

Nuevas “esquizofrenias” para la Esquizohistoria: la historia divulgada en medios masivos y digitales, y su impacto en las aulas

New “schizophrenias” for the Schizohistory: history divulgation in mass and digital media, and its impact in classrooms

Dragowski, Andrés

 **Andrés Dragowski** andresdragowski@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Clio & Asociados. La historia enseñada

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 2362-3063

Periodicidad: Semestral

núm. 36, 0017, 2023

clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 01 Abril 2023

Aprobación: 16 Mayo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/amei/journal/111/1114187006/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2023.36.e0017>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de la llamada “divulgación de la historia” o “historia de masas” para la discusión de la didáctica específica de la historia. Se delinear rasgos epistemológicos e historiográficos de dicho fenómeno y se trazan puentes entre este y las problemáticas de la enseñanza de la historia consideradas relevantes por la bibliografía especializada. Se hace hincapié en los interrogantes y problemáticas que ofrece la web 2.0 como paradigma de entorno digital colaborativo y los productos culturales históricos que por ella circulan, y el modo en que estos son consumidos por estudiantes y docentes de Historia. Para este fin, se analiza brevemente el rol de los best-sellers históricos y Wikipedia. En este sentido, se entiende que el rol de la comunicación pública de la Historia, aparece como un producto de amplia resonancia que tendría efectos performativos en cómo se enseña la Historia en las aulas en el marco del entorno digital del siglo XXI.

Palabras clave: divulgación de historia, best-sellers, Wikipedia, enseñanza de la Historia.

Abstract: *This work aims to reflect on the importance of the so-called ‘historical divulgation’ or ‘mass history’ for the discussion of the specific didactics of history. Epistemological and historiographic features of this phenomenon are delineated and bridges are drawn between it and the problems of history teaching considered relevant by specialized bibliography. Emphasis is placed on the questions and problems offered by web 2.0 as a collaborative digital environment paradigm and the historical cultural products that circulate through it, and the way in which they are consumed by students and history teachers. To this end, the role of historical best-sellers and Wikipedia is briefly analyzed. In this sense, it is understood that the role of the public communication of History appears as a product of wide resonance that would have performative effects in the way how History is taught in classrooms within the framework of the digital environment of XXI century.*

Keywords: *History divulgation, best-sellers, Wikipedia, History teaching.*

Introducción

En su clásico “Esquizohistoria...” Gonzalo de Amézola (2008) explica que los motivos para la “esquizofrenia” de los historiadores y los profesores de historia se deben a la crisis del sistema educativo y su impacto en la enseñanza de la historia, siendo manifiesta la creciente distancia entre lo investigado y lo enseñado. Escrito hace 13 años, ese texto premonitorio demarca un escenario que, en lo esencial, no se ha alterado aunque sí ampliado. Ciertamente el sistema educativo en crisis no ha hecho sino profundizar su deterioro, más aun después de la pandemia global de Covid-19, y la enseñanza de la Historia ha entrado en un camino de transformaciones y mutaciones con altibajos que empujan hacia adelante el límite trazado por el diagnóstico del 2008. El objetivo de este trabajo es sumar una “esquizofrenia” más al listado inicial: la historia divulgada o la que circula en los medios de comunicación. Es propósito de este trabajo trazar algunos puentes entre la historia de los medios de comunicación (historia de masas, historia divulgada, historia pública, etc.) con la enseñanza de la historia y su impacto en ella, y meditar sobre los fenómenos que puedan encontrarse allí. La pregunta que ordenará este trabajo monográfico es ¿impacta o modifica la historia divulgada en los modos en que los profesores enseñamos historia en las aulas? Y si es así ¿cómo?

Algunos temas de este trabajo fueron adelantados en una ponencia titulada “La historia pública y la didáctica específica de la historia en el proceso de toma de decisiones historiográficas en el aula”, presentada en las Jornadas Interescuelas de Historia del 2022 celebradas en Santiago del Estero. En ella se presenta la hipótesis de que el concepto “historia pública” resulta de utilidad para pensar las características de la enseñanza de la Historia en tiempos de medios masivos de comunicación y consumos culturales de masas. Introducir en el análisis la historia que se produce más allá de los muros de la universidad o la formación de los profesores supone mantener en vista poderes de difusión y transmisión de información que supera con creces a las posibilidades del sistema educativo. Esto permite delinear más eficazmente un panorama ya advertido, como veremos a continuación, en donde se ha considerado a institución escolar como desplazada del lugar central de transmisión de cultura que supo ser en gran parte del siglo XX. Para contribuir a esta hipótesis se incluye, en este trabajo, la variable de lo que se ha denominado el “entorno digital”, es decir, la idea de que en el siglo XXI lo digital, lejos de ser solamente una sofisticada herramienta, es una dimensión más de la vida humana a la par del entorno natural y del entorno urbano.

Esta aproximación antropológica a lo digital viene a ampliar y enriquecer los estudios en TICS y educación, cuyos lineamientos han sido mayormente el estudio de las experiencias y posibilidades de aplicación de las TICS en el aula. Se entiende que los estudios en cultura y entorno digital son relevantes para la discusión que se dará en este trabajo porque los medios de comunicación y consumos culturales de los jóvenes son mayormente digitales, así como también lo son las fuentes de información y conocimiento a las que acceden dentro y fuera de la escuela. En esa línea, los estudios en consumos culturales juveniles vienen a demostrar los modos en que los jóvenes se relacionan con la cultura, los medios masivos y de qué modo estos contribuyen a la conformación de identidades

juveniles, lo que constituye una base fundamental para entender cómo funciona la subjetividad juvenil en el siglo XXI y de qué modo la enseñanza de la Historia se articula con ella. Analizaremos las posibilidades analíticas de algunos factores que consideramos relevantes para entender el marco circulatorio de las historias de masas, como la web, los medios de comunicación, y las condiciones de consumo cultural y socialización que se generan en el llamado “entorno digital”, en donde ya se están formando las condiciones de educación de la “ciudadanía del siglo XXI”. De ese modo, se aspira a recorrer una zona ya conocida cotidianamente por los profesores de Historia pero tal vez no del todo estudiada, que es la relación de la Historia con los medios de comunicación, o más específicamente la Historia *de* los medios de comunicación, y su impacto en las aulas.

Como veremos a continuación, los debates en torno a la divulgación de Historia han sido un campo sumamente fructífero en la segunda década del siglo XXI, sobre todo en torno a los debates sobre los éxitos de ventas, como los de Jorge Lanata y Felipe Pigna, así como declaraciones desde el estado nacional, que buscaban legitimar el poder de turno en discursos históricos revisionistas. Ese panorama, sumamente visitado por los investigadores, puede contribuir a pensar de qué modo la Historia como disciplina y como asignatura escolar, o aun, la “historia escolar”, ha modificado sus condiciones de circulación de conocimiento e información. Además, permite indagar sobre qué otros elementos pertenecientes a la llamada “historia de masas”, más allá de los visibles éxitos de ventas, también han permeado la escuela y el bagaje tanto de estudiantes como profesores, tales como los distintos productos de las industrias culturales y los espacios online de colaboración. Como puede verse, en este trabajo se usan diversas categorías, a saber: historia de masas, historia pública, comunicación pública de la historia, divulgación histórica e historia digital. Es claro, como veremos a continuación, que cada uno de esos rótulos cubre una serie de debates específicos a cada uno de ellos, y que las realidades de las que emergen pueden ser consideradas, dependiendo el caso, independientes unas de otras. Pero, como se argumenta aquí, es posible observar un hilo conductor que los une, que no es solamente, la modalidad de comunicación mediática o comercial de cada uno, sino los usos sociales alrededor de ellos. A los efectos prácticos, y entendiendo que es una categoría que bien puede subsumir a las demás, se utilizará “historia de masas”, apelando a las demás denominaciones si específicamente fuese necesario.

El resultado de este escenario, del todo paradójico, parece ser la consolidación de la Historia como saber legitimado o legitimador de productos y consumos, al mismo tiempo que se mina la Historia como asignatura escolar y espacio monopolizado por los historiadores profesionales. En este trabajo, enmarcado en la didáctica específica de la historia, antes que discutir teoría de la enseñanza de la historia, trazaremos un mapa conceptual y erudito de los potenciales cruces entre campos que pueden contribuir a pensar esta problemática, central para el siglo XXI.

1. TICS, educación y enseñanza de la historia

Comenzamos discutiendo qué clase de estudios en TICS se han llevado adelante mayormente. Es evidente que para la enseñanza en general y la didáctica de la historia en particular estudiar las relaciones entre nuevas tecnologías y enseñanza

es fundamental para entender los desafíos a los que nos enfrentamos los docentes. En ese sentido, es claro que el estudio de los nuevos formatos tecnológicos y los nuevos materiales didácticos como propuestas virtuales, programas como Conectar Igualdad, son un punto de encuentro de numerosos estudios (Cuesta y Marchese, 2013; Dussel y Quevedo, 2010; Marrero Urbín, 2012; Loffi de Ranalleti y Collazo, 2012), que sin agotar tesis, podríamos decir que resaltan unánimemente la importancia de las TICS en la conformación de nuevos desafíos didácticos y pedagógicos que no solo se manifiestan al nivel de la innovación de materiales sino que visibilizan los desafíos emergentes a nivel epistemológico y práctico. En ese sentido, se revalorizan totalmente las formas de enseñar a leer, escribir, pensar, comunicar y procesar información de todo tipo (Litwin, 2008; Dussel, 2012; Bastonero y Rodríguez, 2022). Los nuevos escenarios virtuales aparecen como verdaderos “entornos” que configuran, más que accesorios o instrumentos, verdaderos espacios de sociabilidad con poder de construcción social y cultural altamente productivo. Estos espacios ya se corresponden al funcionamiento de comunidades, con sus jerarquías, tradiciones, modos de articulación y reproducción (Sibilia, 2012; Lorente, 2016; Boczkowski y Mitchelstein, 2022). Podemos ver en ese sentido, que los estudios combinan una gama de perspectivas muy variadas y disímiles, que van desde la mera apreciación de la potencialidad práctica de un programa, como Conectar Igualdad, hasta la visualización de una nueva dimensión de la vida social.

No obstante, dicha amplitud es expresión manifiesta de puntos de tensión. Siempre es posible decir que si un estudio focaliza en la apreciación concreta y aplicada de la TIC es porque responde a una cuestión de recorte y no necesariamente quiere decir que dichos autores no contemplan un uso o una realidad mayor para dicho elemento. Aun así, estudios que se circunscriben a la mera materialidad de la TIC (Cuesta y Marchese, 2013) expresan una concepción circunscripta a la aplicación de dicho elemento y no problematizan en profundidad sus implicaciones sociales. Por otro lado, estudios que focalizan en la tecnología como un entorno digital o una dimensión de la vida social (Boczkowski y Michelstein, 2022) desdibujan su materialidad o la superponen a las desigualdades sociales preexistentes, sin problematizar en las modalidades específicas en que esos nuevos entornos o dimensiones construyen las nuevas desigualdades. En ese sentido, destacamos los argumentos que, partiendo de la base de que las TICS deben entenderse en un sentido amplio, social y cultural, hacen hincapié en las problemáticas didácticas de su aplicabilidad (Dussel y Quevedo, 2010; Dussel, 2012). Esta última posición mantiene las virtudes de los dos puntos antedichos y los potencia al presentar las TICS como elementos en disputa dentro de una cultura docente y una cultura escolar. Así, las TICS aparecen como focos que catalizan todo el entorno social, digital y didáctico que nos rodea en las aulas.

La discusión de las TICS reviste para este trabajo una importancia extra. Como puede verse, inclusive atendiendo a toda la variabilidad de tesis que hemos relevado aquí, los estudios en TICS y enseñanza entienden dichos elementos de cara al hecho específicamente educativo, con lo que se mantiene un razonable sesgo intelectual que limita la discusión a los cánones de la pedagogía o la didáctica general o específica. Debemos decir que limitar el debate de las TICS al campo de la educación es negativo en tanto que no permite profundizar en toda la

multiplicidad de elementos en que lo digital se manifiesta por fuera de la escuela, en lo que se ha denominado “entorno digital” (Boczkowski y Michelstein, 2022). No quiere decir esto que deba potenciarse un nuevo desdibujamiento de las especificidades técnicas en un nuevo campo, sino que la complejidad de las nuevas realidades del siglo XXI merecen una recapitulación antes de avanzar en meras actualizaciones de la consabida fórmula de “apocalípticos e integrados” de Umberto Eco. Conviene entender las nuevas tecnologías como, además de sendos recursos para la enseñanza, espacios de sociabilización en donde los jóvenes y los docentes encuentran fuentes de información y consumo cultural que amplía o pone en jaque la función que la escuela históricamente se asigna a si misma: educar.

2. Internet, humanidades digitales y redes sociales

Es posible ampliar la discusión planteada al inicio manteniendo el foco en lo digital pero observando los modos en que impacta, dialoga y transforma lo social. En ese sentido, pensar el mundo digital como un “entorno”, equiparable en su complejidad al entorno urbano o natural, nos permite focalizar en la importancia de las redes sociales y las nuevas reglas de sociabilidad que emergen de los nuevos modos en que las personas se vinculan a través de redes, medios e Internet. No han sido pocos los autores que advirtieron que el advenimiento de Internet supone un cambio de paradigma comparable históricamente a la difusión de la imprenta o la invención del alfabeto, pero no muchos los que indagaron en las especificidades de ese cambio más allá de la constatación asombrada, que reproduce a rasgos generales las típicas actitudes de aceptación o rechazo.

Comenzamos indagando lo que para los docentes supone un frente de combate cotidiano: Wikipedia. Las controversias sobre la famosa enciclopedia online se basan, mayormente, sobre su carácter abierto y colaborativo, de lo cual se infiere su perfil no profesional o no académico, aunque conviven con algunas apreciaciones optimistas sobre el libre acceso de información (Colomer Rubio y Ramos Tolosa, 2012). Un conocido estudio subraya que los errores de Wikipedia no son tantos o tan extendidos como podría suponerse, y que de cuatro errores que posee la Enciclopedia Británica (estándar internacional de precisión enciclopédica), Wikipedia tiene cinco (Giles, 2005). Esto permite despejar dudas iniciales, pero podemos ir más lejos. El carácter abierto y colaborativo es, de hecho, considerado su principal atractivo y fortaleza dado que emula los comportamientos de la web 2.0 (abierta y colaborativa), permite trabajos colectivos semejantes a los académicos, permite el desarrollo de una comunidad de wikipedistas atentos a los cambios en los artículos y abre camino a una continua retroalimentación que tiende a la consolidación de la enciclopedia (Lorente, 2020). Esta concepción se ha visto ramificada en múltiples experiencias de trabajo académico y escolar que demuestran las potencialidades del uso de la polémica enciclopedia sin mayores riesgos intelectuales, entendiendo que es una herramienta de trabajo abierta y que como tal debe estar sujeta a estándares éticos, inclusivos, responsables y objetivos (Lorente, 2016; Tourn y estudiantes de profesorado..., 2022; Castro Delfor et al, 2022). Estas prácticas de colaboración están lejos de representar la realidad cotidiana del uso de Wikipedia en la mayoría de las aulas, pero es evidente que existe un sendero trazado que los años venideros

podrán incluir dentro de un paradigma de uso de TICS en la escuela que ya tome como punto de partida la lógica de la web 2.0.

Además Wikipedia, si bien representa en la escuela uno de los frentes de conflicto más recurrente (no hay docente que no haya recordado a sus estudiantes que “no debe copiar y pegar de Wikipedia”), no representa la totalidad de la problemática de la web y las redes en las aulas, sino tan solo su más visible expresión en una cultura escolar donde el paradigma de aprendizaje sigue siendo el uso enciclopédico de información. Más bien, retomando el concepto de “entorno digital”, podemos pensar la presencia de la web a través de las redes sociales y el modo en que tanto docentes como estudiantes las transitamos. En términos sociológicos, los jóvenes son un grupo etario cuya presencia en las redes desde tan temprana edad los coloca bajo el rótulo de “nativos digitales”, de modo tal que la web y las redes sociales constituyen la trama fundamental del entorno digital a un nivel perfectamente integrado en sus vidas cotidianas (Prensky, 2001). En ese sentido, se ha demostrado cómo, por ejemplo, las relaciones amorosas, la violencia escolar y las trayectorias sociales juveniles que se visibilizan en las escuelas en verdad tienen su raíz y desarrollo en el mundo oculto de las redes sociales (Di Napoli, 2016).

También se ha estudiado el modo en que los consumos culturales, es decir, los elementos audiovisuales que los jóvenes recorren y utilizan navegando por la web y los medios de comunicación, tienen un efecto performático tan grande que contribuye a modelar identidades y sociabilidades enteras (Álvarez Gandolfi, 2016). Algunas experiencias, como vimos, han apelado a esa realidad para probar suerte en proyectos de escritura colaborativa online, donde los jóvenes podían asumir el rol de un corrector de Wikipedia y trabajar con la dinámica de la web 2.0 (Tourn y estudiantes de profesorado..., 2022), o bien, cómo la enseñanza de historia puede tomar los consumos culturales de los estudiantes, tales como cómics, para que el aprendizaje sea significativo (Fronza, 2019). Los componentes de la sociedad de redes y de información que vivimos no funcionan lineal o mecánicamente sino que tienen comportamientos paradójicos, que manifiestan su importancia más bien a nivel cultural, identitario o idiosincrático (Botías Rubio et al, 2018). Finalmente, estas consideraciones pueden entenderse pensando una “ciudadanía del siglo XXI”, donde ya no se hable de juventudes a secas sino de “juventudes digitales”, concepto que puede sintetizar una nueva comprensión de las TICS en el aula en el contexto de las nuevas sociabilidades digitales y las nuevas reglas sociales que de ellas se desprenden. La principal: Wikipedia como elemento de confrontación con la vieja escuela, dado que el consumo de información y conocimiento se puede hacer lejos del aula, en base a criterios y tiempos propios, y la producción de textos en base a nuevos parámetros como los formatos abiertos y la colaboración a distancia (Bacher, 2016).

Lo que podemos ver con estos argumentos es que la web y las redes sociales poseen un poder de comunicación, construcción y circulación de cultura enorme, que echa raíces a nivel identitario. Lo que argumentamos en este trabajo es que esa raíz identitaria de la web en los docentes y estudiantes tiene proyecciones directas en la enseñanza de la historia, en la forma del consumo cultural de historias circulantes en los medios de comunicación, lo que inicialmente se discutió como “divulgación”, pero en los últimos años se ha avanzado a una conceptualización profunda superadora. Las redes sociales, en este sentido, aparecen como los

marcos de constitución de sociabilidades en donde el consumo cultural adquiere valor identitario. Así, es posible entender la Historia circulante en los medios digitales, de comunicación y de masas como una Historia demandada y que es valorada socialmente, cumpliendo por lo tanto con aquella función social de la Historia advertida por Jörn Rüsen en la que esta contribuye a formar “conciencia histórica” sobre el modo en que el individuo y la sociedad se desenvuelven en el mundo. Queda por discutir qué conciencia histórica puede la historia de masas conformar, o qué potencialidad tiene para ello.

3. Divulgación e historia de masas: luces, sombras, desafíos y límites

Podemos avanzar en el argumento que quiere esbozarse en este trabajo: la historia circulante en los medios de comunicación tiene efectos en la enseñanza de la historia a través de los consumos culturales de jóvenes y adultos en el contexto del llamado “entorno digital”. En lo que queda de espacio indagaremos sobre el fenómeno de la llamada “divulgación histórica” con el fin de delimitar qué historias son las que circulan y entran en contacto con la escuela, docentes y estudiantes.

El debate de la “divulgación histórica” en nuestro país tiene ya sus años, y a rasgos generales todos los estudios coinciden en que tiene su origen en la crisis del 2001, cuyos efectos sociales, culturales y el impacto en imaginarios sociales consolidados habría producido una crisis de conciencia histórica o una necesidad de búsqueda de respuestas, en donde la Historia como saber o campo disciplinario habría tenido un lugar privilegiado (Rodríguez, 2010; Matilde, 2005; Trimboli, 2015; Cibotti, 2011; Zrojewski et al, 2008). Dichas búsquedas sociales por nuevas historias habrían tenido múltiples manifestaciones, apelando a la historia desde abajo, al retorno a las historias tradicionales, como crítica a la historia de las escuelas, como crítica a la “historia oficial”, entre muchas otras. También aparecen bajo la forma de éxitos comerciales, como best-sellers de historiadores amateurs y periodistas, tales como Felipe Pigna y Jorge Lanata (Semán, 2006; Semán et al, 2009). De estas últimas, la “crítica a la historia oficial” o a “la historia académica” aparece como el discurso más recurrente sin que sea posible identificar, en la mayoría de los casos, a qué historia o a qué historiadores académicos se refieren.

En ese sentido, el fenómeno de la “divulgación” se toma en el debate académico primero como un fenómeno visto en perspectiva crítica, donde los investigadores e historiadores se sorprenden o miran negativamente lo que parece ser un conjunto de textos desordenados, que simplifican las investigaciones de los historiadores, reducen los esquemas críticos a versiones maquiavélicas de la historia, apelan a los mismos esquemas tradicionalistas de héroes vs. traidores y resultan funcionales a determinadas visiones politizadas de la historia. Estos relatos poseen una concepción inmovilista de la historia, donde los malvados siempre son malvados y los bondadosos siempre son las víctimas sacrificiales de la hipocresía, y donde no existe un atisbo de análisis de desarrollo de estructuras o de procesos históricos. La historia aparece como un continuo de traiciones de un oscuro grupo de adversarios a la patria, de lo que se resulta una concepción decadentista de la historia (Chiaramonte, 2013; De Amézola, 2006; Tobeña,

2014; Halperin Donghi, 2006; Scatizza, 2011; Stortini, 2010; García Moral, 2010; Cibotti, 2005). Esto ha generado la imagen de la historia puesta en circulación como un género menor o vulgar, que no contribuye al pensamiento crítico y que solo tiene una función discursiva política de contexto. Otros autores discrepan con esta perspectiva y entienden que la divulgación tiene potencial pedagógico, tanto en un sentido escolar como en un sentido social amplio, y que responde a demandas reales. En esta perspectiva, la historia circulante por fuera de la academia puede ser entendida como una práctica popular de construcción de identidades críticas (Zrojewski et al, 2008; Adamovsky, 2011), como una práctica de democratización del conocimiento sin los límites de la estructura académica (Rodríguez, 2020), o directamente como una potencial rama de las actividades universitarias que debe dignificarse y profesionalizarse (Di Meglio, 2011; 2016). Puede verse que el debate ha mutado desde unas primeras consideraciones negativas del fenómeno, bajo el rotulo de “divulgación histórica” hasta formas crecientemente reconciliadas con la cuestión, donde la conceptualización cambia hacia otras, como “historia de masas” o “comunicación pública”. También puede verse que el debate ha desarrollado características propias que exceden el núcleo inicial de preocupaciones en torno a la función política del revisionismo histórico durante la segunda década del siglo XXI en nuestro país, y que ha tocado preocupaciones sobre el uso social de la historia, y los modos en que los historiadores participan ahí.

Las aulas y las consideraciones pedagógicas no pasan desapercibido este debate. Hay autores que consideran que la historia divulgada puede tener cabida en las escuelas apelando a los formatos de consumos culturales como videojuegos o cómics, o bien entendiendo que dicha potencialidad pedagógica puede existir fuera de las aulas (Campana et al, 2020; Morea y Reclusa, 2016; Armoa, 2015). El uso de cine y videojuegos como insumo para la enseñanza de Historia ha demostrado que las imágenes y relatos que circulan en la industria cultural y audiovisual en efecto tienen hondas consecuencias en el modo en que la sociedad entiende el pasado. Se ha destacado, en ese sentido, que el pasado del cine y los videojuegos es sumamente problemático, dado que las mencionadas industrias tienen como objetivo la obtención de ganancias mediante la producción y comercialización de un pasado estilizado, reducido a imágenes elementales, más en línea con la cultura kitsch. En este panorama, los videojuegos históricos resultan elementos indispensables para problematizar: ponen en circulación imágenes del pasado que efectivamente tiene un efecto sobre la conciencia histórica, pero dichas imágenes son reducciones y estetizaciones en rigor con fines comerciales (Venegas Ramos, 2020a, 2020b). El cine, por otro lado, se ha considerado como generalmente productivo para poner en circulación imágenes y relatos históricos, entendiendo que el cine histórico, más allá de los posibles anacronismo que puedan encontrarse, puede ser eficazmente usado para visibilizar y poner en valor debates o expresiones ideológicas epocales (Ferro, 1995; Rosenstone, 1997; Ranalleti, 1998a, 1998b; Kriger, 2009). Resulta claro, en base a una sintética mirada sobre los estudios en dos medios, que cada medio de comunicación posee sus particularidades y valoraciones. Es posible, resumidamente, observar que los estudios de cine histórico poseen un tono diferente al de videojuegos históricos, cuya exploración excede los marcos de este trabajo. Es este espacio nos limitamos a constatar esa divergencia, entender

dicha diversidad de perspectivas como expresión de la complejidad de los modos de producción de imágenes en la industria cultural, medios de masas y medios digitales, y que dicha diversidad evidentemente enriquece en problemáticas una aproximación a estos temas desde la enseñanza de la historia.

Tomando estas consideraciones, el hincapié se puede poner tanto en las aulas como el espacio fuera de ellas, no siendo específicamente discusiones de didáctica de enseñanza de la historia en el segundo caso, pero que contribuyen a poner de manifiesto que la circulación de la historia divulgada va más allá de los éxitos comerciales y que ya está siendo advertida como un fenómeno pasible de ser comprendido dentro de prácticas de enseñanza de historia, tanto formal como informal, así como los problemas derivados. Consideradas de modo global, las historias circulantes en los medios masivos y digitales aparecen como un universo de imágenes y relatos que dotan de sentido y conciencia histórica la vida de los consumidores y nativos digitales del siglo XXI. La historia de masas entra en la escuela, como puede verse a través de docentes lectores y consumidores de best-sellers y productos culturales varios, con diferentes actitudes ante ella, que van del optimismo y el uso en las aulas hasta el rechazo franco (Semán et al, 2009). En este último estudio se propone una interesante tipografía de “actitudes” ante la comunicación pública de la historia en la escuela: a) la acepta y la usa en el aula, b) la acepta pero no la usa en el aula, c) no la acepta pero la usa en el aula y d) ni la acepta ni la usa en el aula. Esta enumeración esquemática permite visualizar los modos en que se interacciona con la divulgación histórica en las aulas, clasificación útil para extenderse a todos los productos culturales históricos circulantes. Clasificación que, no obstante, tipifica comportamientos pero no lógicas o filosofías.

4. Síntesis y preguntas pendientes

No es posible cerrar este trabajo con una hipótesis consolidada, aunque sí con apuntes para eventualmente realizar ese trabajo. Como pudimos ver, la dinámica de uso y consumo web en la sociedad excede todos los marcos, y cumple funciones de construcción de sociabilidades enteras. Mientras que algunos estudios en TICS y educación, habiendo observado las problemáticas del uso de un dispositivo y un recurso en experiencias concretas, otros parecen vislumbrar mayor profundidad en la que han ahondado: la dimensión social y cultural de la tecnología. Es factible pensar esas sociabilidades como “sociabilidades del siglo XXI”, donde los “ciudadanos del siglo XXI” conviven en los “entornos digitales”, consumiendo cultura e información de todo tipo, incluida la Historia. La divulgación o historia de masas no es un producto ajeno a ese marco, sino que es parte integral del mismo, y los canales del entorno digital serían propicios para que los best-sellers y todo tipo de productos históricos pueda desplazarse y ser aprehendidos por la sociedad, docentes de historia y estudiantes incluidos. Asimismo, las pautas de comunicación y colaboración abierta online dotan de una dinámica notable los procesos de construcción de conocimiento, relatos y sentido en torno a las identidades emergentes. Queda pendiente un estudio pormenorizado de los procedimientos en didáctica específica de la historia en relación a la historia de masas. Este estudio deberá ser en clave epistemológica y de estudio de prácticas de enseñanza, que por cuestiones lógicas, en este trabajo no

ha sido posible realizar, aunque sí demarcar los aspectos fundamentales de dicha problemática.

Una última reflexión, que no desarrollaremos más allá del interrogante, y si este trabajo puede tener un fin, es el de servir de preámbulo a dicha pregunta. Si la historia de masas puede afectar o modificar el modo en que los profesores enseñan y los estudiantes aprenden, y siendo que una de las zonas donde deberíamos observar es el mundo de los consumos culturales ¿cómo funciona el modo de aprehensión de historias de masas?, ¿y de qué modo el aula se relaciona con ese modo de aprehensión? ¿Qué actitudes tienen los docentes y los estudiantes ante la historia divulgada? ¿De qué modo afecta la idea de lucha contra la “historia oficial”, si es que lo hace, al modo de planificar enseñanza por parte de los docentes? ¿De qué modo afecta, si es que lo hace, la historia circulante en la web y los medios de comunicación al modo de entender la historia por parte de docentes y estudiantes?, ¿qué estructura tiene la conciencia histórica que se forma en la historia de masas y los consumos culturales? ¿Pueden las aulas trabajar con aquello? Y si lo estamos haciendo de hecho ¿qué está sucediendo?

Bibliografía

- Adamovsky, E. (2011). Historia, divulgación y valorización del pasado. Acerca de ciertos prejuicios académicos que condenan a la historiografía al aislamiento. *Nuevo Topo*, 8, 91-106.
- Armoa, V. (2015). “Vos sí que explicas bien la historia”. Reflexiones en torno a la doble fractura de la historia argentina, su enseñanza y su divulgación. *VI Jornadas de la división Historia/III Taller de historia regional*, Departamento de Ciencias Sociales, UNLu.
- Bacher, S. (2016). *Navegar entre culturas. Educación, comunicación y ciudadanía digital*. Paidós.
- Bastoneiro, J. y Rodríguez, L. (2022). Alfabetización digital con baja o nula conectividad, en Ferrante, L; Torres, A; Lorente, P. y Guastavino, F; (comps.). *Wikipedia, educación y derechos humanos. Usos pedagógicos en las aulas* (pp. 36-51). Edulp.
- Boczkowski, P. y Michelstein, E. (2022). *El entorno digital*. Siglo XXI.
- Botías Rubio, D.; Botías Pelegrín, M. y Alarcón Vera, I. (2018). El papel de las redes sociales en educación, en Lopez-García, C. y Manso, J. (eds.). *Transforming education for a changing world* (pp. 335-342). Adaya Press.
- Campana, S.; Martínez Gopal, E. y Mertenoff, E. (2020). Reflexiones sobre la divulgación histórica: el caso de la ficción interactiva. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*, 12, 260-276. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/3928>
- Castro, D.; Di Vita, P.; Díaz, C.; Lanatti, E. y Murray, G. (2022). Las mujeres en Wikipedia, en Ferrante, L; Torres, A; Lorente, P. y Guastavino, F. (comps.). *Wikipedia, educación y derechos humanos. Usos pedagógicos en las aulas* (pp. 21-35). Edulp.
- Chiaramonte, J. C. (2013). *Usos políticos de la historia. Lenguaje de clase y revisionismo histórico*, Sudamericana.
- Cibotti, E. (2005). La historia bajo la lupa. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 9-10, 122-130. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i9/10.1615>

- Cibotti, E. (2011). ¿Saqueo del pasado o divulgación histórica? Las urgencias del bicentenario en los medios masivos, en Bohoslavsky, E.; Geoghegan, E. y Gonzalez, M. P. (comps.). *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América Latina*, Actas del Taller de reflexión Trama, UNGS.
- Colomer Rubio, J. C. y Ramos Tolosa, J. (2012). Wikipedia en la encrucijada: luces y sombras en torno a la plataforma de información. *Ecléctica. Revista de estudios culturales*, 1, 115-118.
- Cuesta, V. y Marchese, E. (2013). Materiales visuales: usos y posibilidades en la enseñanza de la historia reciente. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 17, 267-282. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i17.4182>
- De Amézola, G. (2006). Debates, reflexiones y propuestas: acerca de la divulgación de la Historia. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 9-10, 119-121. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i9/10.1614>
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Libros del Zorzal.
- Di Meglio, G. (2011). Wolf, el lobo. Observaciones y propuestas sobre la relación entre producción académica y divulgación histórica. *Nuevo Topo*, 8, 107-120.
- Di Meglio, G. (2016). Hay un mundo allá afuera. Reflexiones sobre la formación profesional de historiadores. *Investigaciones y ensayos*, 63, 55-66.
- Di Napoli, P. (2016). Entre la escuela, las redes sociales y los espacios de ocio nocturno. Los conflictos entre jóvenes de educación secundaria. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, 18, 338-366. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/2039>
- Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos, saberes en una nueva época, en Birgin, A. *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en el ejercicio* (pp. 1-20). Paidós.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. *VI Foro Latinoamericano de Educación*. Santillana.
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Ariel.
- Fronza, M. (2019). Los jóvenes estudiantes de escuela media y la generación de sentido histórico. Un estudio en un caso: una escuela de Váreza Grande y el narrar desde los cómics alusivos al encuentro entre indígenas y europeos durante la conquista de América. *Historia y espacio*, 15(53), pp. 271-308. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8739>
- Álvarez Gandolfi, F. (2016). La cultura otaku y el consumo fan de manga-animé en Argentina: entre el posmodernismo y la convergencia. *Vozes & Dialogo*, 15(1), 24-36. <https://doi.org/10.14210/vd.v15n01.p%25p>
- García Moral, M. E. (2010). El revisionismo en los 80 y 90: ¿el anquilosamiento o la convalecencia de una historia militante?, en Devoto, F. (Dir.). *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina en los últimos veinte años (1990-2010)* (pp. 79-96). Biblos.
- Giles, J. (2005). Internet encyclopaedias go head to head. *Nature*, 438(15), 900-901. <https://doi.org/10.1038/438900a>
- Halperin Donghi, T. (2006). *El revisionismo histórico argentino como visión decadentista de la historia nacional*. Siglo XXI.
- Kruger, C. (2009). Historia y cine. Una relación muy productiva. *Boletín Bibliográfico Electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política*, 1(4), 56.

- Litwin, E. (2008). El oficio del docente y las nuevas tecnologías: herramientas, apremios y experiencias. *Educação Unisinos*, 12(3), 167-173. doi: 10.4013/edu.20083.01
- Loffi de Ranalletti, V. M. y Collazo, H. (2012). Reflexiones en torno a las TIC en la educación media y la formación de docentes. *Clio & Asociados. La Historia enseñada*, 1(16), 168-178. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i16.1722>
- Lorente, P. (2016). Wikipedia en el aula: nuevos entornos para nuevos (y viejos) desafíos, en Artopoulos, A. y Lion, C. (eds.). *La escuela de las pantallas. Referentes y casos para la transición* (105-119). Fundación Telefónica y Editorial Ariel.
- Lorente, P. (2020). *El conocimiento hereje. Una historia de Wikipedia*. Paidós.
- Marrero Urbín, D. (2012). Los factores de la integración de las TIC en el currículo de historia. El modelo de enseñanza practicado como llave del fracaso y del éxito. *Clio & Asociados. La Historia enseñada*, 1(16), 129-149. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i16.1720>
- Matilde, C. (2005). Los usos de la historia y el fenómeno de la “nueva divulgación” en el campo de la historia argentina. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 9-10, 131-148. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i9/10.1616>
- Morea, A. y Reclusa, A. (2016). El pasado en cuestión. Cruces entre la investigación académica y la investigación popular. Entrevista a Ezequiel Adamovsky y Gabriel Di Meglio. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*, 4, 189-203. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/2014>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(6), 2-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ranalletti, M. (1998a). Entrevista a Robert A. Rosenstone. *Entre pasados. Revista de Historia*, VIII(15), 100-104.
- Ranalletti, M. (1998b). Entrevista a Marc Ferro. *Entre pasados. Revista de Historia*, VIII(15), 92-99.
- Rodríguez, A. (2020). Historia para quién: notas sobre la divulgación y la historia pública, en *VIII Congreso de Historia e Historiografía*, Facultad de Humanidades y Ciencias, Santa Fe, UNL.
- Rodríguez, M. (2010). Los relatos exitosos sobre el pasado y su controversia. Ensayistas, historiadores y gran público, 2001-2006, en Devoto, F. (dir.), *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina en los últimos veinte años (1990-2010)* (pp. 117-137). Biblos.
- Rosenstone, R. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la Historia*. Ariel.
- Scatizza, P. (2011). Entre el qué, el por qué y la hegemonía de la lógica billikeniana. Algunas reflexiones sobre la difusión de la historia. *Nuevo Topo*, 8, 121-132.
- Semán, P. (2006). *Historia, best-sellers y política. Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Gorla.
- Semán, P.; Merenson, S. y Noel, G. (2009). Historia de masas, política y educación en la Argentina. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 13, 69-93. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i13.1663>
- Sibilia, P. (2012). La escuela es un mundo hiperconectado ¿redes en vez de muros? *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 135-144. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaecyp/article/view/14199>
- Stortini, J. (2010). Rosas a consideración: historia y memoria durante el menemismo, en Devoto, F. (dir.). *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina en los últimos veinte años (1990-2010)* (pp. 97-116). Biblos.

- Tobeña, V. (2014). Historia académica y divulgación histórica. La disputa entre dos cánones y el papel de la escuela media en la disputa, en *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, Tandil.
- Tourn, L. y estudiantes de los profesorados de nivel inicial, primario y nivel secundario en lengua y literatura de la Escuela Normal Superior Martiniano Leguizamón (2022). Construcción virtual en Wikipedia de los espacios para la memoria argentina, en Ferrante, L.; Torres, A.; Lorente, P. y Guastavino, F. (comps.). *Wikipedia, educación y derechos humanos. Usos pedagógicos en las aulas* (pp. 52-96). La Plata: Edulp.
- Trimboli, J. (2015). La vuelta de la historia: consideraciones sobre la nueva presencia pública de la historia. *Pasado Abierto*, 1, 220-229. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/1215>
- Venegas Ramos, A. (2020a). La memoria indolora del videojuego de Historia. *Barataria. Revista Catellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 29, 24-35. <https://orcid.org/0000-0002-5621-7749>
- Venegas Ramos, A. (2020b). *Pasado interactivo. Memoria e historia en el videojuego*. Sans Soleil.
- Zrojewski, L.; Véliz, R.; Guerra, A.; Cortés, P.; Chiaraviglio, A.; Baña, M. y Adamovsky, E. (2008). *En boca de todos. Apuntes para divulgar historia*. Producción colectiva.