



Nuevas dinámicas contemporáneas y recientes en la educación superior latinoamericana: algunos aportes desde el espacio curricular de Historia (Argentina)



Pablo Rubén Tenaglia

Maestrando en Gestión y Asesoramiento de las
Organizaciones Educativas

Universidad Nacional de Córdoba

pablo.tenaglia@unc.edu.ar



Resumen

Este resumen ejecutivo sintetiza la reflexión sobre la transformación del sistema educativo latinoamericano a partir del hito disruptivo de la pandemia de COVID-19 y la subsiguiente emergencia de la inteligencia artificial. El texto aborda cómo la crisis sanitaria del 2020 actuó como un catalizador histórico que obligó a las instituciones, docentes y alumnos a integrarse abruptamente, rompiendo el contrato de presencialidad física que había regido la escuela moderna desde sus inicios.

La transición hacia la denominada “escuela remota de emergencia” se diferencia drásticamente de la educación a distancia planificada, pues surgió desde la improvisación y la urgencia de sostener el vínculo pedagógico en un contexto de incertidumbre total. Este proceso desnudó una brecha digital multidimensional en la región, la cual no solo abarca la falta de dispositivos físicos y conectividad en zonas periféricas, sino también una brecha de capacitación y de apropiación simbólica de las herramientas tecnológicas. En este escenario, el docente emergió como un agente de “autoalfabetización” forzada, asumiendo con recursos propios la responsabilidad de mediar el conocimiento en entornos virtuales desconocidos.

El análisis destaca la evolución hacia una “educación ubicua”, en la que las lógicas sincrónicas (videoconferencias en Zoom o Meet) y asincrónicas (uso pedagógico de TikTok, Instagram y memes) redefinieron el tiempo y el espacio escolar. Citando a Mariana Dallera, se legitima la videoconferencia como un recurso que permite “estar donde no se puede estar”, lo cual otorga un sentido pedagógico real a la interacción mediada por pantallas. Esta transformación no fue un paréntesis, sino un cambio de era que modificó permanentemente la praxis educativa con la integración de lenguajes multimedia y formatos digitales en la “nueva normalidad” presencial.

Finalmente, el documento proyecta el desafío hacia el 2023 con la irrupción de herramientas de inteligencia artificial (IA) generativa como ChatGPT. Se plantea que la IA representa un segundo nivel de la revolución tecnológica, el cual debe ser abordado desde la originalidad y la ética humana. El objetivo central propuesto es la construcción de una memoria pedagógica crítica y el fortalecimiento de la soberanía tecnológica en Latinoamérica. Se concluye que la enseñanza de la historia debe adaptarse a las temporalidades aceleradas de la actualidad, utilizando la tecnología no como un reemplazo del pensamiento crítico, sino como una herramienta potenciadora que permita a los pueblos formarse con libertad y autonomía frente a los desafíos geopolíticos y algorítmicos del siglo XXI.

Palabras clave: historia, pandemia, contexto social contemporáneo, tecnologías de la información y comunicación, inteligencia artificial.

Abstract

This executive summary synthesizes a reflection on the transformation of the Latin American educational system following the disruptive milestone of the COVID-19 pandemic and the subsequent emergence of artificial intelligence. The text addresses how the 2020 health crisis acted as a historical catalyst that forced institutions, teachers, and students to abruptly integrate into McLuhan's "global village" and Castells's "network society," breaking the contract of physical presence that had governed the modern school since its inception.

The transition toward the so-called "emergency remote schooling" differs drastically from planned distance education, as it arose from improvisation and the urgency to sustain the pedagogical bond in a context of complete uncertainty. This process exposed a multidimensional digital divide in the region, which encompasses not only the lack of physical devices and connectivity in peripheral areas, but also gaps in training and in the symbolic appropriation of technological tools. In this scenario, teachers emerged as agents of forced "self-literacy," assuming—often with their own resources—the responsibility of mediating knowledge in unfamiliar virtual environments.

The analysis highlights the evolution toward "ubiquitous education," where synchronous dynamics (videoconferences via Zoom or Meet) and asynchronous practices (the pedagogical use of TikTok, Instagram, and memes) redefined school time and space. Citing Mariana Dallera, videoconferencing is legitimized as a resource that makes it possible to "be where one cannot be," granting real pedagogical meaning to screen-mediated interaction. This transformation was not a temporary pause, but a shift of era that permanently reshaped educational praxis, integrating multimedia languages and digital formats into the new face-to-face "normality."

Finally, the document projects the challenge into 2023 with the emergence of generative artificial intelligence (AI) tools such as ChatGPT. It argues that AI represents a second level of the technological revolution, which must be addressed through human originality and ethics. The central objective proposed is the construction of a critical pedagogical memory and the strengthening of technological sovereignty in Latin America. The conclusion emphasizes that the teaching of history must adapt to today's accelerated temporalities, using technology not as a replacement for critical thinking, but as an empowering tool that enables societies to educate themselves with freedom and autonomy in the face of the geopolitical and algorithmic challenges of the 21st century.

Keywords: history, pandemic, contemporary social context, information and communication technologies, artificial intelligence.

Introducción

La pandemia del COVID-19 fue quizás el evento de la historia reciente que mayor sensación generó a nivel mundial en toda la ciudadanía contemporánea de este planeta. Desde las clases más beneficiadas hasta los habitantes más desprotegidos económicamente, desde los estados más ricos hasta la totalidad de las naciones consideradas en vía de desarrollo y del tercer mundo, personas de todas las creencias, razas y sesgos ideológicos tuvieron que replantear sus actividades y afrontar un aislamiento y posterior distanciamiento que, con algunas particularidades o diferencias según el país, en su principio, en marzo del 2020, fue mayoritariamente similar en todo el planeta. Ahora bien, desde la irrupción mundial de la gripe española en 1918 no había registro de un virus que hubiera generado tantas disrupciones en diferentes ámbitos: tantas muertes en un tiempo tan breve (sin tratarse de una guerra), con una propagación tan rápida que obligó a todos los sectores de las sociedades a desarrollar políticas estatales en medio de la imprevisión y sin ninguna planificación previa.

La pandemia se caracterizó, además, por la trascendencia política, económica y social a escala global que tomó. Este aspecto indudablemente está ligado a la gran interconexión entre regiones y ciudades mundiales que existe en la actualidad y que se define ya desde hace muchos años como “globalización”. Este proceso globalizador, que se hizo realidad y se generalizó con interconexiones en todos los ámbitos y sectores sociales en todas las regiones del mundo a finales del siglo XX, ya desde mediados de esa centuria fue avizorado por algunos teóricos de diferentes áreas del conocimiento como Marshall McLuhan, quien en la década de los sesenta planteó y caracterizó el concepto de la “aldea global”.

Este fenómeno se materializó desde lo comercial y lo geopolítico con las bases planificadas de la Unión Europea, la cual surge como región supranacional en la incipiente segunda posguerra mundial. En esta dinámica, todo lo que pasa y está pasando en algún lugar del mundo tiene consecuencias seguras en cualquier otro lugar o ámbito con el que se tenga contacto, por más lejano que sea. Con las políticas de organismos multilaterales tanto de crédito (FMI, BM, BID, entre otros) como para el resguardo del orden mundial (ONU, OEA, entre otros), este proceso hace que las naciones tengan que adaptar sus decisiones a otros intereses, dejando de lado cuotas de soberanía y teniendo que adecuar ciertas prácticas a modelos sistematizados o estandarizados mundiales que quizás nada tienen que ver con las culturas específicas, el clima y las formas sociales particulares del lugar donde se vive. Esto, a su vez, repercute en los diferentes sistemas educativos nacionales, en las escuelas y también, por ende, en la misma práctica que se lleva a cabo en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) quizás fue el vector e impulsor más importante para que este proceso pudiera hacerse realidad. La interconexión llevada a cabo de manera popular por la Word Wide Web a partir de la década de los noventa fue el verdadero impulsor de esta revolución de las comunicaciones. Hasta entonces, la comunicación era facilitada principalmente

por el transporte aéreo, que ya se había desarrollado en gran medida en los setenta, dejando de lado el *boom* naval de comienzos del siglo XX y el automovilístico de los cincuenta. Sin embargo, el impacto de estas nuevas tecnologías aún no se podía palpar claramente en otros ámbitos como la salud y especialidades, infraestructura civil, cultura y educación, entre otros.

Planteamiento del problema

La irrupción del COVID-19 en el 2020 no debe ser analizada simplemente como una crisis sanitaria de escala global, sino como el evento disruptivo más profundo que ha enfrentado el sistema educativo moderno desde su configuración institucional. El problema central que aborda este fenómeno radica en la fractura absoluta del modelo de presencialidad física, un paradigma que no había sido cuestionado con tal severidad desde la gripe española de 1918. El sistema escolar latinoamericano, caracterizado por una estructura rígida de tiempos y espacios, colapsó ante la imposibilidad del encuentro en el aula, lo cual reveló una carencia sistémica en cuanto a la planificación para la virtualidad.

Este escenario de crisis desnudó de manera dramática lo que denominamos la “brecha digital multidimensional”. El problema no se limitó a la falta de equipamiento técnico (computadoras o *tablets*), sino que se extendió a una dimensión simbólica y cognitiva. Identificamos cuatro niveles de brecha que paralizaron la respuesta educativa: primero, la brecha de dispositivos, en la que familias enteras debían compartir un único teléfono móvil para el trabajo y el estudio; segundo, la brecha de conectividad, que aisló a los sectores rurales y periféricos sin acceso a redes de banda ancha; tercero, la brecha de capacitación, que enfrentó a una generación de docentes inmigrantes digitales a una alfabetización forzada sin acompañamiento institucional, y cuarto, la brecha de apropiación, en la que la tecnología se usó inicialmente para replicar la clase magistral de forma estéril en lugar de generar nuevas lógicas de conocimiento.

A esto se suma la tensión entre los “nativos digitales” (estudiantes) y los “inmigrantes digitales” (educadores), la cual generó un desajuste en el ritmo de adaptación. La escuela pasó de ser un edificio físico a ser una “escuela remota de emergencia”, un estado de excepcionalidad que no contaba con marcos regulatorios, didácticos ni emocionales previos. El problema, por tanto, fue la imprevisión institucional ante la aceleración de la historia. El docente de Historia, específicamente, se encontró ante la paradoja de tener que enseñar una disciplina de tiempos largos mientras el presente se aceleraba a un ritmo vertiginoso y desconocido.

Finalmente, el problema se extiende hacia la “nueva normalidad” y la aparición de la IA en el 2023. El sistema educativo aún no terminaba de asimilar las cicatrices de la virtualización forzada cuando debió enfrentarse a la disrupción algorítmica de aplicaciones como ChatGPT. El conflicto actual es la posibilidad de una nueva exclusión: que Latinoamérica quede relegada a ser un consumidor pasivo de algoritmos foráneos,

perdiendo así su autonomía pedagógica y su capacidad de pensamiento crítico ante un sistema que privilegia la automatización sobre la reflexión histórica y social.

Justificación

La relevancia de esta investigación se sustenta en la necesidad imperativa de construir una memoria pedagógica crítica de la educación latinoamericana contemporánea. Justificar este estudio implica reconocer que la pandemia no fue un evento transitorio, sino un cambio de era que redefinió la relación entre el sujeto, el conocimiento y la tecnología. En primer lugar, desde una dimensión histórica, este trabajo es fundamental porque documenta el esfuerzo de la docencia argentina y regional por sostener el vínculo pedagógico cuando todas las estructuras institucionales habían caído. La escritura de estos “relatos pedagógicos” permite que la experiencia no se pierda en la anécdota, sino que se transforme en saber académico.

Desde el punto de vista político y social, la investigación se justifica como una denuncia de las desigualdades estructurales. Al analizar las brechas digitales, esta investigación pone de manifiesto que el acceso a la tecnología es hoy un derecho humano fundamental vinculado al derecho a la educación. Sin una reflexión profunda sobre quién tiene acceso y quién no, la “nueva normalidad” corre el riesgo de institucionalizar una educación de dos niveles: uno enriquecido por la tecnología para los sectores privilegiados, y otro en el que la educación se ve empobrecida y desvinculada en los sectores populares. Por tanto, este estudio aboga por una soberanía tecnológica que permita a los pueblos latinoamericanos decidir cómo y para qué utilizar las herramientas digitales.



En el ámbito de la praxis docente, este estudio es vital porque legitima nuevas formas de enseñanza que antes eran marginales. El uso de TikTok, Instagram, memes y cápsulas de video no son simples distracciones; son nuevos lenguajes que permiten a la disciplina histórica dialogar con la cultura de la convergencia. Justificar la “educación ubicua” permite a los maestros entender que su labor no termina con el timbre de la escuela, sino que se expande por la red, lo cual exige una nueva ética y estética de la enseñanza.

Finalmente, la inclusión de la IA como objeto de estudio se justifica por su carácter disruptivo ineludible. No podemos ignorar que la IA está redefiniendo qué significa escribir, investigar y aprender historia. Esta investigación propone que la IA debe ser abordada desde la originalidad humana. Justificamos su estudio no para reemplazar al docente, sino para potenciarlo, permitiéndole delegar tareas administrativas y enfocarse en lo que la máquina no puede replicar: la empatía, el juicio crítico y la interpretación situada de la realidad social. En última instancia, este capítulo se justifica como un escudo contra el determinismo tecnológico, devolviendo al docente y al estudiante el protagonismo del acto educativo.

Objetivos

Objetivo general

Analizar y documentar las experiencias de enseñanza de la historia en contextos de virtualidad súbita y postpandemia para fortalecer la escritura pedagógica y la reflexión crítica sobre el uso de TIC y IA en el sistema educativo latinoamericano.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias y recursos (sincrónicos y asincrónicos) utilizados por los docentes para mantener el vínculo pedagógico durante el confinamiento.
- Problematicar el impacto de las brechas digitales en el acceso a la educación y en el desempeño docente y estudiantil.
- Fomentar espacios de producción de “relatos pedagógicos” que permitan a los docentes sistematizar sus propias prácticas más allá del rigor académico tradicional.
- Explorar el desafío disruptivo que representa la inteligencia artificial (como, por ejemplo, ChatGPT) en la nueva normalidad educativa a partir del 2023.

Marco teórico

El sustento conceptual de este capítulo se organiza en una red interdisciplinaria que integra la comunicación, la sociología y la pedagogía de la imagen. El primer eje se basa en la teoría de la aldea global de Marshall McLuhan, quien vaticinó una interconexión mundial absoluta en la que “el 'tiempo' ha cesado, el 'tiempo' se ha desvanecido. Ahora vivimos en una aldea global... un suceder simultáneo” (McLuhan y Fiore, 1969, p. 63). En esta investigación, la aldea global se materializa no solo por

medio del virus, sino mediante la infraestructura digital que permitió la continuidad educativa. Este enfoque se complementa con la “sociedad red” de Manuel Castells, quien define el internet como el aglutinador de las experiencias humanas, sosteniendo que la red es la unidad, no el individuo, la familia, el Estado Castells, 2009. Bajo esta lógica, el aula deja de ser un espacio físico para convertirse en un nodo dentro de un flujo constante de información.

Un segundo pilar fundamental es la distinción de Marc Prensky entre *nativos* e *inmigrantes digitales*. Estas categorías permiten explicar el conflicto generacional en la virtualización súbita: según Prensky (2001), los estudiantes de hoy “están acostumbrados a recibir información realmente rápido” y “prefieren el procesamiento en paralelo y la multitarea” (p. 2), mientras que el sistema escolar opera bajo una lógica analógica. El marco teórico asume que la pandemia forzó una hibridación en la que el docente debió realizar un proceso de “autoalfabetización” para cruzar la frontera hacia el territorio digital de sus alumnos, transitando el camino del inmigrante que debe aprender una nueva lengua técnica.

En tercer lugar, el capítulo incorpora la teoría de la ubicuidad y la videoconferencia como recurso didáctico, apoyada en las investigaciones de Mariana Dallera. En este contexto, se teoriza que la tecnología permite un desdoblamiento del tiempo y el espacio; la videoconferencia se analiza como una “forma posible de estar donde no se puede estar” Dallera y Tenaglia, 2014, legitimando la presencia simbólica con la misma entidad que la presencialidad física. Esto se une al concepto de *alfabetización digital forzada*, el cual describe el salto cualitativo impuesto por el aislamiento en el que el uso de las TIC dejó de ser opcional para convertirse en la única vía de sostenimiento del vínculo pedagógico.

Desde la especificidad de la disciplina, se recurre a la teoría de las temporalidades de Fernand Braudel (Gamboa Ojeda, 1997), quien propone que la historia se divide en tiempos cortos (acontecimientos), medios (coyunturas) y largos (estructuras). Este capítulo posiciona la pandemia como un acontecimiento de tiempo corto que ha alterado la estructura de larga duración de la escuela moderna. La enseñanza de la historia, por tanto, debe adaptarse a una percepción del tiempo social acelerado por los algoritmos, rompiendo la linealidad tradicional del relato escolar.

Finalmente, el marco teórico se cierra con la emergencia de la inteligencia artificial (IA) y la ética algorítmica. Se analiza la IA desde una perspectiva humanista, entendiendo que, si bien el algoritmo actúa como un vector de *marketing* y direccionamiento de conductas, también representa una oportunidad para potenciar la creatividad humana. Se sostiene que la IA no posee la capacidad de “sentido” histórico que reside en el sujeto humano; por ello, la pedagogía debe enfocarse en la curaduría de contenidos, un concepto que define al docente no como un transmisor de datos, sino como un filtro crítico y ético en un mar de información infinita.

Metodología

Ese motor y dinamizador temporal, cultural y social llamado internet, que a comienzos del siglo XXI planteó tantos cambios —muchos más de los que Manuel Castells (2002) nos presentaba en “La dimensión cultural de internet”—, llegaría a ser el aglutinador de experiencias en todos los ámbitos, llegando a lugares remotos en los que, mediante los desarrollos de compañías como contemporánea Starlink, podemos estar conectados 24/7 desde cualquier coordenada de este planeta. En este escenario, en el 2020 llegó la pandemia, la cual dejó cosas tanto malas como buenas. Se tuvieron que generar de manera súbita procesos de alfabetización digital forzada que hubieran durado años y quizás décadas por los naturales cambios sociales y las pautas de adaptación. La pandemia nos mostró, en primera instancia, que nada de lo que se venía haciendo con respecto al uso de las TIC en las aulas estaba necesariamente atado a las necesidades y particularidades de las instituciones, los currículos, los grupos de estudiantes y los propios perfiles docentes.

Súbitamente hubo que iniciar un proceso de “autoalfabetización” digital que, sin lugar a duda y saltando las brechas digitales, fue mucho más traumático para los docentes y directivos que para los estudiantes. Estos últimos, considerados por algunos (Prensky, 2011) como nativos digitales, naturalmente tuvieron una adaptación mucho más rápida y adecuada a las circunstancias que los propios educadores (quienes en la mayoría de los casos se podrían considerar inmigrantes digitales debido a las características generacionales que los aúnan). En consecuencia, se pusieron en tela de juicio los formatos pedagógicos tradicionales y la clase magistral.

Las brechas digitales, relacionadas con los dispositivos, la conectividad, la capacitación y la apropiación, debieron ser tenidas en cuenta por docentes, directivos y supervisores para entender las limitaciones que tenían los estudiantes, pero que también padecían los propios trabajadores de la educación.

La lógica de lo sincrónico y lo asincrónico también tuvo que ser objeto de problematización y reflexión de manera súbita, lo que nos hizo entender que esta virtualización extraordinaria que llevábamos a cabo no era igual a lo que conocíamos hasta la fecha como “educación a distancia”, ya que sus lógicas de producción, aplicación, desarrollo y consumo eran totalmente diferentes: aquí estábamos agrietados por la imprevisión y por la incertidumbre. Las plataformas de *streaming* y videoconferencia cobraron importancia debido a su funcionalidad. Aquí focalizamos en la principal característica que representó esta época: el trabajo súbito y forzado con las TIC en todos los ámbitos con el fin de mantener una mínima continuidad laboral. En lo educativo, la prioridad fue establecer el vínculo pedagógico. Se generaron mediaciones en espacios ubicuos en los que —en muchos casos, aunque no en la gran mayoría— sí pudo darse una interacción real y no solo simbólica. Esto permitió que la interacción fuera más que una conexión básica, gracias a la apropiación que, en una segunda instancia, trascendió el simple uso de un dispositivo, una tecnología o una aplicación.

También fue necesario tener presentes las diferentes brechas digitales ya nombradas, que con el paso de los días debieron modificarse para poder hacer realidad la vinculación y el proceso —más real que simbólico— de asistencia a esta escuela remota con un verdadero y significativo aprendizaje.

Dentro del proceso de trabajo y la dinámica de lo asincrónico y lo sincrónico se marcó un hito importante en la elección de formas de enseñanza adecuadas, ya que se debió tener en cuenta que no solo eran pertinentes los encuentros sincrónicos en algunos casos, sino que las pautas del trabajo asincrónicas, con sus recursos y ventajas específicas, también eran determinantes según ciertas circunstancias o características que propiciaran esa modalidad (falta de recursos, dispositivos inadecuados, poca conectividad, falta de tiempo, entre otras). Se trabajó desde espacios sincrónicos con aplicaciones de videoconferencias como Zoom, Teams, Jitsi Meet, Google Meet, WhatsApp, así como con otras que posibilitaban el *streaming* desde redes sociales como Facebook Live, Big Blue Bottom o YouTube, las cuales posibilitaban el registro de la grabación en la red para que el usuario la repitiera las veces que considerara necesarias y en el momento que quisiera.

También, teniendo en cuenta las estrategias para mantener el vínculo de manera asincrónica, se trabajó con capsulas elaboradas en TikTok y *reels* en Instagram, así como con series de memes publicadas en grupos cerrados de WhatsApp o Telegram, páginas, blogs o aulas virtuales Moodle, Educativa, entre otras. Las plataformas de videollamadas son procesos ubicuos de gran utilidad para la interacción en el siglo XXI. Esta interacción, que tantas limitaciones tiene y que condiciona a la civilización humana en su percepción de cambio del tiempo y del espacio (tiempos acelerados y distancias acortadas), obliga a problematizar y poner en discusión las ventajas y desventajas del uso y la apropiación de la tecnología. Este hecho, sumado a la pandemia y la virtualización súbita, se trasformó en una realidad de meses y años que terminó por legitimar estas y por conferirles la misma importancia, entidad y significado que una reunión, una clase o un encuentro presencial.

Después de ese gran *boom* de trabajos, conexiones, sesiones e interacciones sincrónicas que fue potenciado principalmente en la etapa de cuarentenas cerradas (y que se presentan con algunos ejemplos en las diferentes narrativas de este libro), una nueva dinámica a partir de las progresivas aperturas y el regreso a las aulas de manera presencial propició una nueva normalidad. Esta etapa de “volver a empezar”, “vuelta a la normalidad” o “nueva normalidad”, como fue tratada en algunas comunicaciones oficiales y periodísticas, hizo que comenzara a aparecer una nueva dinámica áulica presencial, la cual hasta la fecha ha generado cambios que dejaron lógicas, acciones y procesos totalmente diferentes a los anteriores.

El 2023 marcó el comienzo discursivo y mediático —más que real y palpable en multiprogramas reales— de un concepto que se venía previendo, teorizando y reflexionando, pero que, con la materialización de la aplicación disruptiva Chat GPT, nos llevó a entrar en una auténtica segunda etapa del uso de la IA. Esta etapa incluía el uso de la IA para muchas actividades como el desarrollo de la segmentación y el

trabajo del *marketing* por medio de búsquedas direccionadas por algoritmos, aspecto que se potenció y estableció más desde las redes sociales con la pandemia, a pesar de que ya se venía utilizando.

Este proceso de aplicación de la IA a diferentes esferas, campos, alcances y procesos dentro del sistema educativo será uno de los grandes desafíos de los próximos años. En medio de este reto, la función del ser humano será fundamental para orientar esos procesos que sin lugar a duda nunca llegarán a ser como los que nacen de la originalidad y creatividad humana —como es el caso de la actividad docente—, pero que a partir de procesos de programación avanzada pueden llegar a reemplazar tareas colaterales y periféricas para que el propio trabajador pueda focalizar y potenciar su práctica. Latinoamérica, región que nos hermana y contiene como pueblos empapados de una misma realidad y de las mismas problemáticas, se enfrentará a un verdadero desafío al intentar estar a la altura de estados o potencias mundiales que destinan un gran financiamiento para la educación.

Solo los pueblos formados críticamente, educados y preparados podrán ser libres, detentar su propia soberanía y sobrevivir en un contexto geopolítico sumamente competitivo y con una problemática ambiental muy grave. La libertad también estará determinada por la IA y los diferentes procesos digitales que harán que toda actividad gire en torno a ellos y no pueda prescindir de estas tecnologías. La apuesta de generar espacios de lectura, escritura y reflexión crítica para socializar experiencias en el uso de las TIC, como propone este proyecto, es algo fundamental que se espera que se potencie y multiplique en diferentes ámbitos. Al tratarse de un espacio crucial para nuestras prácticas y actos de gestión, problematizar y reflexionar sobre estas temáticas con relación a todo el plafón académico, escolar y educativo de la región latinoamericana poniendo a su disposición los procesos futuros de IA.

La dinámica de cambio en el espacio curricular Historia permite entender por qué el título de una de las obras en las que basa este artículo de problematización se pensó en función del proceso de cambio que se generó con el acontecimiento de la pandemia. Este evento hizo que el mundo girara por momentos mucho más despacio que de costumbre, o que al menos nuestra percepción fuera mutando en función de lo que estaba sucediendo. A su vez, el estudio y la enseñanza de la historia en un contexto determinado, como el que se plantea en esta producción colectiva que expone tantas experiencias situadas, hacen que se transite ese proceso aun inconcluso con muchos interrogantes, tanto para los educandos como para los educadores.

Quedan claras solo algunas realidades ciertas: hay que adaptarse a los cambios, estar actualizado en función de las demandas del contexto y saber posicionarse en ese tejido social para poder indagar en este campo tan diverso y significativo, bien sea desde lo didáctico, lo pedagógico, lo epistemológico, lo empírico o desde la propia praxis metodológica. El trabajo de extensión realizado ha tenido como propósito justamente hacer hincapié en esta premisa en el contexto de una incertidumbre mucho mayor que a la que nos enfrentamos cada vez que comienza un nuevo periodo escolar y académico. La investigación trata, además, de acercar y poner en diálogo

varios niveles y modalidades educativas que por momentos parecen muy distintas y distanciadas entre sí, pero que, por medio de esta experiencia, demuestran tener muchos más puntos en común y coincidencias que diferencias. Todo ello gira en torno a la resolución de ciertas problemáticas que se repiten en los sistemas educativos de Latinoamérica y que atraviesan transversalmente nuestras escuelas.

Tal como plantea Gamboa Ojeda (1997), fue Fernand Braudel quien puso de relieve y sistematizó la diversidad del tiempo social, elaborando una teoría de la larga duración histórica y de las temporalidades diferenciales de la historia. Estos aspectos cobraron importancia en el proceso que investigamos a partir de los relatos pedagógicos —enmarcados en un contexto de cambio, incertidumbre y virtualización súbita—, ya que sirven para entender la conformación histórica a partir de las diferentes capas que confluyen entre sí. Esto demuestra que un suceso es más que ese solo suceso aislado en el tiempo y espacio: dos décadas después de la producción que reseña el libro del historiador francés, ocurrió un diálogo entre lo dicho por él y la realidad del momento que, a veces, parecía más irreal que real.

Los docentes que tuvieron que adaptar sus clases por la virtualización súbita se enfrentaron a tópicos narrativos y descriptivos de la historia: ¿Cuánto durará esto? ¿Cómo llegamos al estudiante? ¿Cómo adaptamos nuestras clases? Quizás estas tres preguntas son un resumen general de todas las dudas que surgieron en marzo del 2020, cuando la incertidumbre —eso que quizás siempre aparece a comienzo de año en nuestra labor— fue el factor distintivo que unió transversalmente a todos los docentes en todas las disciplinas, modalidades, niveles y contextos educativos. Fue en este contexto en que, a modo de —quizás, por qué no— paradigma universal, se planteó que todas las aulas dejaran de ser presenciales para ser virtuales, debido a la necesidad de enseñar en este contexto extraordinario de manera súbita, sin planificación, producción reflexiva ni menos aún crítica previa. Esto demostró que los docentes estuvieron a la altura de lo que se necesitaba, ya fuera gracias a su adaptación al cambio o a la creatividad e innovación constante que caracteriza esta labor y trabajo en el ámbito social.

Esa situación de incertidumbre se vio plasmada en diferentes etapas, con dinámicas y estrategias que, según el desarrollo de los acontecimientos, debían ser adaptadas. La primera etapa se dio el contexto de la cuarentena, con el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), seguida por un distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) que fue surcando los procesos con estrategias sanitarias para poder evitar el contagio. Así, aparecieron las burbujas, las segmentaciones, los diferimientos y los distintos agrupamientos estudiantiles para asegurar la presencialidad en un contexto de “nueva normalidad” que aún no era normal. En esta nueva normalidad, para poder hacer significativas sus prácticas, los maestros debían enfrentarse a las brechas digitales, que en su gran mayoría atentaban (como ya es generalidad en este mundo de desigualdades) contra los que menos tienen, potenciando a partir de una real y cierta experiencia determinada postulados impulsados por este sistema económico reinante según los cuales las necesidades siempre son ilimitadas, y los recursos, limitados.

Por ello, era necesario transitar procesos, tanto desde la enseñanza como desde el aprendizaje, que permitieran, en una primera instancia, contar con dispositivos adecuados para la interconexión que estaba comenzado y que duraría durante todo ese ciclo lectivo (2020). En otros países, esta situación también marcaría el comienzo al nuevo ciclo (2020/2021) con la misma modalidad de escuela remota; no obstante, esto no era posible en la mayoría de los casos, ya que algunas familias solo disponían de un dispositivo para todos sus integrantes. A esto se sumó, además, a otra problemática común: la posibilidad de almacenamiento de los teléfonos, la cual hizo que muchos docentes tuvieran que pensar en el trabajo desde casa y proponer actividades asincrónicas en formatos digitales que pudieran almacenarse sin ocupar mucho lugar en la memoria de sus dispositivos.

Una segunda brecha es la de la conectividad, la cual depende no solo de la posibilidad de cada persona de estar conectada, sino de otros factores logísticos y sociales relacionados con la cobertura y el acceso a internet. Esta brecha exigía a la docencia pensar estrategias que hicieran que sus propuestas de trabajo fueran principalmente asincrónicas y que demandaran una mínima transferencia de datos.

Finalmente, la tercera brecha, asociada con la capacitación, hizo que los docentes debieran aprender y entender nuevas lógicas de enseñanza y aprendizaje que debían darse a toda costa. Esto lo hicieron, además, sin la mínima admiración y respeto social que sí recibieron otras profesiones que también desempeñaron un papel importante en esa etapa de la historia reciente, caracterizada por el caos y la imprevisión.

Todo lo enumerado logró que en todos los contextos hubiera un vínculo pedagógico cierto, aunque mínimo fuera, y que la escuela remota pudiera llevarse a cabo. Esto se logró casi en su totalidad debido a la predisposición y la apropiación de esas tecnologías por parte de los docentes (cuarta brecha simbólica) que ansiaban llegar a cumplir con sus núcleos prioritarios y hacer que sus estudiantes siguieran vinculados —en la mayoría de los casos, poniendo sus propios recursos personales, como computadoras, portátiles y celulares, así como los aspectos relacionados con la conectividad, como los planes de banda ancha y paquetes de datos—.

En relación con las dinámicas, teniendo en cuenta las brechas expuestas, hubo que plantear nuevas y creativas formas colaborativas de trabajo en las que la guía institucional y el liderazgo pedagógico de los directivos, en primera instancia, y de supervisores, en segunda, hicieron que se fueran consensuando acuerdos institucionales para llevar adelante esas nuevas estructuras virtuales, formatos de trabajo interdisciplinario y prácticas ubicuas.

Se trabajó con la integración de saberes y contenidos para que no se les hicieran multipropuestas a los estudiantes, por lo que los diferentes departamentos y áreas tuvieron que realizar muchas reuniones de manera paralela al gran trabajo de vinculación con el alumno que se venía haciendo. Esto se suma también al tiempo que les tomó a estos docentes el aprendizaje y la capacitación en herramientas y aplicaciones relacionadas con las TIC, el cual fue en su mayoría autónomo o acompañado por familiares o amigos (sin propuestas planificadas e intensivas por parte del Estado dirigidas a propiciar dispositivos de capacitación breves, rápidos y estratégicos para la etapa extraordinaria que se vivía).

De acuerdo con lo anterior, es aquí donde más se pudo apreciar la diversidad de situaciones en las que hubo que enfrentar y tomar con diferentes estrategias profesionales y de la propia praxis, en pos de poder hacer significativo el proceso. El trabajo sincrónico fue valioso, pero lo asincrónico también tuvo gran relevancia y fue, por demás, significativo en algunos ámbitos específicos marcados por las brechas antes descriptas.

Lógicas, dinámicas y formas, que solo, si uno entiende las realidades y particularidades de contexto situado, como de las culturas institucionales que se vivían en el momento; solo así, puede adaptarse según el caso. La readaptación de dinámicas y formas “casi híbridas” en el 2021 también se desarrolló en función de las nuevas posibilidades tanto personales como institucionales y de prescripción en la etapa siguiente al aislamiento. En esta etapa se trabajó con una presencialidad reducida y acotada, a diferencia de lo que se conocía como *escuela* hasta el inicio de la pandemia en los primeros meses del 2020.

En lo que respecta a la especificidad del espacio curricular Historia, esta gran y amplia disciplina abarca una variedad de especialidades en los diferentes niveles educativos, así como temporalidades, modalidades y orientaciones del nivel secundario. Asimismo, incluye el estudio de la historia aplicado a diferentes ámbitos y profesiones, especialmente desde el nivel superior o universitario, así como las prescripciones basadas en procesos metodológicos y didácticos propios de esta disciplina en la formación docente. Todos estos componentes hicieron que las propuestas también fueran totalmente diferentes; no obstante, en la mayoría de los casos, las propuestas daban singular importancia tanto a la especificidad como a los alcances en el marco de otras disciplinas a las que se orienta el proceso histórico determinado que se buscaba enseñar.

Los contenidos y/o aprendizajes tuvieron ser priorizados teniendo en cuenta los cruces, las intersecciones y las especificidades de las disciplinas humanas y sociales. Esto implicó pensar que el contenido debía ser planificado y trabajado desde otros espacios, por lo que esa priorización también se apoyó en acuerdos entre áreas sociales y/o humanas, así como institucionales. Asimismo, se diseñaron estrategias para la presentación del currículo también pensadas en muchos casos a partir de acuerdos con otros docentes de distintos espacios y/o áreas (por ejemplo, ciudadanía, economía, geografía, sociología, entre otros).

Al mismo tiempo, la dinámica de presentación adoptó diversas alternativas, ahora en relación con los recursos materiales y virtuales a disposición tanto de docentes como de estudiantes.

En relación con los recursos y materiales, las herramientas web y las aplicaciones para la enseñanza y el aprendizaje de la historia son incontables; durante este periodo se crearon y planificaron muchas que aún permanecen tras haberse consolidado en el trabajo de cada docente con su grupo de estudiantes. No obstante, también hay que destacar que la creatividad docente y las nuevas formas de curaduría de contenidos, como la predisposición de la gran mayoría a innovar, lograron no solo trabajar en la disciplina de historia con aplicaciones específicas y orientadas a este campo, sino también hacer uso de otras que no estaban centradas en la historia, pero sí posibilitaban marcos de trabajo adecuados para el área.

En lo que respecta a la evaluación y a sus criterios, este fue otro aspecto presente en las preocupaciones diarias de los docentes, ya que fue objeto tanto de problematización como de reflexión. En muchos casos, en niveles superiores o universitarios, se siguieron lógicas propias de la educación a distancia, con dispositivos estandarizados o con una sistematización determinada según ciertos criterios. En otros casos, como los de los niveles primarios y secundarios, se privilegió el proceso, la continuidad de la vinculación y el cumplimiento de algunos aspectos más ligados al fortalecimiento de capacidades fundamentales, por encima del reconocimiento de aprendizajes o contenidos específicos.

En la mayoría de los casos, la evaluación también tuvo que ser consensuada bajo criterios compartidos por docentes de diferentes áreas que trabajaban en procesos de integración de saberes. Adicionalmente, contó con un fuerte apoyo y acompañamiento de directivos y supervisores que entablaban redes de cooperación en función de las experiencias que iban surgiendo en las diferentes regiones, zonas o regionales de inspección. Así trascurrió esta etapa extraordinaria de nuestra historia, en la que se enseñó historia en medio de la misma historia: una época de pandemia y postpandemia que cambió al mundo, pero que, sobre todo, hizo que la experiencia particular que se vivió dejara aprendizajes, interrogantes a responder y desafíos por afrontar.

Dado el claro desafío de tender puentes entre la universidad y la escuela, en el 2014 se propuso generar espacios de escritura pedagógica y no académica para docentes de diferentes niveles y modalidades relacionadas con el campo de las ciencias sociales y humanas, así como algunas áreas específicas como la historia. Dejar de lado un poco el trabajo científico y de citación que compone la labor diaria de los investigadores, para contar un poco más sobre lo que se hace en las aulas de historia desde el punto de vista de quienes la enseñan, es también un ejercicio interesante y necesario. La relevancia del registro y documentación de experiencias, en tanto trama de fortalecimiento, actualización, sistematización y recuperación de las propias acciones y prácticas docentes en las instituciones educativas, radica en el enorme potencial que contienen los relatos pedagógicos para enseñar a interpretar el mundo

escolar desde el punto de vista de sus protagonistas, ya sean estudiantes o docentes, especialmente en relación con un campo disciplinar como el de la historia.

El propósito de esta propuesta era estimular y garantizar procesos de lectura y escritura a partir de la problematización y reflexión pedagógica de las propias experiencias escolares de los diferentes actores del sistema educativo, especialmente del área de historia. Asimismo, se buscaba hacer posibles experiencias de formación horizontal que representaran el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de enseñanza y/o aprendizaje de la historia en la universidad y en las escuelas. Esta intensión derivó en el dictado de un curso que se fue reeditando con frecuencia bianual, cuya característica extensionista ha permitido a docentes de diferentes niveles y modalidades educativas no solo compartir sus propias prácticas, sino sistematizar y documentar sus experiencias desde la enseñanza de la historia, así como desde su aprendizaje, en el caso de algunos estudiantes.

Para ello, al cursado y a la propuesta en sí también se le dio aprobación institucional, ya que, a partir del 2020, se presentó una iniciativa intercátedra e intercarreras de comunicación de la Comisión Federal de Comunicaciones (CFC), con lo cual pasó a estar enmarcado en un proyecto de extensión desde las cátedras según la Resolución Decanal 128/2020.

Conclusión

La conclusión fundamental de esta investigación es que la pandemia de COVID-19 marcó el fin de la era de la “escuela de la certeza” y dio inicio a la era de la “pedagogía de la incertidumbre”. La virtualización súbita demostró que el edificio escolar es solo uno de los múltiples escenarios donde puede ocurrir el aprendizaje, lo cual convierte a la educación ubicua en una realidad irreversible. Se concluye que el vínculo pedagógico —la relación humana entre docente y estudiante— es el único elemento que no pudo ser reemplazado por la tecnología y que, de hecho, fue el compromiso personal del docente lo que sostuvo al sistema cuando las plataformas fallaban.

En cuanto a las brechas digitales, la conclusión es tajante: la desigualdad en el acceso a la tecnología es la nueva forma de exclusión social. No basta con entregar dispositivos; se requiere un proceso de apropiación simbólica. La investigación permite afirmar que la innovación educativa no reside en la complejidad de la aplicación utilizada (sea TikTok o Moodle), sino en la intencionalidad pedagógica con la que se media el contenido. Los docentes han demostrado una capacidad de resiliencia y creatividad excepcional, transformando herramientas de ocio en potentes dispositivos de enseñanza de la historia.

Sobre la enseñanza de la historia, se concluye que la disciplina ha ganado una nueva relevancia. En un mundo de *fake news* y saturación informativa, el historiador-educador tiene la misión de enseñar a discernir la verdad y a analizar los

procesos de cambio. La pandemia permitió que los estudiantes vivieran “la historia en la historia”, comprendiendo que los procesos sociales son dinámicos y que ellos son sujetos históricos activos. El éxito de los relatos pedagógicos escritos por los docentes de la Universidad Nacional de Córdoba confirma que la sistematización de la experiencia es el mejor camino para la formación continua.

Respecto a la inteligencia artificial, concluimos que estamos ante una disrupción de segundo nivel que requiere una vigilancia ética constante. La IA no debe ser prohibida en las aulas, sino integrada como una herramienta sociocognitiva. La educación del futuro en Latinoamérica debe enfocarse en potenciar aquellas habilidades que la IA no puede replicar, a saber, el pensamiento crítico, la sensibilidad social y la conciencia histórica situada. La soberanía de nuestros pueblos dependerá de nuestra capacidad para educar ciudadanos que no sean esclavos de los algoritmos, sino sus amos.

Finalmente, este capítulo cierra afirmando que la “nueva normalidad” existe no como un retorno al pasado, sino como una síntesis híbrida. La escuela ha cambiado para siempre: ahora es un espacio poroso, interconectado y tecnológico, pero que sigue teniendo en su centro la irremplazable necesidad humana de aprender de los demás. La apuesta por la lectura, la escritura y la reflexión crítica sobre el uso de las TIC y la IA es la única garantía para una educación libre, soberana y profundamente humana en el siglo XXI.

