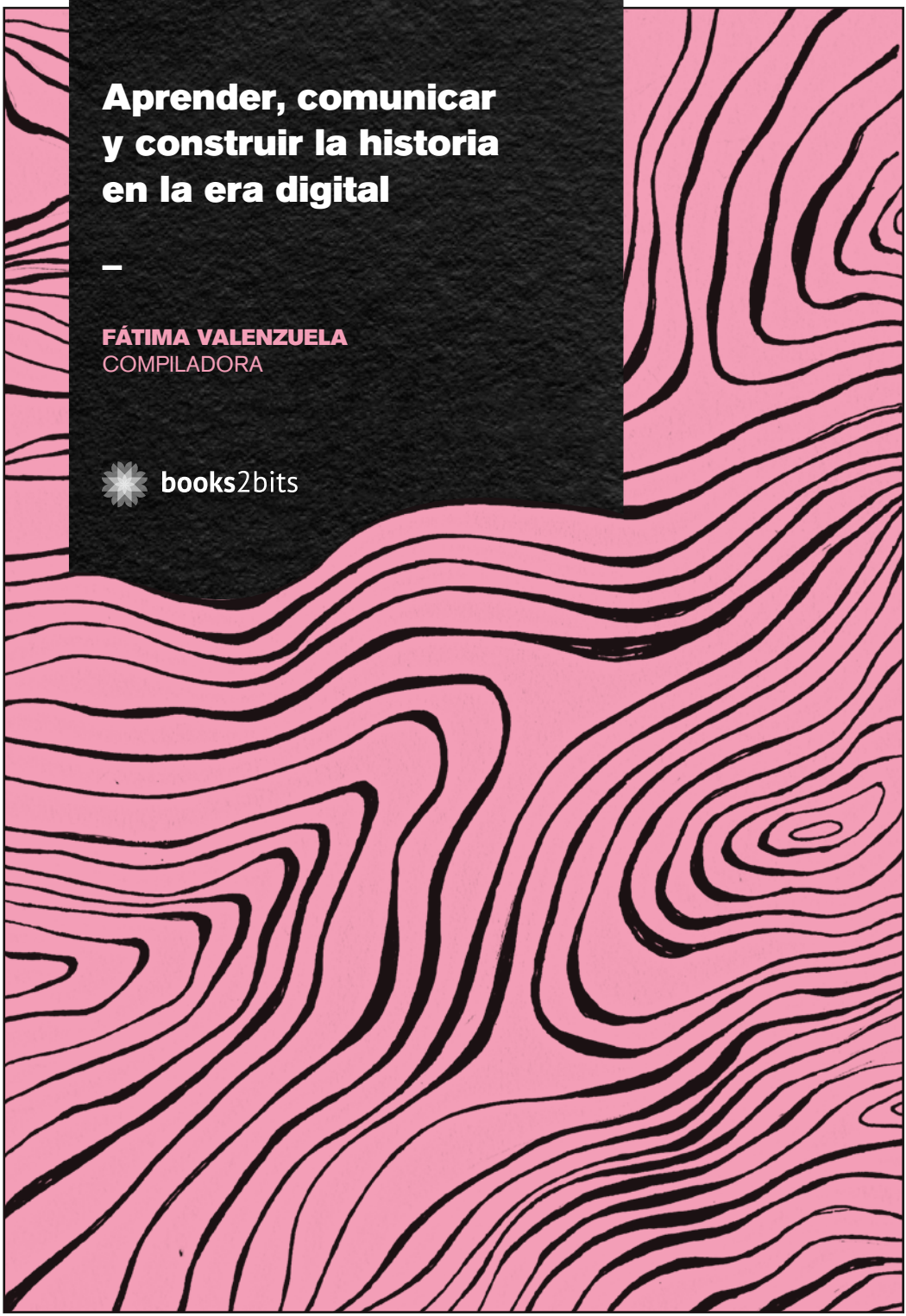
Aprender, comunicar y construir la historia en la era digital

–

FÁTIMA VALENZUELA
COMPILADORA

books2bits



APRENDER, COMUNICAR Y CONSTRUIR LA HISTORIA EN LA ERA DIGITAL

Fátima Valenzuela

Compiladora

books2bits

Erronkak: Desafíos de la Educación en el siglo XXI, 4

2026

Aprender, comunicar y construir la historia en la era digital / Guillermo O. Quinteros ... [et al.] ; Compilación de Fátima Valenzuela. - 1a ed. - La Plata : Books2bits, 2026. Libro digital, PDF - (Erronkak: Desafíos de la educación en el siglo XXI / Guerrero Elecalde, Rafael ; 4)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-631-6720-28-3

1. Historia. 2. Recursos Educacionales. 3. Cultura Digital. I. Quinteros, Guillermo O. II. Valenzuela, Fátima, comp.

CDD 907

© 2026, Books2bits
Calle 11 N.° 341 5º A – (1900) La Plata, Buenos Aires, Argentina
http://www.books2bits.com
https://www.facebook.com/books2bits
https://www.youtube.com/channel/UC-WmTLsmQELvqEkP2zEU0LQ
editorialbooks2b@gmail.com

2026, Fátima Valenzuela
DOI: https://doi.org/10.51438/B2Bvalenzuela2026

IMPRESO ISBN 978-631-6720-25-2
PDF ISBN 978-631-6720-28-3
HTML ISBN 978-631-6720-27-6
EPUB ISBN 978-631-6720-26-9

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Corrección de estilo: Books2bits
Diseño de tapa: Leandra Larrosa
Imagen de tapa: Aixa Sacco
Maquetación PDF e impreso: Federico Banzato
Maquetación automatizada HTML y EPUB: Víctor Pulido Zamora
Víctor Hugo Segundo Escobar
Gestión de contenidos: Lucía Correa
Dirección de la colección: Rafael Guerrero Elecalde
Dirección editorial: Guillermo Banzato

Este libro fue sometido a evaluación, la editorial agradece a José Luis Caño Ortigosa y Andrés Dragowski sus dictámenes y su compromiso para mejorar el texto.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en las publicaciones de Books2bits es exclusiva de los autores firmantes y no necesariamente refleja los puntos de vista de la editorial.



Aprender, comunicar y construir la historia en la era digital © 2026 coordinado por Fátima Valenzuela, está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Índice

Introducción
Fátima Valenzuela 7

Aprender Historia

El taller de enseñanza de la historia. Una experiencia en la elaboraciónde materiales audiovisuales para el uso en el aula
Guillermo O. Quinteros, Alejandra Lamas 19

Museos y videos: ¿cómo generar interrogantes en la generación del TikTok?
Francisco Catalano, Kiara Regal I. Arias 41

Educaplay-Ctesplay: primera plataforma educativa digital de la provincia de Corrientes, Argentina (2021-2025)
Noelia Manzino, Lucia Casal Viñote 67

Comunicar historia

Retos y oportunidades para la comunicación social de la historia en la era digital: el caso del podcast *Historias de Bolsillo*
Moisés Rodríguez Escobar 99

Construir historia

Reconstrucción virtual de la reducción de San Buenaventura del Monte Alto (1865-1872): estudio y difusión del patrimonio
Nicolás M. A. Molina, Cristian R. Toullieux 127

Documentos efímeros digitalizados sobre militancia estudiantil de los años 80. La experiencia en ARCAS
María Victoria Marafuschi 161

Conclusiones
Fátima Valenzuela, Guillermo Quinteros 179

Autoras y autores 183

Introducción

Fátima Valenzuela

¿Cómo se enseña historia en una época en la que el pasado ya no circula únicamente a través de libros, archivos o aulas, sino también mediante redes sociales, plataformas audiovisuales, videojuegos, repositorios digitales e inteligencia artificial? ¿Qué lugar ocupa hoy el profesor de historia cuando los estudiantes llegan al aula con representaciones del pasado construidas a partir de múltiples lenguajes y dispositivos? ¿Cómo se transforma la práctica docente cuando el conocimiento histórico se produce, circula y disputa en escenarios que exceden ampliamente la institución escolar?

Estas preguntas orientan la reflexión que recorre este libro. Lejos de responder únicamente a la incorporación de nuevas tecnologías, las transformaciones que atraviesan hoy la enseñanza y la producción del conocimiento histórico forman parte de un cambio cultural más amplio que ha modificado las formas de producir, acceder, compartir y validar el conocimiento. La denominada cultura digital ha configurado un nuevo ecosistema comunicativo donde convergen múltiples lenguajes, plataformas y formas de interacción, alterando profundamente las maneras en que el pasado se investiga, se enseña, se comunica y se convierte en un bien cultural compartido.

Los estudios sobre cultura digital coinciden en señalar que estas transformaciones exceden ampliamente la incorporación de nuevas tecnologías. Carlos Scolari (2018) sostiene que asistimos a la consolidación de un ecosistema comunicativo caracterizado por la convergencia de medios, la circulación transmedia de contenidos y la participación de los usuarios. Desde una perspectiva complementaria, Henry Jenkins (2008) explica este fenómeno mediante el concepto de cultura participativa, destacando que las audiencias ya no son únicamente receptoras, sino también productoras y difusoras de contenidos. Por su parte, David Buckingham (2008) advierte que este nuevo escenario exige desarrollar una alfabetización digital crítica, capaz de analizar quién produce la información, con qué propósitos y bajo qué criterios de legitimidad. En esa misma línea, Dussel y Quevedo (2010) sostienen que la cultura digital transforma no solo los soportes tecnológicos disponibles para la educación, sino también las formas de aprender, enseñar y construir vínculos pedagógicos.

Estas transformaciones impactan de manera directa en la enseñanza de la historia. Hoy los estudiantes no conocen el pasado exclusivamente mediante los manuales escolares o las explicaciones del profesor. También construyen sus representaciones históricas a partir de series, documentales, videojuegos, podcasts, redes sociales, plataformas digitales e incluso sistemas de inteligencia artificial. Como señala Marisa Massone (2022), ello modifica las formas de acceso al conocimiento histórico y obliga a reconsiderar las prácticas de enseñanza. En este escenario, la escuela deja de ser el único espacio de producción y transmisión del conocimiento histórico para convertirse en uno de los múltiples ámbitos donde el pasado se aprende, se interpreta y se debate.

En este contexto, la Didáctica de la Historia ha comenzado a dialogar con las Humanidades Digitales y los estudios sobre cultura digital. Una de las contribuciones más influyentes es la de Mario Carretero (2023), quien demuestra que la digitalización modifica

los procesos de aprendizaje histórico y obliga a revisar las estrategias tradicionales de enseñanza. El libro retoma ese planteo, pero desplaza el foco de análisis hacia otra cuestión: la transformación del propio oficio del profesor de historia.

Esta constituye la principal hipótesis que organiza la obra. Proponemos que la cultura digital no solo modifica las formas de aprender historia, sino que redefine el oficio del historiador-docente. El profesor deja de ser exclusivamente un mediador entre el conocimiento académico y los estudiantes para asumir un conjunto de funciones que desbordan el espacio escolar: produce recursos didácticos, diseña experiencias de aprendizaje, participa en proyectos de digitalización documental, desarrolla contenidos audiovisuales, interviene en iniciativas patrimoniales y comunica conocimiento histórico mediante diversos formatos digitales.

Esta ampliación del campo de acción docente puede comprenderse también desde la perspectiva de la Historia Pública. Como plantea Thomas Cauvin (2016), la Historia Pública supone hacer historia con, para y por diferentes públicos, promoviendo nuevas formas de participación social en la producción del conocimiento histórico. En el contexto digital, esta dimensión adquiere una importancia creciente. Museos virtuales, archivos abiertos, reconstrucciones tridimensionales, podcasts, plataformas educativas y repositorios digitales amplían las posibilidades de acceso al pasado y fortalecen el diálogo entre historiadores, instituciones y comunidades. En consecuencia, enseñar historia ya no significa únicamente transmitir conocimientos dentro del aula, sino también participar activamente en los espacios públicos donde el pasado se interpreta, se comunica y se disputa. Desde esta perspectiva, varias de las experiencias reunidas en la propuesta pueden comprenderse como prácticas de Historia Pública desarrolladas en entornos digitales, en las que la enseñanza, la investigación y la divulgación se articulan de manera permanente.

Estas transformaciones se inscriben, además, en el desarrollo de la Historia Digital. Como han señalado Stefania Gallini y Serge Noiret (2011), Internet ha modificado profundamente las formas de investigar, comunicar y compartir el conocimiento histórico. Retomando la conocida afirmación de Peppino Ortoleva, sostienen que el historiador contemporáneo debe asumir también un papel como comunicador (Gallini y Noiret, 2011). Del mismo modo, Cohen y Rosenzweig (2006) advierten que la historia digital no consiste simplemente en digitalizar documentos o incorporar herramientas informáticas, sino en desarrollar nuevas metodologías de investigación, organización y difusión del conocimiento mediante bases de datos, archivos digitales, visualizaciones, reconstrucciones virtuales y narrativas hipertextuales. Al mismo tiempo, estos entornos plantean desafíos relacionados con la autoridad historiográfica, la validación de las fuentes y la formación de ciudadanos capaces de interpretar críticamente la enorme cantidad de relatos sobre el pasado que circulan en el espacio digital.

En este libro nos movemos en dos campos en constante crecimiento: la Historia Pública y la Historia Digital. Ambos presentan desarrollos propios, aunque en el contexto de la cultura digital convergen en la producción, circulación y apropiación social del conocimiento histórico.

En Argentina, el campo de la Historia Digital se encuentra en proceso de consolidación. Si bien durante los últimos años se han desarrollado iniciativas como HistoriAr, el área de Historia Digital del Instituto Ravignani y diversos proyectos de digitalización documental y comunicación pública, todavía son relativamente escasas las obras que articulan una reflexión teórica sobre la cultura digital con experiencias concretas de enseñanza, investigación y divulgación histórica. Los trabajos de Nicolás Quiroga (2022) y Marisa Massone (2022) constituyen aportes fundamentales en esa dirección, al mostrar que la incorporación de tecnologías digi-

tales requiere revisar no solo las herramientas utilizadas, sino también las formas de producir, enseñar y comunicar el conocimiento histórico. Esta discusión se ha ampliado recientemente con la publicación de *Hacer historia después del "giro digital". Fuentes, métodos, enfoques*, editado por Silvana Ferreyra y Nicolás Quiroga (2026), volumen que propone analizar las transformaciones que el giro digital introduce en la investigación histórica, particularmente en las formas de buscar, ordenar e interpretar los insumos documentales. La obra incorpora, además, problemáticas vinculadas con la abundancia documental, los algoritmos, la materialidad de los objetos digitales, las visualizaciones, la georreferenciación, las ediciones digitales y la inteligencia artificial, planteando la necesidad de una mirada crítica sobre las fuentes, los métodos y los enfoques que intervienen en la producción del conocimiento histórico (Ferreyra y Quiroga, 2026).

En el caso de la Historia Pública, el campo presenta un desarrollo más reciente y heterogéneo. Aunque durante la última década se ha incrementado el interés por las relaciones entre historia, patrimonio, memoria, museos, archivos, extensión universitaria y comunicación pública, aún son escasas las obras que analizan de manera sistemática las implicancias de la cultura digital para este ámbito. La mayor parte de las experiencias se ha desarrollado en torno a proyectos de divulgación histórica, iniciativas patrimoniales, políticas de memoria y producción de contenidos digitales impulsados por universidades, museos, archivos y organismos públicos.

En este escenario, la convergencia entre Historia Pública e Historia Digital abre nuevas posibilidades para comprender cómo el conocimiento histórico se produce, circula y es apropiado por diversos públicos en entornos digitales, ampliando el campo de acción del historiador más allá de la investigación y la enseñanza para incluir la comunicación, la mediación cultural y la participación ciudadana.

La presente obra tuvo su origen en la mesa temática dedicada a la historia digital y su enseñanza desarrollada en las XIII Jornadas de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad Nacional del Nordeste. A partir de ese espacio de intercambio surgió la iniciativa de reunir investigaciones que, aunque diversas en sus objetos de estudio, compartían una preocupación común: comprender cómo la cultura digital está redefiniendo las formas de aprender, comunicar y construir la historia. La selección de los capítulos respondió precisamente a ese propósito, buscando articular experiencias provenientes de distintos ámbitos —la enseñanza, la divulgación, el patrimonio y las políticas públicas— bajo una misma reflexión conceptual.

El libro no pretende constituirse en un manual de herramientas digitales ni en una mera recopilación de experiencias innovadoras. Su principal aporte consiste en ofrecer una interpretación integrada de las transformaciones que la cultura digital introduce en el oficio del historiador-docente. Desde esta perspectiva, las innovaciones pedagógicas, la comunicación pública, las humanidades digitales y las políticas de producción de contenidos no constituyen procesos independientes, sino expresiones de una misma transformación cultural.

El título del volumen sintetiza esa propuesta. Aprender, comunicar y construir la historia no son tres acciones independientes, sino dimensiones complementarias del trabajo histórico en la actualidad. Aprender remite a los procesos de enseñanza y formación del pensamiento histórico; comunicar alude a la creciente presencia de la historia en múltiples espacios públicos y digitales; mientras que construir refiere tanto a la investigación como a la producción colaborativa de recursos, repositorios, narrativas y representaciones del pasado. Estas tres acciones no representan etapas sucesivas, sino procesos que se retroalimentan permanentemente. En la cultura digital se aprende mientras se comunica, se

comunica mientras se construye conocimiento y se construye historia mediante prácticas colaborativas que articulan investigación, enseñanza y participación pública. Estas tres dimensiones organizan los capítulos que integran la obra y permiten comprender la diversidad de experiencias aquí reunidas como parte de un mismo proceso de transformación.

Las reflexiones desarrolladas hasta aquí encuentran su expresión en las contribuciones reunidas en este volumen. Aunque los capítulos abordan problemas, escalas y metodologías diferentes, todos comparten una preocupación común: comprender cómo la cultura digital está transformando las formas de aprender, comunicar y construir la historia. Lejos de constituir experiencias aisladas, las investigaciones aquí reunidas muestran distintas dimensiones de un mismo proceso de cambio que redefine el trabajo del historiador y del profesor de historia.

La primera parte del libro dedicada a aprender historia se refiere a las transformaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los trabajos de Guillermo Quinteros y Alejandra Lamas analizan la producción de recursos audiovisuales como estrategia para promover metodologías activas en la formación docente. En una línea complementaria, Francisco Catalano y Kiara Rial exploran las posibilidades que ofrece la inteligencia artificial para el desarrollo del pensamiento histórico, reflexionando sobre sus potencialidades y limitaciones en el ámbito educativo. Finalmente, el capítulo dedicado a Educaplay–Corrientes Play, de Noelia Manzino y Lucía Casal Viñote, muestra cómo una política pública de producción audiovisual puede contribuir a la democratización del acceso al conocimiento histórico y a la creación de materiales contextualizados para la enseñanza.

La segunda parte del libro se centra en la comunicación pública del conocimiento histórico. El capítulo de Moisés Rodríguez Escobar, dedicado al podcast *Historias de Bolsillo*, analiza cómo

los formatos sonoros amplían las posibilidades de divulgación y favorecen el diálogo entre la producción académica y públicos más amplios. Este trabajo pone de relieve que comunicar historia no implica simplificar los contenidos, sino construir nuevas narrativas capaces de mantener el rigor historiográfico y, al mismo tiempo, alcanzar audiencias diversas.

La tercera parte del libro aborda las formas en que las tecnologías digitales intervienen en la construcción del conocimiento histórico y la preservación del patrimonio. El trabajo de Nicolás Molina y Cristian Toullieux presenta la reconstrucción virtual de la reducción de San Buenaventura del Monte Alto como una experiencia que articula investigación histórica, patrimonio y visualización digital. Por su parte, el capítulo de María Victoria Marafuschi analiza el repositorio ARCAS y muestra cómo la digitalización y organización de fondos documentales no solo garantizan la preservación de las fuentes, sino que generan nuevas posibilidades para la investigación, la enseñanza y la apropiación social del pasado.

Los trabajos incluidos muestran cómo la cultura digital redefine las prácticas de enseñanza mediante recursos audiovisuales, inteligencia artificial y plataformas educativas; analizan nuevas formas de comunicación pública de la historia a través del podcast y otros formatos digitales; exploran las posibilidades que ofrecen las humanidades digitales para la reconstrucción del patrimonio histórico y la preservación documental; y reflexionan sobre políticas públicas orientadas a democratizar el acceso al conocimiento histórico. Aunque parten de objetos y metodologías diferentes, todos ellos comparten una misma preocupación: comprender cómo las tecnologías digitales están modificando las formas de aprender, comunicar y construir historia.

En conjunto, estos capítulos permiten advertir que las tecnologías digitales no constituyen un fin en sí mismas ni un simple conjunto de herramientas para modernizar la enseñanza. Más bien, evi-

dencian una transformación profunda en las formas de investigar, enseñar, comunicar y construir conocimiento histórico. Desde perspectivas diversas, todos coinciden en situar al historiador-docente como un actor que produce conocimiento, diseña recursos, dialoga con distintos públicos y participa activamente en la construcción de una cultura histórica cada vez más mediada por entornos digitales.

La compilación propone pensar la enseñanza de la historia desde una perspectiva que trasciende la incorporación de tecnologías al aula. La cultura digital no constituye un escenario externo a la disciplina histórica, sino el contexto desde el cual hoy se investiga, se enseña, se comunica y se construye el conocimiento sobre el pasado. Asumir este desafío implica reconocer que el profesor de historia ya no ocupa únicamente el lugar de transmisor de contenidos, sino también el de investigador, diseñador de experiencias de aprendizaje, productor cultural y comunicador público. Más que un conjunto de herramientas, la cultura digital representa una transformación del oficio del historiador-docente. Esa es, en definitiva, la invitación que plantea este libro.

Bibliografía

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.

Carretero, M. (Coord.) (2023). *Enseñar historia en la era digital*. Tilde Editora.

Cauvin, T. (2016). *Public History: A Textbook of Practice*. Routledge.

Cohen, D. J. y Rosenzweig, R. (2006). *Digital History: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web*. University of Pennsylvania Press.

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Santillana.

Ferreyra, S. y Quiroga, N. (2026). *Hacer historia después del "giro digital". Fuentes, métodos, enfoques*. Prohistoria Ediciones.

Gallini, S. y Noiret, S. (2011). La historia digital en la era del Web 2.0. Introducción al dossier *Historia digital*. *Historia Crítica, 43*, 16–37. https://doi.org/10.7440/histcrit43.2011.03

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Massone, M. (2022). ¿Podemos seguir pensando en una historia escolar transmitida solo por libros? Los desafíos de la transformación de la materialidad histórica. *Indicios. Revista del Departamento de Historia*, (1), 248–259. https://revistas.filo.uba.ar/index.php/indicios/article/view/3955

Quiroga, N. (2022). Temas y problemáticas de la historia digital en Argentina, 2022. *Anuario De La Escuela De Historia*, (37). https://doi.org/10.35305/aeh.vi37.378

Scolari, C. A. (2018). *Las leyes de la interfaz. Diseño, ecología, evolución y tecnología*. Gedisa. https://doi.org/10.26439/contratexto2018.n029.1814

Aprender Historia

El taller de enseñanza de la historia. Una experiencia en la elaboración de materiales audiovisuales para el uso en el aula

Guillermo O. Quinteros
Alejandra Lamas

Introducción

Este trabajo se inscribe dentro de lo que genéricamente denominamos la enseñanza de la historia, sobre la cual existe una importante y muy variada bibliografía (Lahera-Prieto & Pérez Piñon, 2021; De Amézola, 2000; González, 2018; Funes, 2006; Carretero et al., 2006; entre otros). Nos proponemos explicar en qué consistió la propuesta de Taller de Enseñanza de la Historia que denominamos, a partir del año 2023, «Redes sociales y efemérides patrias. El empleo de recursos didácticos para la enseñanza de la historia en Instagram, YouTube, Facebook y TikTok». Como su nombre lo indica, partimos de una realidad insoslayable, que es el uso masivo tanto de dispositivos como de plataformas digitales. Al mismo tiempo, explicamos los métodos utilizados y los resultados obtenidos en el marco del Taller. Un interrogante, siempre desafiante, guía la puesta en práctica de todo el proceso: ¿cómo las plataformas digitales, las redes y las herramientas técnicas au-

diovisuales pueden contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de la historia?

El mencionado Taller puede ser elegido por los estudiantes del Profesorado de Historia de entre los ofrecidos por el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), y acreditado para la obtención del título de Profesor/a de Historia. Cada uno de los Talleres de Enseñanza es dictado por docentes de las cátedras que conforman el currículo del Profesorado. En nuestro caso, pertenecemos a la cátedra de Historia Argentina I, que básicamente es la historia del siglo XIX de nuestro país, la República Argentina. El Taller se fundamenta, por un lado, en la recuperación de una bibliografía que, como se dijo, es importante, y por la misma razón se señalan aquí algunos aspectos que resultan ineludibles. Por otro lado, consideramos indispensable atender al hecho evidente de que el profesorado se enfrenta al desafío de enseñar en la era digital y los estudiantes, al de aprender en ella. De manera tal que este capítulo expresa y reflexiona sobre una experiencia docente, situada en un contexto particular: la Universidad pública de la ciudad de La Plata, Argentina, con jóvenes estudiantes del Profesorado de Historia. Busca, además, dialogar con estudios de colegas de otras latitudes del país, así como también del extranjero.

Con respecto a la bibliografía, cabe destacar que varios trabajos referidos a la enseñanza de la historia se preguntaban para qué y cómo se enseñaba la historia del siglo XIX y parte de la del XX. Ubicados en los albores del siglo XXI, las respuestas fueron que existía una función primordial de la historia, la de transmitir un sentimiento de patria a los efectos de construir las nacionalidades (Devoto, 1998; Castro Villarraga, 2001). En nuestro caso, se trataba de construir la nación argentina en tiempos de altísimo movimiento poblacional (1860-1930) y se transmitía a través de los manuales escolares (De Amézola, 2004). En esos libros de texto estaba contenida

la que se conoce como «historia oficial». Con el paso del tiempo, ese objetivo fue perdiendo fuerza en la medida en que ya no fue tan necesario insistir en la construcción de ese sentimiento. Sin embargo, pensamos que la nacionalidad, asociada a la identidad tanto individual como colectiva, es relativamente frágil, razón por la cual el Estado nacional se ocupa de recordarle a los ciudadanos que son parte de una comunidad única (Anderson, 1993; Hobsbawm, 1999; Ascolani, 2020). Ello se manifiesta en la repetida celebración de las efemérides patrias. Entonces, podemos decir que ha perdido fuerza, pero aún sigue vigente la celebración de la patria, así como también —en algunos momentos— un reforzamiento de los nacionalismos. Las renovaciones en la enseñanza trajeron aparejado un enfoque distinto, que volvió a pensar a nuestra disciplina como formadora de un patriotismo menos dogmático y crítico, como también con el propósito de instalar valores de integración social, de respeto a la diversidad y de convivencia entre los Estados (Obiols, 1997). Entrado el milenio, se puede observar una tendencia general en los trabajos referidos a la enseñanza de la historia que, además de continuar con las críticas a los métodos, incursionan en los nuevos enfoques y propuestas didácticas. Es así que cobraron fuerza los temas referidos a la memoria sobre la última dictadura militar de la Argentina, la historia oral y el género en la historia (Funes, 2006; Obiols & Blanch, 2011; Bracho, 2009; Alonso, 2022; Garriga et al., 2010; Pappier, 2022; Rocha, 2023; entre otros).

Ahora bien, veinte años después de aquellos planteos críticos, a la luz de los sucesivos fracasos educativos y de los desafíos que se presentan en el plano de las tecnologías educativas, se impone con urgencia no solo pensar sino dar respuestas concretas para la mejor enseñanza de la historia. Algunos datos recientes hablan de que el 50 % de niños y jóvenes de entre 9 y 17 años ya utilizan las llamadas inteligencias artificiales (IA) para resolver las tareas escolares (datos de UNICEF–UNESCO) y el porcentaje está en cons-

tante aumento. Según Qustodio (aplicación de control parental), con datos de los 12 meses del año 2023, los niños entre 4 y 18 años en el mundo pasan cuatro horas diarias conectados con dispositivos tecnológicos fuera del horario escolar. La red social TikTok lidera el *ranking*, con el 44 % de conexiones de niños, siendo los del Reino Unido quienes permanecen más tiempo conectados, con 127 minutos por día. El promedio mundial es de 112 minutos. Entre los datos ofrecidos por la empresa, se destaca que la plataforma de video más consultada es YouTube, con el 63 % de usuarios niños, seguida por Netflix, con el 40 % (Duran, 2024). Hablamos de urgencia porque en todas las plataformas y redes están presentes los *reels*, videos cortos o videos documentales sobre nuestra disciplina. De las plataformas disponibles y de acceso completamente abierto, YouTube es la más amigable con la historia, en tanto que permite exponer, explicar e incluso problematizar un tema sin restricción de tiempo. Estas breves referencias marcan una tendencia irreversible, en el sentido de que tanto las redes sociales como las plataformas digitales y las IA son parte de las actividades cotidianas de todas las personas que tienen acceso a la tecnología, en particular, en el plano educativo.

Frente a la realidad descripta, existen al menos tres modos de afrontar la tendencia. El primero es rechazar el uso de las nuevas máquinas como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje porque se las considera altamente perjudiciales para la formación de los niños. A modo de ejemplos: uno de esos planteos alerta sobre el déficit cognitivo que puede causar el uso de las IA (CNN, 2025), mientras que otro habla del riesgo que corren los seres humanos de perder a manos de la IA lo que denomina el sistema operativo de la humanidad, es decir, la palabra (Harari, 2024). La segunda tendencia plantea que las redes sociales, plataformas digitales e IA no solo son parte de nuestras vidas, sino que sus avances harán progresar a la humanidad. Los defectos son mínimos y se derivan de su mal empleo, por lo cual —agregamos— ya

no podremos vivir sin ellas. El tercer enfoque es el del uso responsable de las tecnologías, y es el más difícil de adoptar, dado que para hacerlo es indispensable afrontar, entre otras cosas, una buena alfabetización tecnológica, y ello lleva algún tiempo (George Reyes, 2020; Macas-Granda et al., 2021). Llevados al extremo, los dos primeros enfoques implican no hacer nada; es decir, esperar a que todo vaya pasando para bien o para mal.

Nosotros adoptamos la idea de que tenemos mucho por hacer, y para ello hemos promovido el dictado del Taller de Enseñanza, dentro del cual puede abordarse el uso de las tecnologías aplicadas a nuestra disciplina. Sin embargo, debe quedar claro que en ningún caso proponemos reemplazar los probados métodos de enseñanza y la lectura de textos de historia tradicionales por un video de YouTube. No existe un reemplazo para la lectura de un libro. Las producciones audiovisuales deben ser comprendidas como un complemento eficaz dentro de las tendencias actuales.

Además, es una preocupación de larga data la de utilizar el conocimiento histórico para hacerlo público (Noiret, 2023), es decir, hacer que el conocimiento generado en las universidades o en la Academia no quede dentro del espacio estrecho de sus aulas, sino que transcienda a otros niveles de educación y a un público más amplio. La propuesta del taller partió de la inquietud por resolver el desafío de que —trabajando dentro de espacios universitarios y, al mismo tiempo, en la enseñanza secundaria con sus por momentos estrechos contenidos curriculares— fuera posible elaborar materiales complementarios para la enseñanza de la historia que también pudieran utilizarse en la comunicación pública.

La puesta en práctica del Taller

La primera actividad del Taller es la de abordar una bibliografía específica sobre el uso de redes para la enseñanza de la historia,

aunque nos hemos concentrado en una de las plataformas digitales en particular (Herrero Peña, 2022; Gamboa Fallas, 2022). Los autores consultados coinciden en señalar que YouTube es la más consultada y la mejor preparada para subir material didáctico dedicado a nuestra disciplina (Vizcaíno-Verdú et al., 2020; Chávez Ponce et al., 2023; Lozano Díaz et al., 2020; Ramírez Ochoa, 2016). En efecto, en una mirada rápida de la plataforma nos damos cuenta de la gran cantidad de videos existentes con contenidos tanto de la historia local como de la universal, y de todas las épocas. El trabajo de Beltrán-Flandioli et al. (2023) muestra, sobre la base de un minucioso estudio de la bibliografía de países de Iberoamérica (por ejemplo, México, España, Portugal, Brasil, Perú y Chile), la importancia que cobró el uso de YouTube en las producciones con fines educativos universitarios a partir de 2020.

Como se dijo, se trata de una plataforma amigable con nuestra disciplina, ya que el usuario busca en ella el o los videos de su interés y luego puede discernir sobre los mejores de acuerdo con la veracidad de la información que contengan o de otros criterios de selección. Esto marca una diferencia con otras, como por ejemplo TikTok, donde los *reels* o videos cortos son mostrados de forma aleatoria ni bien se inicia la sesión, o según lo que haya detectado el algoritmo sobre las preferencias del usuario, aunque cabe señalar que también se pueden hacer búsquedas específicas con fines didácticos (Paniagua Camino, 2022; Acosta Beltrán et al., 2021). No obstante, uno de los principales problemas de las redes ha sido siempre la duda sobre la veracidad de la información, y YouTube no escapa a ello. En principio, lo que sabemos de la plataforma es que se trata de las más vistas o consultadas, porque no solo incluye videos, sino que a través de ella se pueden ver películas, escuchar radio, o conectarse para sumarse a las posibilidades que da la transmisión en vivo y el *streaming*.

Dentro de la cursada del Taller se utilizan los métodos de enseñanza basados en *proyectos* (Urrea-Polo, 2022; González, 2018; Coronado, 2025; Vergara Ramírez, 2015) y en lo que se conoce como *aula invertida* (Alarcón Díaz & Alarcón Díaz, 2021). El primero propone a cada uno de los estudiantes concurrentes asociarse en grupos de dos o tres miembros y elegir una efeméride para trabajarla a lo largo del cuatrimestre. Al final de este, cada grupo debe entregar una producción audiovisual de entre 5 y 10 minutos de duración. En el proceso de elaboración de esta, será necesario abordar el análisis de literatura sobre la enseñanza de la historia y sobre los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos para la realización de un video. De ahí que cada grupo debe elaborar el proyecto consistente en la planificación de un conjunto de actividades que conduzcan a lograr el o los objetivos planteados.

El aula invertida implica dirigir una acción centrada en los estudiantes y el aprendizaje. Ello supone que el docente se transforme en un guía u orientador del curso y de los grupos. Para llevarla a cabo se ofrece a los estudiantes diferentes materiales para abordar la especificidad de lo que se quiere realizar. Se buscan entonces materiales gráficos, audiovisuales, artículos de historia, bibliografía específica, conferencias, ponencias en jornadas y congresos, entrevistas, y los programas y *software* necesarios para la realización del audiovisual, a fin de ponerlos a disposición del curso. Se trata de que una vez elegida la efeméride —o la temática—, se los utilice para la puesta en común presencial en los días de encuentro, y de ese modo, plantear las dudas, pensar las ideas exponiéndolas, resolver en conjunto los problemas que puedan surgir, compartir las habilidades que cada uno adquirió o posee, sugerir y colaborar en el mejoramiento de las propuestas grupales. Este método se emplea en los diferentes pasos (que, por razones de espacio, en este texto no se explicitan) de desarrollo de la idea, elaboración del guion, preproducción, etc.

A los efectos de estimular la crítica a las producciones audiovisuales existentes, en las clases presenciales se reproducen videos o *reels* para que cada uno de los estudiantes los analicen en el momento y exponga sus opiniones. De este modo, se va aprendiendo a analizar críticamente los videos, señalando las fortalezas y los errores detectados. Para lograr estos objetivos se han elaborado dos guías, donde de manera sencilla se establecen los tópicos a seguir para el análisis y la elaboración de un video (Vera, 2023). Con el fin de reducir el espectro, se focalizó en los videos sobre las efemérides del calendario escolar establecido por el Estado nacional (Arata, 2014).

Con el propósito de analizar algunas de las producciones existentes, se elaboró una guía consistente en la enumeración de interrogantes útiles para el análisis de los videos y para la puesta en común de las respuestas de los partícipes de la actividad. Los puntos centrales de esa guía se exponen a continuación:

Guía N° 1. ¿Cómo mirar el video de contenido histórico?

Cuestiones formales, técnicas audiovisuales y lógicas del discurso

- ¿Qué es lo que veo? ¿Qué tipo de producto es? ¿Qué temática aborda? Descripción.
- ¿Cuánto dura? Describir los elementos técnicos: audio, imagen, impresión general sobre el producto (sin entrar en el contenido).
- ¿Plantea un objetivo? ¿Es claro? ¿Se detecta rápidamente?
- ¿Emerge con claridad el tipo de destinatario al que se dirige?
- Si es un *reel* sin voz en *off*, ¿qué nos parece? ¿Puede dar el resultado que se busca? ¿Cumple con el objetivo?
- Observar atentamente el discurso del video o *reel*. Preguntarse sobre la claridad discursiva, sobre su extensión, y sobre su lógica.
- ¿Es un producto acabado? ¿Cierra? O, por el contrario, ¿es un producto que genera dudas o interrogantes?
- ¿Utiliza inteligencia artificial? ¿Cómo se detectó?

Contenido del video o *reel*

- Seamos más específicos. Expliquemos con más detalle de qué se trata su contenido, cuál es el tema.
- Luego debemos explicarnos cómo es el desarrollo, por más breve que sea el producto evaluado.
- El producto puede ser evaluado o calificado como «profesional» o no. Para poder decirlo, habrá que considerar varios aspectos. Caben los interrogantes sobre si está realizado por un profesional (al menos en apariencia) o si es algo más artesanal. Pero, sobre todo, hay que indagar si el contenido está hecho por un profesional de la disciplina o no, para poder determinar si los objetivos que se persiguen son los que en principio se declaran.
- Si decimos que es un trabajo profesional en términos de contenido, deberemos hablar de las razones que nos llevan a hacer esa evaluación. Lo mismo si decimos que es un trabajo profesional desde el punto de vista técnico.
- ¿Posee un discurso tendencioso? ¿Por qué, en qué momentos, en qué imagen y/o audio? ¿Hay subjetividad en la elección de la efeméride?
- ¿Sostiene una ecuanimidad a lo largo del o los minutos que dura?
- La narración, ¿se mantiene dentro de la *doxa* o dentro de la *episteme*?
- ¿El relato es humano o puede haber sido realizado por una máquina? ¿Por qué?
- ¿Hay cita de fuentes? ¿De qué tipo? [Bibliográficas, fuentes de archivo, imágenes de archivos, etc.]".

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Acosta Beltrán & Martínez Rodríguez (2021); Serrano-Arenas (2023); Gunzelmann et.al. (2021).

Responder a estas preguntas es importante porque es una manera práctica de reconocer errores en la información del material audiovisual en cuestión, y también de cualquier otro. Con ello se busca, por un lado, involucrar a los estudiantes en la crítica a las producciones audiovisuales existentes, y por otro, que en el proceso de producción propia incorporen las virtudes de las primeras y eviten los errores, sobre todo en los aspectos que hacen al contenido histórico (Vera, 2023). Llegados a este punto, se les plantea a los participantes del Taller continuar con los siguientes pasos:

Guía N° 2. Sobre la realización del video

- El primer objetivo que debemos adoptar es que el producto final debe ser un recurso didáctico para poder utilizar en el aula, que sea de utilidad para impulsar un debate sobre un problema o tema de historia.
- Un interrogante para plantearnos: ¿es posible hacer un producto profesional, o no? Este asunto, ¿interviene en la discusión sobre la objetividad/subjetividad de los contenidos disciplinarios? En este sentido debemos poner en claro con qué objetivos vamos a trabajar.
- Planteamiento de objetivo u objetivos. ¿Serán los mismos que describimos o detectamos en los videos o *reels* que criticamos? ¿Cómo formularíamos objetivos tomando distancia de lo ya realizado por otros?
- Al hablar de conmemoraciones o efemérides oficiales, ¿no hemos detectado fines determinados con los que no necesariamente se estuvo de acuerdo? ¿Hay subjetividades en la elección de las efemérides, o no?
- Seguidamente definiremos los criterios mínimos para la realización del producto. Se deben lograr acuerdos dentro del equipo de trabajo.

Título de la efeméride

- Video / *reel*: puede o no tener título descriptivo.
- Definir al destinatario, es decir a quién se dirige. En este caso puede pensarse en la franja etaria y en el nivel educativo en que pueda emplearse.
- Objetivos del producto propiamente dicho.
- Fundamentación de los objetivos y del posible producto final. ¿Para qué se hace?
- El tratamiento de la efeméride en el aula, ¿será de utilidad para darle continuidad a un contenido específico o cierra en sí mismo?
- ¿Cuál es el efecto que se quiere lograr en el aula? ¿Con qué contenidos o temas?
- En la elaboración del discurso audiovisual deberá fijarse si se plantearán interrogantes, aspectos históricos tan solo esbozados para generar alguna duda, si se ofrecerá un discurso riguroso o «veraz».
- Las herramientas para hacerlo desde el punto de vista técnico se comentan en clase. La herramienta para elaborar un discurso audiovisual de esta naturaleza es la bibliografía específica para cada caso.
- La elaboración del producto incluye la cita de fuentes y libros que formarán parte de los materiales de consulta. Es una condición *sine qua non* para que el producto esté completo.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Stein Huamani (2018); Fernández Río (2018); Navarro-Güere (2024).

Cabe destacar que para la realización de los videos no se impone ningún dispositivo, *software* o IA, con el objetivo de familiarizarse con los mismos e integrarlos en las actividades de enseñanza universitaria (Pérez Rodríguez et al., 2022; Fajardo Aguilar et al., 2023). Se puede utilizar desde un celular y las aplicaciones digitales correspondientes para filmar y editar, hasta ordenadores que puedan emplear diferentes *softwares*, incluyendo la IA. Un motivo por el cual el trabajo no se limita a la utilización de un soporte en particular es porque existe desigualdad tecnológica entre los estudiantes universitarios. A pesar de que todos cuentan con un celular, no siempre han incursionado en las posibilidades que les dan las aplicaciones y ello obedece a una alfabetización deficiente en ese aspecto. Se da el caso del desconocimiento de las potencialidades técnicas que poseen las redes sociales, como por ejemplo Instagram o TikTok, e incluso del mismo celular. Por otro lado, no siempre se cuenta con ordenadores capaces de procesar *software* de edición y por ello es por lo que, en el marco del Taller, se fomenta el uso de algunos programas que probadamente se pueden utilizar en las computadoras de nuestra Unidad Académica que están disponibles para los estudiantes.

El resultado de las actividades

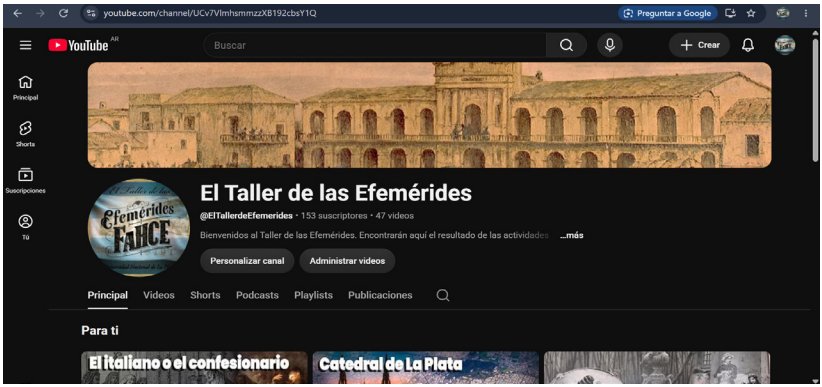
Una evaluación sobre los años en que se ha dictado el Taller arroja como conclusión general que, a pesar de algunas resistencias iniciales por parte de los estudiantes dado que nunca habían realizado un trabajo así, su respuesta fue ampliamente satisfactoria al cumplimentar las actividades propuestas, a saber:

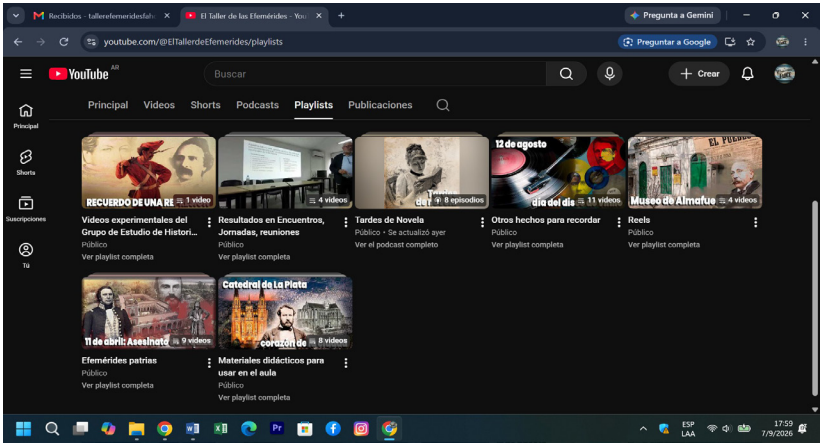
a) Formación de grupos, cuyo resultado fue la realización de dos producciones audiovisuales; equipos en su gran mayoría de dos miembros. No hubo producciones individuales.
b) Realización de un primer video de entre 1 y 2 minutos, que se tomó como un ensayo. Esta práctica ayudó a vencer el

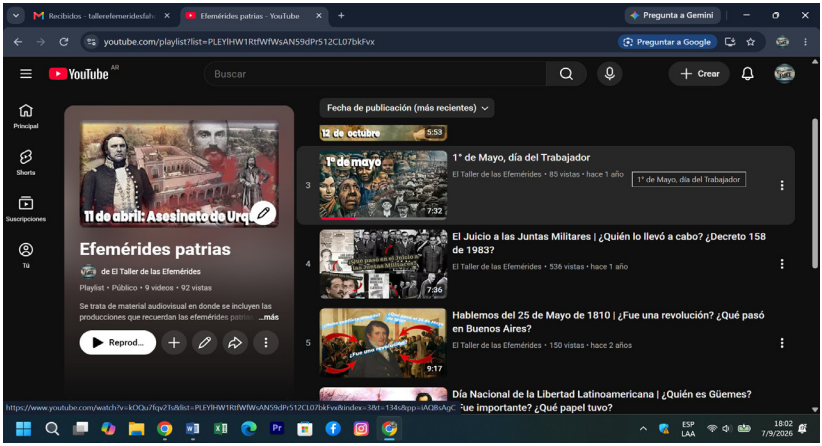
miedo a los soportes tecnológicos que tenían que usar. Cumplieron con los plazos, con la duración del *reel*, y en la mayoría de los casos se observó que habían comprendido el objetivo de proponer un contenido que no pudiera ser cuestionado por falta de rigurosidad histórica

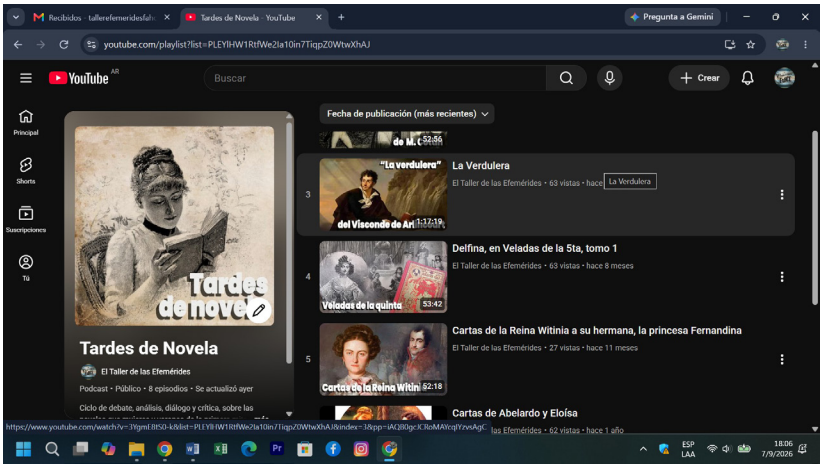
c) Realización de un segundo video de no menos de 5 minutos, y cuya extensión podía llegar hasta los 10 minutos. También en este caso fueron presentados en el marco del Taller y evaluados por los presentes.
d) El tratamiento de la información fue el adecuado, después de haber hecho un control bibliográfico y sobre el guion utilizado.
e) Desde el punto de vista técnico, la mayoría de los videos tuvieron una calidad aceptable, fueron editados y subidos al canal de YouTube denominado *El Taller de las Efemérides*, que es el mejor de los resultados esperados.

Dicho canal se encuentra vigente y se puede acceder a él tanto para hacer consultas específicas como para utilizar sus videos como material didáctico en el aula. Un ejemplo de esto fue la utilización, en abril de 2025 y en la cátedra de Historia Argentina I, de uno de los videos para impulsar una discusión en clase sobre las corrientes historiográficas que se ocuparon de narrar/comprender/interpretar la Revolución de mayo de 1810 y las revoluciones hispánicas. A modo de ilustración, mostramos una captura de pantalla del canal *El Taller de las Efemérides*:


youtube.com/channel/UCv7VlmhsmmzzXB192cbsY1Q
Preguntar a Google
YouTube
Buscar
Crear
Principal
Shorts
Suscripciones
Tú
El Taller de las Efemérides
@ElTallerdeEfemerides • 153 suscriptores • 47 videos
Bienvenidos al Taller de las Efemérides. Encontrarán aquí el resultado de las actividades
...más
Personalizar canal
Administrar videos
Principal
Videos
Shorts
Podcasts
Playlists
Publicaciones
Para ti
El italiano o el confesionario
Catedral de La Plata


youtube.com/@ElTallerdeEfemerides/playlists
Pregunta a Gemini
Preguntar a Google
YouTube
Buscar
Crear
Principal
Videos
Shorts
Podcasts
Playlists
Publicaciones
RECUERDO DE UNA RE
1 video
4 videos
8 episodios
12 de agosto
día del dis
11 videos
Museo de Almafue
4 videos
Videos experimentales del Grupo de Estudio de Histori...
Público
Ver playlist completa
Resultados en Encuentros, Jornadas, reuniones
Público
Ver playlist completa
Tardes de Novela
Público • Se actualizó ayer
Ver el podcast completo
Otros hechos para recordar
Público
Ver playlist completa
Reels
Público
Ver playlist completa
11 de abril: Asesinato
9 videos
Catedral de La Plata
corazón de
8 videos
Efemérides patrias
Público
Ver playlist completa
Materiales didácticos para usar en el aula
Público
Ver playlist completa
ESP
LAA
17:59
7/9/2026


youtube.com/playlist?list=PLEYlHW1RtfWfWsAN59dPr512CL07bkFvx
Pregunta a Gemini
Preguntar a Google
YouTube
Buscar
Crear
Fecha de publicación (más recientes)
11 de abril: Asesinato de Urq
Efemérides patrias
de El Taller de las Efemérides
Playlist • Público • 9 videos • 92 vistas
Se trata de material audiovisual en donde se incluyen las producciones que recuerdan las efemérides patri
...más
Reprod...
12 de octubre
5:53
1° de mayo
7:32
1° de Mayo, día del Trabajador
El Taller de las Efemérides • 85 vistas • hace 1 año
1° de Mayo, día del Trabajador
El Juicio a las Juntas Militares | ¿Quién lo llevó a cabo? ¿Decreto 158 de 1983?
El Taller de las Efemérides • 536 vistas • hace 1 año
7:36
Hablemos del 25 de Mayo de 1810 | ¿Fue una revolución? ¿Qué pasó en Buenos Aires?
El Taller de las Efemérides • 150 vistas • hace 2 años
9:17
Día Nacional de la Libertad Latinoamericana | ¿Quién es Güemes?
ESP
LAA
18:02
7/9/2026



Fuente: Quinteros et al. (2024)

El canal cuenta en la actualidad con 30 videos agrupados en seis *playlists* o listas de reproducción: Efemérides patrias; *Reels*; Otros hechos para recordar; Materiales didácticos para utilizar en el aula; Tardes de novela y Resultados en Encuentros, Jornadas, reuniones. Pero la importancia de la experiencia radica en que los estudiantes se comprometen muy intensamente ya no solo con la crítica a los videos, sino con la producción de conocimiento por medio de los recursos digitales a su alcance, lo cual refuerza y favorece el trabajo colaborativo de todos los que concurren al Taller.

Esta experiencia torna palpable lo que inicialmente nos preguntábamos sobre la historia pública y las posibilidades de llevarla a cabo. La propuesta de trabajo conjunto para la realización de un material audiovisual sobre una efeméride llevó a los grupos a problematizar y cuestionar las formas en las que se la conmemoraba. Ello supuso retomar los contenidos estudiados en la carrera y analizar críticamente los materiales audiovisuales existentes pensando en la propia producción. De este modo se pone en discusión la preocupación común de los estudiantes y del profesorado

sobre la pertinencia de la historia pública, sobre quién o quiénes deben intervenir y, sobre todo, la necesidad del acercamiento de la Academia a los diferentes niveles de la educación y al público en general. Pues, en definitiva, generar una producción audiovisual que podrá ser vista por cualquier usuario de YouTube implica todo un desafío de índole profesional para estudiantes que no han concluido con su carrera de grado.

Conclusiones

Luego de haber implementado el Taller durante los últimos tres años podemos concluir este capítulo con un balance de la experiencia que es, al mismo tiempo, una autocrítica. En primer lugar, señalamos que, desde luego, se pueden hacer varios ajustes en el desarrollo de este, y ello depende mucho del grado de compromiso de los asistentes para encarar las actividades de conjunto y en el interior de los grupos formados. No obstante, la propuesta del Taller se sostiene en la metodología implementada y en los objetivos a ser alcanzados. En efecto, consideramos que plantear el aprendizaje mediante proyectos es un acierto, aunque en una realidad donde se exalta el individualismo, se dificulta lograr la asociación entre los estudiantes. La experiencia indica que no se debe apresurar la conformación de los grupos hasta que los participantes comprendan acabadamente cuáles son los objetivos del Taller y la metodología de trabajo.

Vale la pena insistir en este sentido porque los resultados del trabajo asociado son muy buenos. Impulsar a los estudiantes a asociarse implica lograr que interioricen la idea de que cada uno puede aportar (y lo hace) a la elaboración de un nuevo conocimiento, que no es solo abstracto, o necesariamente escrito, sino que se materializa de otra forma, que se puede ver y escuchar. Esa elaboración se trabaja en función del tema con la búsqueda

de materiales, la investigación bibliográfica y de fuentes (primarias, secundarias, orales, etc.), la crítica del material audiovisual previo, la redacción de los borradores del guion, las ediciones de las imágenes gráficas, etc. Cuando se llega a este punto en el que se comprende que cada uno de los estudiantes forma parte de la elaboración del contenido y ya no es solo el investigador, el profesor, el académico quien lo hace, cobra sentido toda la actividad, y fundamentalmente, se logra que cada partícipe del proyecto comprenda la importancia de su intervención.

Consideramos también que la experiencia del Taller contribuye al ejercicio práctico de la crítica académica en estudiantes del Profesorado, quienes en su mayoría transitan su último año en la Universidad, integrando y reforzando en ese sentido los saberes incorporados a lo largo de la carrera. De esto se trata cuando hablamos de impulsar un trabajo profesional. Aún es muy pronto para evaluar cuál puede ser el efecto multiplicador, pero consideramos de suma importancia el hecho de que cada uno de los estudiantes sepa y compruebe en la práctica que puede elaborar sus propios materiales didácticos para utilizarlos en el aula.

Bibliografía

Acosta Beltrán, J. y Martínez Rodríguez, N. V. (2021). *Formulación de un mecanismo hipermedia para la creación de productos audiovisuales en los Reels e IGTV de Instagram en el perfil ILATE* [Tesis de Pregrado, Universidad Santo Tomás]. http://hdl.handle.net/11634/42809

Alarcón Díaz, D. S. y Alarcón Díaz, O. (2021). El aula invertida como estrategia de aprendizaje. *Revista Conrado*, *17*(80), 152-157. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1823

Alonso, L. (2022). *Que digan dónde están: una historia de los derechos humanos en Argentina*. Prometeo.

Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.

Arata, N. (2014). *Efemérides. Una Oportunidad para pensar la vida en común*. Mandioca.

Ascolani, A. (2020). Nacionalistas y libertarios: tensiones en torno de las conmemoraciones y símbolos patrios en la educación primaria (Argentina, 1910-1930). *Revista Brasileira de História da Educação*, *20*(1), Artículo e129. https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e129

Beltrán-Flandoli, A. M., Pérez-Rodríguez, A. y Mateus, J. C. (2023). YouTube como ciberaula. Revisión crítica de su uso pedagógico en la Universidad Iberoamericana. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *26*(1), 143-162. https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34372

Bracho, J. (2009). Historia, memoria y enseñanza. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (15), 253-286. https://www.redalyc.org/pdf/652/65213215002.pdf

Carretero, M., Rosa, A., González, M. F. y Berti, A. E. (Comps.). (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.

Castro Villarraga, J. (2001). Las cívicas y los textos de educación para la democracia: dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX. En G. Ossenbach y M. Somoza (Eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. UNED.

Chávez Ponce, C. C., Moreira Ramírez, L. V., Delgado Mendoza, H. y Suárez Vera, I. J. (2023). Mediación del audiovisual educativo en YouTube para favorecer el aprendizaje de los estudios sociales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la*

Investigación y el Desarrollo Educativo, *13*(26). https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1447

CNN. (2025). *Los efectos de la IA en el cerebro*. Entrevista a la Dra. Nataliya Kosmyna del MIT. https://www.media.mit.edu/articles/a-i-s-effects-on-the-brain/

Coronado, M. (2025). *Aprendizaje basado en preguntas, problemas y proyectos*. Novedades Educativas

De Amézola, G. (2000). Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. *Clío: History and History Teaching*, (12), 1.

Devoto, F. (1998). Relatos históricos, pedagogías cívicas e identidad nacional. El caso argentino en la perspectiva de la primera mitad del siglo XX. En J. Pérez Siller y V. Radkau García (Eds.), *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia* (pp. 37-60). Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP.

Duran, I. (2024). Los niños gastan hasta cuatro horas en el celular en su tiempo libre: WhatsApp y Netflix, sus preferidos. *Infobae*. https://www.infobae.com/tecno/2024/01/29/los-ninos-gastan-hasta-cuatro-horas-en-el-celular-en-su-tiempo-libre-whatsapp-y-netflix-sus-preferidos/

Fajardo Aguilar, G. M., Ayala Gavilanes, D. C., Arroba Freire, E. M. y López Quincha, M. (2023). Inteligencia Artificial y la Educación Universitaria: Una revisión sistemática. *Magazine de las Ciencias*, *8*(1), 53-68. https://doi.org/10.33262/rmc.v8i1.2935

Fernandez-Rio, J. (2018). Creación de vídeos educativos en la formación docente: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *21*(1), 115-127. https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.293121

Funes, A. G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/ presente. *Revista Escuela de Historia*, (5), 91-106. https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/reh/article/view/365

Gamboa Fallas, M. (2022). Enseñar historia mediante las redes sociales y enseñar sobre redes sociales mediante la historia: los alcances de las redes sociales en la enseñanza de la historia. *Perspectivas*, (24). http://dx.doi.org/10.15359/rp.24.3

Garriga, M. C., Pappier, V. y Morrás, V. (2010). Los jóvenes entre la historia y la política: Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria. *Clio & Asociados*, (14), 142. https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a09

George Reyes, C. E. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital*, *1*(1). https://doi.org/10.56162/transdigital15

González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

González, N. (2018). *El aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza de la historia* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/33399

Gunzelmann, Carlos D., López, F. y Jara, M. (2021). Pensamiento histórico, problemas sociales y cultura digital en la enseñanza de la historia. *REIDICS*, (8), 138-156. https://revista-reidics.unex.es/index.php/reidics/article/view/1986

Harari, Y. N. (2024). *Nexus. Una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra hasta la IA*. Debate.

Herrero Peña, N. (2022). *La generación y transferencia del conocimiento histórico en las redes sociales: reflexión en*

torno a su potencialidad y limitaciones [Trabajo académico, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/58568

Hobsbawm, E. J. (1999). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Crítica.

Lahera Prieto, D. y Pérez Piñón, F. A. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, *9*(1), 129-154. https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.619

Lozano Díaz, A., González Moreno, M. J., y Cuenca Piquera, C. (2020). Youtube como recurso didáctico en la Universidad. *EDMETIC*, *9*(2), 160-181. https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12051

Macas Granda, C. J., Granda Asencio, L. Y. y Carbay Cajamarca, W. A. (2021). Rol del docente en la alfabetización digital en el siglo XXI. *Sociedad & Tecnología*, *4*(S2), 350–363. https://doi.org/10.51247/st.v4iS2.156

Navarro-Güere, H. (2024). El vídeo de formato vertical en dispositivos móviles. Estudio de caso en TikTok, Instagram Reels y YouTube Shorts. *Revista de Comunicación*, *23*(1), 377-393. https://doi.org/10.26441/RC23.1-2024-3316

Noiret, S. (2023). Public history. En L. Bifulco (Ed.), *Research Handbook on Public Sociology* (pp. 86-103). Edward Elgar Publishing. https://cadmus.eui.eu/server/api/core/bitstreams/f70f89af-a481-5591-ba67-021aeff2c454/content

Obiols, E. S. y Blanch, J. P. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y memoria*, (3), 129-146. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/802

Paniagua Camino, Ángel (2022). Tiktok en el aula de ELE: análisis de materiales en español con fines didácticos. Cantabria, CIESE-Comillas – UC. https://hdl.handle.net/10902/28183

Pappier, V. (2022). *¿Cómo se enseña la última dictadura a los jóvenes?: Experiencias de transmisión del pasado reciente en una escuela de la ciudad de La Plata*. Ediciones de la FaHCE. https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/193

Pérez-Rodríguez, A., Jaramillo-Dent, D. y Alencar, A. (2022). Culturas digitales en las redes sociales: Nuevos modelos de creatividad, (auto)representación y participación. *ICONO 14*, *20*(2). https://doi.org/10.7195/ri14.v20i2.1928

Quinteros et al., (2024) *El Taller de las Efemérides*. YouTube, https://www.youtube.com/@ElTallerdeEfemerides

Ramírez Ochoa, M. I. (2016). Posibilidades del uso educativo de Youtube. *Ra Ximhai*, *12*(6), 537-546. https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.34.mr

Rocha, M. (2023). Género y currículum. Acerca de la historia de la enseñanza y la enseñanza de la historia. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 187-206. https://doi.org/10.17227/rce.num87-13127

Serrano-Arenas, D. (2023). Los vídeos educativos como estrategias detonantes de aprendizaje. *Aloma*, *41*(1), 131-140. https://doi.org/10.51698/aloma.2023.41.1.131-140

Stein Huamani, J. C. (2018). *Videos Educativos. Conceptos, etapas para la producción de videos educativos y principales herramientas* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/e86cdac8-5fe0-4697-8b5e-bb9e390e3adb/content

Urrea-Polo, K. (2022). Influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la Enseñanza-Aprendizaje de Historia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *14*(2), 22-28. https://doi.org/10.37843/rted.v14i2.310

Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, *4*(1), 17–34. https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84

Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso*. Santillana.

Vizcaíno-Verdú, A., de-Casas-Moreno, P. y Contreras-Pulido, P. (2020). Divulgación científica en YouTube y su credibilidad para docentes universitarios. *Educación XX1*, *23*(2), 283-306. https://doi.org/10.5944/educxx1.25750

Museos y videos: ¿cómo generar interrogantes en la generación del TikTok?

Francisco Catalano
Kiara Regal I. Arias

Introducción

Es habitual leer determinadas posiciones que representan a la escuela como un espacio obsoleto. Principalmente, los comentarios se centran en la idea de que el aula debe adaptarse a los tiempos que corren; a educar de forma utilitaria para generar profesionales especializados en las nuevas tecnologías (Blanco, 2025).

En los últimos años se han masificado nuevas *apps* que han impactado a la sociedad en su conjunto. La infancia y la adolescencia, en este sentido, parecen haber sido las instancias del desarrollo humano más afectadas por esta Revolución. Videos, artículos, y textos exponen datos y dictan diversas opiniones sobre cómo estas han impactado sobre la realidad de los niños, explicando cómo el contacto de los menores con dispositivos electrónicos sin la presencia de un intermediario puede dañar su desarrollo cognitivo y social.

Los debates acerca de los cambios que estas nuevas herramientas están generando en la forma de relacionarlos no exceden

al proceso de enseñanza y los espacios físicos que la caracterizan. Particularmente, lo sucedido durante la pandemia del COVID19 fue de importancia. La virtualidad -por primera vez en la historia de la educación- se posicionó en un primer plano. Indudablemente, esto afectó la relación docente-estudiante, ¿por qué?

La irrupción de las nuevas tecnologías de información y la comunicación (TIC) ha tenido como consecuencia en el espacio educativo un proceso de despersonalización. Allí donde la presencialidad garantizaba una bidireccionalidad, surgieron diversos interrogantes: ¿Quién está detrás de aquella pantalla? ¿Realmente hay alguien detrás de esa pantalla?

Si han atravesado la experiencia de ser docentes durante la pandemia probablemente saben de lo que hablamos. La pérdida de un tiempo dedicado exclusivamente al trabajo tuvo como consecuencia una mixtura entre el hogar y el salón de clases. Esto generó a su vez una notable pérdida de empatía en los sujetos. Dejamos de preguntarnos ¿Se encuentra bien la persona que está del otro lado de la pantalla?

Al verse desdibujado el espacio áulico, ya que no había un lugar físico como tal al que asistir, los estudiantes experimentaron una especie de nebulosa en la que el tiempo para el estudio no solo era difuso, sino que por momentos parecía nulo, transformándose así en un tiempo libre, en el que, al no poder pasar tiempos con sus pares, recurrían a las pantallas. Claro está que dicho planteo supone a un estudiante que contó con los medios para poder transitar la virtualidad. La disertación pandémica es un tema valioso para reponer, pero que excede al presente capítulo.

El diagnóstico —retomando el principio— es el siguiente: la educación parece obsoleta frente a una masificación sin precedentes del uso de pantallas. La vida de los estudiantes aparenta haber quedado reducida a las redes sociales, tales como *Insta-*

gram, «*X*» (ex *Twitter*) y *TikTok.* Todo pasa por allí, y lo que no, directamente no sucede; queda a un costado, casi sin importancia.

Ahora bien, la pandemia finalizó y los estudiantes retornaron al salón de clases ¿Qué ocurrió? ¿De qué modo los docentes pueden hacer frente a esta reconfiguración? ¿De qué forma podemos utilizar estas nuevas herramientas? Intentamos responder dichas incógnitas a partir de plantear una única gran pregunta *¿Cómo generar interrogantes en la generación del TikTok?*

Contemplando la actualidad, en la cual estamos inmersos como investigadores académicos y docentes en el área de las ciencias sociales que habitan en su cotidianidad el espacio áulico, no nos parece descabellado utilizar el Internet —entendido como un nuevo espacio a ocupar y habitar— para definir los procesos de socialización entre individuos en el presente, así como a una nueva generación de jóvenes que, si bien han sido precedidos por la Revolución digital, aún son lo suficientemente cercanos al mundo analógico como para imaginar que había antes de los circuitos de información que hoy nos rodea. En consecuencia, en el presente capítulo exponemos una vía que consideramos adecuada para incorporar las nuevas tecnologías -específicamente la Inteligencia Artificial (IA)- a la enseñanza de la Historia.

La era digital

El cambio de siglo trajo aparejado consigo la masificación de nuevos dispositivos de comunicación y producción, además de una democratización del saber. ¿A qué nos referimos con esto último? En el actual panorama tecnológico, la sociedad posee un acceso mayoritario a los dispositivos celulares, tanto de modo directo como indirecto. Esto implica —siguiendo a los estudios en humanidades digitales— la existencia de una «brecha digital» que muestra la desigualdad social en el acceso a la tecnología. Al mis-

mo tiempo, se ha argumentado sobre la existencia de una «ecología de medios» en donde no poseer físicamente un dispositivo digital no garantiza a priori el no consumo de redes, sino que marca una coexistencia social con los contenidos digitales.

Esto ha posibilitado no solo la recepción de información, sino que —ahora— cualquiera es capaz de transmitir el saber. Por lo tanto, se puede afirmar que las instituciones que mediaban la relación entre el individuo y el conocimiento quedaron fuera de estos nuevos circuitos. En consecuencia, la falta de un saber canónico ha posibilitado la relativización de los consensos más básicos.

Internet, según exponen Valeria Odetti y Graciela Caldeiro (2017), se ha conformado como un inconmensurable espacio público que, al igual que pueblos, ciudades o países, sirve ahora a los seres humanos para establecer lazos de carácter social; un espacio que decidimos habitar. En consecuencia, ha permitido la formación de nuevas identidades

> [...] es, en este sentido, un espacio digital público, dinámico y socialmente significativo en el cual los sujetos construyen una identidad personal siendo influidos por las particularidades del mundo digital. Porque, en efecto, la configuración de la identidad es posible a partir de los vínculos que se establecen con otras personas (p. 83).

Las autoras proponen, en esta línea, la conformación de un *ciudadano digital*:

> [...] Es posible hablar de ciudadanía digital en tanto se asume que Internet es un espacio social de características peculiares, en el que es necesario construir, reconocer o discutir las reglas que lo rigen para acordar derechos y obligaciones. Estas reglas no están aún instituidas, es decir reguladas, por

> alguna institución, sino que están siendo construidas a partir de la apropiación y discusión de estos espacios (p. 83).

Consideramos que lo expresado es fundamental a la hora de comprender la experiencia de las nuevas generaciones. Por ello, elegimos abordar dicha cuestión teniendo en cuenta al sujeto que ha sido mayormente impactado por la revolución tecnológica: los jóvenes entre once y diecisiete años.

¿Por qué hemos realizado ese recorte? en dicha franja etaria se encuentran individuos que nacieron en un mundo digitalizado; los llamados *nativos-digitales*. *TikTok*, los *Reels* de *Instagram*, los *Shorts* de *Youtube*, además de la masificación de la IA, se han vuelto pilares fundamentales en sus experiencias cotidianas.

Silvina Casablancas (2017) pone en tensión la idea de *nuevos estudiantes*:

> [...] Surgen, aunque de modo incipiente, nuevos roles de estudiantes que puede participar si son convocados, pueden crear si se brinda el espacio y pueden diseñar con las herramientas que conocen (multialfabetismos) y con las que les enseñen, dado que pueden conocer las aplicaciones, pero no el modo en que pueden ser utilizadas para aprender y estudiar colaborativamente (p. 23).

Pese a preconceptos negativos *desde arriba* que puedan adoptarse para referirse a ellos o identidades *desde abajo* que emerjan de cuando en cuando, son en realidad sujetos que perciben los cambios a su alrededor y que más bien, somos nosotros los que —mediados por la misma realidad que ellos— esperamos a un *otro estudiante*, caracterizado por el imaginario construido previo a la Revolución digital que caracteriza el presente. Es su forma más «naturalizada» de relacionarse con la tecnología la que los diferencia de generaciones precedentes, al mismo tiempo que

su cercanía con el pasado analógico los dota de una conciencia respecto de las transformaciones que los han precedido.

En este escenario de cambios, Bravo Ortega (2025) analiza cómo la incorporación de la inteligencia artificial en las aulas reconfigura los procesos formativos a través de la personalización de los itinerarios de aprendizaje y la retroalimentación continua. Sin embargo, la autora advierte que ese potencial democratizador y modernizador corre el riesgo de diluirse si se lo reduce a una tecnificación meramente utilitaria: para que la IA funcione como una verdadera palanca de transformación socioeducativa, es indispensable consolidar marcos normativos claros, garantizar la equidad en el acceso y priorizar la formación docente en ética y pensamiento crítico. Esta advertencia cobra especial vigencia si se recupera la perspectiva de Sevilla et al. (2017), quienes sostienen que la mera adopción artefactual no garantiza mejoras pedagógicas y previene contra el «solucionismo tecnológico»: frente al desembarco de la inteligencia artificial, resulta imperativo evitar que los algoritmos monopolicen las decisiones didácticas y vacíen de sentido formativo al encuentro educativo.

Ambas advertencias permiten introducir otra afirmación que puede objetarse con respecto a la relación entre el individuo y el conocimiento: la de que se han acortado los tiempos de atención, viéndose alterada su percepción. Todo debe ser inmediato y sintético, constituyéndose así un binomio que dicta: rapidez, igual a eficiencia. Esta lógica de la inmediatez no es ajena al riesgo señalado por Sevilla et al., sino que puede leerse como su manifestación más cotidiana: cuando la velocidad se vuelve el criterio que mide la eficacia del aprendizaje, el algoritmo encuentra terreno fértil para ocupar el lugar que antes correspondía a la reflexión.

La falta de intermediarios entre el conocimiento y el sujeto; sumado a la constante búsqueda de síntesis en la información,

ofrecen un panorama en el que no hay lugar para la reflexión. De este modo, se ha ido perdiendo paulatinamente la capacidad más valorable de los sujetos: el desarrollo del pensamiento crítico.

Dicha aseveración se ve agravada por el hecho de que hoy día se ha materializado una cotidianidad atravesada por una experiencia hiper-individualizada y personalizada, evitando así el desarrollo de habilidades sociales tan fundamentales como la empatía. Además, los jóvenes no se ven interpelados por la Historia, dada la concepción que tienen de ella. Dicha disciplina no es planteada como una ciencia, sino que es presentada como un discurso que debe aprenderse de memoria. En línea con ello, conviene incorporar aquí el diagnóstico de González et al. (2002) en torno al desinterés juvenil por la Historia. Según las autoras, esta distancia responde a una representación extendida de la disciplina: en lugar de concebirse como un conocimiento científico y problemático, se la reduce a un discurso cerrado que exige una asimilación meramente memorística.

La Historia que se enseña en las aulas está atravesada —en muchos casos— por la pervivencia de estructuras narrativas clásicas basadas en la centralidad de grandes personajes históricos. Además, son frecuentes las interpretaciones donde el resultado del suceso estaba contenido en la causa de este, y, por ende, desaparecen los matices, las sutiles variaciones de la actividad humana. Esto imposibilita abordar las diversas perspectivas que los actores sociales del pasado tuvieron respecto de los acontecimientos y procesos históricos vividos.

Sumado a ello, dicha percepción sobre las Ciencias Sociales en su conjunto impacta en el rol docente, ya que los estudiantes, mediante el contacto con diversos dispositivos de comunicación y la relación que establecen con el imaginario social preexistente, construyen una imagen del educador «[...] Surgen, aunque de modo incipiente, nuevos roles de estudiantes que puede participar

si son convocados, pueden crear si se brinda el espacio y pueden diseñar con las herramientas que conocen (multialfabetismos) y con las que les enseñen, dado que pueden conocer las aplicaciones, pero no el modo en que pueden ser utilizadas para aprender y estudiar colaborativamente…» (p. 23) en el aula, tanto en el aspecto físico como conceptual; la forma en la que este enseñará la disciplina para la cual se ha capacitado.

En consecuencia, nos encontramos ante una encrucijada: el preconcepto construido de la figura del docente —propio de lo que hoy se concibe como un mundo anticuado— y lo que parece ser un cambio de paradigma en la forma en la que los actores del establecimiento educativo —y la sociedad en su conjunto— se relacionan dentro del espacio áulico.

Hemos reflexionado respecto de qué forma utilizar las nuevas tecnologías como herramientas para la enseñanza de la Historia, específicamente la IA. Recientemente ha dejado de ser una novedad marginal para convertirse en un medio sumamente transformador, con el potencial de reconfigurar el panorama pedagógico en las aulas. Ello manifiesta la urgencia de prepararnos, desde nuestro rol de docentes, para comprender y participar activamente en este cambio tecnológico que ya está impactando en la educación de nuestro país.

La irrupción de la Inteligencia Artificial

¿Qué entendemos por la Inteligencia Artificial (IA)? Se ha conceptualizado de diversas formas. Siguiendo la formulación de Kimura et al. (2023), es la disciplina que aborda la comprensión y la síntesis de entidades artificiales inteligentes con la capacidad intrínseca de emular el comportamiento cognitivo humano.

En la actualidad, estas tecnologías se han integrado en nuestra experiencia de manera imperceptible. Ejemplos claros de su

omnipresencia incluyen los asistentes virtuales y los sistemas de recomendación en diversas plataformas. Si bien la lista de aplicaciones es extensa, la IA generativa emerge como la herramienta más crucial. Esto se debe a su fácil accesibilidad y manejo intuitivo —especialmente para los estudiantes—, ya que sus interfaces permiten obtener respuestas amplias, generar imágenes o producir videos con tan solo un clic.

Dicho campo de conocimiento se estructura primariamente en dos vertientes fundamentales. La primera es el *Machine Learning* (ML) o aprendizaje automático, definido como el paradigma de la IA que faculta a los sistemas informáticos para inferir y realizar predicciones a partir del reconocimiento de patrones implícitos en grandes volúmenes de datos. La segunda vertiente es el *Deep Learning* (DL) o aprendizaje profundo, que constituye un subconjunto especializado del ML. El DL se distingue por su metodología, basada en arquitecturas de redes neuronales artificiales complejas. Este enfoque es predominantemente aplicado al análisis de datos no estructurados, como el reconocimiento de imágenes y el procesamiento de señales de audio, marcando una diferencia significativa respecto al ML tradicional en términos de la complejidad de los datos procesables y la eficacia predictiva alcanzada.

¿Por qué establecer un nexo entre la IA y la enseñanza? Cómo sostiene el filósofo francés Éric Sadin (2020), las tecnologías digitales —en su carácter exponencial— dictan el tiempo de nuestras existencias y dan ritmo a esta época, imponiendo un horizonte de supuesto progreso indefinido al cual tanto capitales privados como estados están apostando mediante sendas inversiones en pos de mantenerse a la vanguardia. La idea de que la eficacia provista por la Revolución digital generará un beneficio para las actividades de todos los sectores de la sociedad es algo que ha ocupado el imaginario social desde la década del sesenta. La IA, específicamente,

ha dotado a dicha narrativa de un armazón de expectativa basado en el logro material alcanzado hasta el momento.

La Historia, en su carácter de disciplina que se ocupa de los hombres y mujeres a través del tiempo, queda entonces inherentemente ligada a este presente, dado que es el propio decurso el que la caracteriza y diferencia de otras ciencias. Es menester, si queremos formar sujetos críticos capaces de establecer una relación fluida y bidireccional con el espacio que habitan, apoderarnos del tiempo tecnológico y sus circuitos de difusión, en pos de fomentar el entendimiento del pasado.

En esta línea, Gallent Torres et al. (2023) advierten que la utilización de la IA en la educación secundaria aún es incipiente, ya existen iniciativas a nivel global, regional y local. La UNESCO rastreó diseños curriculares en los que exhibe dicha tecnología, destacando los estados europeos y asiáticos, quienes han avanzado más en su inclusión en los currículos. Los enfoques de enseñanza atravesados por la IA varían desde materias de corte optativo hasta transversales, interdisciplinarias, múltiples y flexibles.

No basta solo con conocer la existencia de estas herramientas o con dejar abierta la posibilidad de trabajar con ellas en clase, se requiere un conocimiento del amplio abanico de experimentación que ofrecen, como así sus limitaciones, adaptándolas para favorecer los procesos reflexivos que comprenden al momento de enseñanza. Solo así se logrará sacar todo el jugo que tienen por ofrecer.

Esto es esbozado por Flores-Vivar y García-Peñalvo (2023) como una situación de hibridación a la que se tienen que enfrentarse los docentes, debiendo hilar la trama para que esta se adapte a los desafíos que propone la educación atravesada por la era digital. Sin embargo, esto no solo se reduce a la adopción de las mencionadas tecnologías, sino que invita a repensar las bases pedagógicas, y consecuentemente, los diseños curriculares de

nuestro territorio. Bajo esta línea, el docente no queda apartado por culpa de la tecnología -como sostienen muchos colegas- sino que se vuelve un agente clave que la emplea con conciencia.

A su vez, en relación con lo planteado anteriormente, la temática propuesta decide responder a cuál es la cotidianidad en la que se ven inmersos los estudiantes. Para ello, resulta imprescindible traer a colación los planteos de Freire (2015), quien sostiene que en cada período histórico un conjunto particular de temas y problemáticas domina el discurso social y cultural. Los mismos son denominados como «temas generadores». Estos comprenden el punto de partida para la identificación de situaciones límite, es decir, de las contradicciones fundamentales que definen la existencia de una comunidad. A partir de ellos se extraen las palabras y conceptos claves que articulan la conciencia de un grupo social; no son meros asuntos superficiales, sino que representan problemáticas más vastas que impactan directamente en la vida de los individuos, conectándose con la totalidad de su realidad histórica.

El Museo

Otro elemento que consideramos esencial para reconfigurar esta situación es repensar e integrar las instituciones modernas que surgieron en nuestro territorio a fines del siglo XIX, insertándolas en estos nuevos circuitos de información. La revalorización de estas les daría no solo utilidad en este presente, sino que también servirían como herramientas para los jóvenes, a modo de recursos para el aprendizaje de la historia.

Particularmente, nuestro interés se posa en los museos, entendidos como instituciones en las que se atesoran documentos y objetos sobre los procesos evolutivos de la humanidad, a través de sus colecciones se puede conocer la historia de la localidad, la nación y el mundo (Ochoa Romero et al., 2021).

Si bien han sido ampliamente criticados por su condición de templo patrimonial inaccesible, revalorizamos la posibilidad de acceder a una experiencia histórica atravesada por la materialidad y lo concreto, además de convertir al visitante en un sujeto activo, al interactuar en un espacio concreto con el pasado. A su vez, cabe recalcar el esfuerzo de nuevas corrientes como la Nueva Museología (Alonso Fernández, 1999) para transformarlos en instituciones vivas, dinámicas y de difusión sociocultural, en estrecha relación con las comunidades de las que forman parte.

Los Museos deben, en pos de lograr de forma exitosa lo expresado anteriormente, inmiscuirse en las TIC. Si su objetivo hoy día es ser un espacio al servicio de la sociedad, tienen que plantearse al internet como un espacio público a ocupar y habitar, con la misma urgencia que preservar la materialidad que nos ha legado el pasado. A su vez, debemos considerar dichas instituciones como fuentes, en tanto proveen conocimiento histórico que es utilizado por el historiador para elaborar y/o sustentar su discurso (Svarzman, 2000, p. 50).

La idea de una interacción activa entre los sujetos y el pasado es la clave que consideramos necesaria a la hora de brindar herramientas intelectuales para incentivar la capacidad crítica de los jóvenes. La posibilidad de generar nuevos dispositivos ligados a los museos podría servir como disparador para que los jóvenes puedan pensar su presente en relación a un pasado a través de una materialidad virtual. Algunos museos como el del Prado en España, o el Museo Arqueológico Nacional, logran acercar sus colecciones a través de las visitas virtuales, con una excelente calidad expositiva. Asimismo, en Argentina, los Museos más importantes están avanzando mucho en la exposición virtual de sus colecciones, tal como el Museo Nacional de Bellas Artes o, el Museo de Ciencias Naturales de La Plata.

En consecuencia, la búsqueda de nuevos dispositivos para colocar al debate histórico en un lugar de importancia en el plano de la educación, sobre todo, en el nivel secundario. Los adolescentes son el objeto que deseamos interpelar porque, al estar dentro de instituciones educativas, se ven obligados por el currículum a cursar Historia. Reside en nosotros como educadores cambiar la perspectiva que tienen de dicha materia, logrando así que se perciban interpelados. Desde dicho posicionamiento proviene esta búsqueda por apropiarnos de estas nuevas herramientas.

Para ejemplificar cómo pueden converger las nuevas tecnologías con la educación, hemos escogido al Museo y Posta Cultural Estación de Ferrocarril «Bartolomé Bavio». El mismo se encuentra en General Mansilla, partido de Magdalena, Provincia de Buenos Aires, República Argentina. El pueblo, de 2.558 habitantes de acuerdo a la web, surgido en torno al antiguo ramal posee un fuerte carácter rural. Con una escasa población, ha podido salir a flote gracias a la presencia de la empresa Vacalin (productora de dulce de leche y otros lácteos) en la zona, siendo un factor clave para que el pueblo no desapareciera después de la década del setenta. Esta trayectoria histórica y comunitaria fue analizada previamente en Catalano et al. (2025). A continuación, se sintetizan los principales ejes y problemáticas abordados en dicho trabajo:

En julio de 2024, Guillermo Quinteros —Profesor de la cátedra de Historia Argentina I de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP— nos propuso a quienes estamos adscriptos a su cátedra emprender un viaje, debido a la existencia de una vieja estación de trenes, reconvertida a un museo. No solo íbamos a conocer Bavio, sino que también tendríamos acceso a la documentación que Marcelo Pernigotti, uno de los miembros del museo y habitante del pueblo, había encontrado al momento de la reconstrucción del lugar.

La estación fue inaugurada en 1887, sobre los terrenos cedidos por Bartolomé Bavio, mucho antes de la fundación del pueblo, en 1901. En principio, el ferrocarril estuvo en manos de la compañía «Ferrocarril Oeste» a cargo del estado provincial (Gelman & Santilli, 2018). En 1898, cuando el sistema ferroviario había logrado consolidarse en la zona, el ramal fue privatizado, siendo transferido a una empresa inglesa: Ferrocarril del Sud (FCS).

Se nos invitó a pasar a la primera sala. El piso de madera rechinó al pasar y tuvimos que empujar con fuerza la puerta que estaba hinchada. La misma, sencilla debido a la ausencia de objetos, se trataba de la antigua boletería y sala de espera exclusiva para hombres. Si bien solo constaba de unos bancos de madera, tres grandes tarros de leche posados en una esquina y la vieja ventanilla, sus paredes contenían una serie de carteleras con información sobre el pueblo; viejos miembros del ferrocarril, figuras ilustres de la zona, historia de la Estación de trenes y hasta publicidades de la década del cincuenta y el sesenta. Era el sector de la Posta que más se asemejaba a un museo tradicional.

Al ingresar a la segunda sala nos sentimos como si hubiéramos viajado entre siglos. La oficina de empleados parecía detenida en el tiempo. A diferencia de la boletería, que estaba prácticamente vacía, nos recibió un gran mostrador de madera lustrada, con papeles y libros encima. Al costado, se encontraba el «lado B» de la ventanilla, junto a la máquina con la cual se expedían los boletos. Junto a ella había una vidriera que contenía viejos boletos usados, de diversos colores y fechados, además de billetes circulantes de la época. Detrás del escritorio, sobre un gran mueble, se encontraba el telégrafo junto a otras máquinas, como el aparato de bloqueo de trenes y un teléfono especial para comunicarse con Plaza Constitución. Posteriormente Marcelo nos explicó cómo se había dedicado a restaurarlas. En una esquina, en el suelo, se encontraba una única salivadera con su correspondiente cartel. La

oficina no contenía cartelería, a diferencia de la sala anterior. Encontramos pocos carteles publicitarios del tren, a modo de decoración. El hecho que pareciera lista para que ingresen trabajadores allí, sumado a la explicación de Marcelo, evocaba un afán de reforzar un pasado trascendental que para Bavio era constitutivo de la identidad de sus habitantes, más que un simple museo con sus vidrieras y carteleras.

De manera anexa al espacio de los trabajadores administrativos del ferrocarril estaba la oficina del jefe de la estación. Más reducida en sus dimensiones que las dos salas anteriores, constaba de un escritorio justo en el centro, una repisa detrás del mismo, junto a un mueble con cajones a su costado. A ello se sumaban tres vidrieras con objetos propios del ferrocarril, como restos seleccionados de rieles, tornillos, entre otros elementos. Encima del escritorio se encontraba una fotografía de «*La Pluma*» (1959), el equipo de fútbol de la Estación. A diferencia de la Oficina de empleados, que parecía lista para el uso, esta sala estaba todavía en refacción, pese a que objetos con la foto sobre el escritorio dotaran al lugar de una calidez ajena a un museo tradicional.

Al abrir las puertas de la repisa y los cajones del mueble, Marcelo nos proporcionó una gran cantidad de documentación sin catalogar. La misma, si bien no la inspeccionamos inmediatamente sino hasta concluir la visita, consistió en una revisión general. Pudimos apreciar que constaba de viejos legajos de trabajadores —tanto los administrativos como de los catangos, es decir aquellos obreros que se trasladaban sobre las vías con un pequeño vehículo la catanga o también denominada zorra—, de documentos referentes al clima, cartas de índole personal y profesional —como del servicio meteorológico— y pedidos por bienes de consumo para las casas comerciales —maquinaria, medicamentos, etc.— de documentos referidos a profesionales tales como médicos y mecánicos, como así también a información sobre accidentes laborales.

La corta vida de la Posta se hizo patente cuando pasamos a la última habitación. Esta era la antigua sala de espera para mujeres con su baño exclusivo para ellas. Cabe destacar que los baños para varones se encontraban fuera del edificio de la Estación en una construcción apartada de la misma. El conjunto parecía más un depósito debido a que contenía en su mayoría objetos que Marcelo se encontraba restaurando para, posteriormente, ponerlos al servicio de los visitantes. Algo que nos llamó la atención fue que había un libro de quejas. En el mismo, podían encontrarse sobre todo reclamos por mercadería extraviada u objetos robados, así como quejas sobre el servicio ofrecido tanto por el personal como por las condiciones del servicio ferroviario: falta de ventilación, incumplimiento del horario de llegada o de partida, calefacción deficitaria, etc.

Una vez finalizamos la visita, Marcelo nos explicó que su idea era también rescatar el depósito que se encontraba en frente del edificio del ferrocarril. Al costado de este se encontraba una antigua locomotora a vapor, que según nos contó, había sido descartada por la destilería de YPF de Ensenada y rescatada por él, dado que iba a ser desguazada. Al igual que el reloj, no era propia de Bavio; sin embargo, servía para reforzar la funcionalidad de las tareas ferroviarias al contar con la presencia de sus materiales de trabajo en el predio de la estación.

En este punto, comprendimos que el propósito de la Posta cultural Bavio no solo radicaba en exponerse al público como museo, sino que había una intención de reforzar la identidad local, que lamentablemente —producto de la suspensión y privatización del ferrocarril en nuestro país durante las últimas décadas del siglo XX— se ha ido disipando. La suspensión del ramal en 1978 afectó a Bavio, así como también a muchos otros pueblos cuya vitalidad y razón de ser giraba en torno al ferrocarril. La falta de previsibilidad acarreó, a su vez, una pérdida de arraigo. Si el ferrocarril

fue constitutivo de la identidad nacional y su cierre contribuyó a diluirla, podríamos sostener que parte de los habitantes de Bavio estarían disputando dicho sentido.

Por otra parte, los informes o libros de quejas nos transmiten las preocupaciones de los usuarios del ferrocarril, que no necesariamente trabajaban en él, pero sí tenían un vínculo diario, permanente con la estación, con sus empleados, con el Jefe, con los artefactos y el material rodante. Por otra parte, el uso del transporte como medio de comunicación con otros puntos era esencial para los habitantes en tanto individuos, ya que les permitía relacionarse con el mundo exterior (García Germanier et al., 2009).

Ejemplo de ello son las cartas de índole personal. Los registros de mercadería, por su parte, nos proporcionan no solo los precios, testigos de los ciclos económicos, sino también las necesidades materiales de una población alejada de los centros urbanos, así como la ausencia de ciertos elementos que el ferrocarril proveía.

Ahora bien, como hemos mencionado, la abundancia de documentación sobre la vida de los habitantes de Bavio presenta un panorama no solo material sino también simbólico que la reconstrucción de la Estación busca reforzar: el arraigo. Los antiguos trabajadores y habitantes de Bavio optaron por permanecer en el pueblo a pesar de las condiciones hostiles de subsistencia luego de la suspensión del ramal, que llevó —en muchos otros casos— a la desaparición de pueblos enteros.

Consideramos que en la puesta en valor de la Posta Cultural ronda la idea de reforzar una identidad que resiste al tiempo. Confluyen allí, la voluntad de los habitantes por recrear y dar cuenta del rol de la estación para la comunidad y la función vital que sus trabajadores realizaban a la hora de garantizar la vida allí.

En palabras de Augustowsky et al. (2000):

> Repensar la visita al museo para enseñar la historia de la ciudad implica no sólo revisar la organización de las actividades para los alumnos, sino también abordar como un contenido de enseñanza «el museo», es decir, tener en cuenta que los supuestos que subyacen en el armado de la exhibición, la selección de los objetos para ser expuestos, constituyen parte del discurso del museo, que esta selección no es ingenua (p. 31).

La IA como recurso áulico

Lo expuesto hasta el momento permite comprender el rol que aún poseen los museos como dispositivos viables para la difusión de la Historia, principalmente en el marco de la educación secundaria, transitada mayormente por jóvenes entre los doce y los dieciocho años.

Si bien lograr que ellos se vean interpelados es una interrogante habitual, no debemos quedarnos estáticos ante el avance de la tecnología; debemos volverla una herramienta para poder desarrollar una respuesta al cómo despertar interés. Es menester buscar estrategias para que el aprendizaje de la Historia deje de ser un obstáculo más para los adolescentes y, en cambio, redunde en una experiencia atractiva. En este caso, los museos se presentan como un nexo provechoso a la hora de querer lograr dicho objetivo.

La IA, tan cuestionada hoy en día por su avance exponencial, resulta atractiva a la hora de pensar recursos que recuperen la espacialidad y materialidad de las instituciones que se consolidaron durante el siglo XIX. Estas tecnologías nos permitirían renovar dichos ámbitos, dotándolos de una mayor bidireccionalidad. Como sostiene Denys Serrano-Arenas (2023):

> [...] Los vídeos educativos como detonantes de aprendizaje pueden ser más efectivos cuando se incorporan a niñas,

niños y adolescentes en la propia producción de dichos materiales audiovisuales, ya que de esta manera se integra de primera mano la particularidad de sus realidades.

En respuesta a lo presentado, decidimos introducirnos en aquel campo desconocido y generar posibles materiales audiovisuales por medio de la inteligencia artificial. El primer video es una recreación de lo que fue la estación cuando estaba en funcionamiento. Como un primer acercamiento es funcional, pero es necesario mencionar que cuenta con falencias.

En primer lugar, la representación de la locomotora no es fidedigna al del período sobre el cual fue elaborado el video. En segundo término, sólo se ven representadas personas blancas, lo cual da cuenta de un cierto sesgo. Esto se debe a que la IA, al haber sido alimentada con información limitada según el criterio particular de una empresa, no es capaz de generar personas de tez morena. En consecuencia, tiende a retratar afrodescendientes o similares a personas de otras nacionalidades, viéndose así invisibilizada una significativa parte de nuestro país. Dicho cuestionamiento podría ser un excelente disparador para una clase, poniendo en jaque la idea de una Argentina blanca.

Además, durante un pasaje del video, hace aparición un grupo de mujeres y varones, que juntos toman el tren. Ciertamente esto es erróneo, pues estas no tenían permitido estar en las mismas salas que los varones. Incluso puede llegar a suponer que ellas no podían pagar sus boletos, dado que la boletería se encontraba en el ala masculina de la estación. Aquí, nuevamente, tenemos tela para cortar, problematizando el ideal del varón proveedor, tan en boga durante el período trabajado, así como la lógica de las esferas separadas. A pesar de que le indicamos a la IA que no aparezcan mujeres, esta no comprendió el comando y continuó representando a estas en la sala de varones.

Otro punto negativo para destacar es que el anacronismo no tardó en hacerse presente cuando se pidió a dicho motor que elabore sonidos para cada escena. Nos costó demasiado que no se reprodujeran ruidos de, por ejemplo, autos y motos.

Por otra parte, el segundo video es un relato en primera persona de un «catango», sobre el cual se realizó especial énfasis para dar cuenta de la esperanza de movilidad social, resaltando así el rol del ferrocarril y por supuesto, mencionando a la Universidad Nacional de La Plata, espacio de especial significancia para las familias trabajadoras del siglo XX, debido a las posibilidades que el acceso a la educación superior significaba. Probablemente la falencia más clara de dicha producción es el vocablo, el cual parece robótico sea el sonido de las palabras, los diálogos, en donde se observa claramente la automatización de la IA. Las incongruencias señaladas indican la necesaria agencia activa del docente. La IA jamás será perfecta, en tanto dispositivo independiente.

Ahora bien, ¿cómo se elaboraron los videos? El proceso fue algo tedioso, pues el uso de IA gratuita tiene bastantes barreras, la principal es la de la duración de los videos y la calidad en la que los exporta. A ello debe sumarse que, al ser internacional, los comandos debían ordenarse en inglés.

Además, la IA de por sí asume que todas las personas pertenecen a un estrato social privilegiado. Por lo tanto, cuando le fue indicado que representara a los trabajadores, se tuvo que hacer bastante énfasis en la vestimenta, describiendo con detalles lo que debía figurar en el producto final. Un ejemplo de ello es: «hazme un hombre trabajador de la época del ‘30 con vestimenta típica de la clase obrera y humilde».

Como se puede apreciar la oración es bastante reiterativa e incluso está en neutro, pero fue la manera a partir de la cual la IA logró comprender las órdenes. Sin dudas, esto sería enriquecedor

para analizar luego con los estudiantes, pues permite analizar a los habitantes en clave de clase.

No tenemos dudas en que este tipo de descripciones podrían ser cada vez más puntillosas o incluso hacer énfasis en la característica que le sirva al docente para trabajar luego en la clase. Lo ideal sería poder gozar de las versiones *premium* de estas herramientas para así elaborar producciones más certeras —en la medida que estas las permitan—, teniendo así en cuenta los errores que pueden presentar.

Integrando los museos y los dispositivos generales a la enseñanza de la Historia

Siendo miembros del Centro de Historia Argentina y Americana (CHAyA), consideramos de suma importancia la utilización de las herramientas ya presentadas, así como la reivindicación de los museos como instituciones al servicio de la sociedad en su conjunto para concebir el aprendizaje de la Historia de forma situada.

En este caso, al ser parte de un centro de investigación que se ubica en la provincia de Buenos Aires, no podemos evitar pensar en el diseño curricular elaborado para el nivel medio por el Estado y de qué forma podemos integrar los contenidos expuestos para enriquecer y refrescar el proceso de enseñanza.

El siguiente fragmento pone sobre la alfombra uno de los objetivos primordiales para la provincia: la creación de una ciudadanía participativa y democrática.

Partiendo del reconocimiento de los alumnos de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias

pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad (Dirección General de Cultura y Educación Subsecretaría de Educación, 2008. p. 9).

En este sentido, la Historia se presenta como la disciplina ideal para llevar a cabo dicha tarea, ya que es a partir de las vivencias de los sujetos del pasado que podemos imaginar nuevas realidades; construir un horizonte de expectativas en comunidad. Para que la generación del Tik-Tok se genere interrogantes debemos tener en cuenta los espacios —físicos y digitales— en la que esta se desenvuelve y, a su vez, intervenir en ellos. Siguiendo dicha línea, los materiales generados son simplemente una muestra de lo que podemos hacer desde nuestro rol como docentes, invitando a los jóvenes a que transformen estos dispositivos en herramientas y evitando así que sean meros receptores del torrente infinito de información que caracteriza el tiempo tecnológico.

Conclusión

Las nuevas tecnologías —y los circuitos de información que hemos generado en torno a ellas— deben dejar de ser algo ajeno al quehacer de las ciencias sociales. Las mismas se han apoderado tanto del salón de clases como de los procesos de socialización de los cuales participamos día a día.

Como investigadores y futuros docentes, debemos disputar dichos espacios; adecuarlos a nuestras necesidades, así como a las propuestas y necesidades del Estado, en pos de formar individuos críticos, democráticos y participativos. Consideramos que el uso de la Inteligencia Artificial como recurso áulico es fundamental para llevar a cabo dicha tarea.

Problematizar la digitalización de las aulas no sólo es aceptar con los brazos abiertos lo nuevo, sino que también requiere de pararse y observar con cierta distancia lo que sucede, pudiendo así vislumbrar que es fortuito para la enseñanza y que no.

Es primordial llevar a cabo un proceso de jerarquización, puesto que —de no hacerlo— seríamos meros receptores de las nuevas tecnologías, poniendo así en jaque nuestra salida laboral a futuro. Dicho de otra forma, no esperamos que una IA formule una planificación pedagógica, ni que sea un reemplazo de esta, pues ello no resultaría conveniente, dado que implicaría perder la agencia que nos ha caracterizado como especie y parte esencial para la enseñanza de la Historia.

En relación con lo anterior, insistimos en la necesidad de fomentar un pensamiento crítico en los jóvenes. Debemos insistir a nuestros alumnos que no tomen lo expuesto en la IA como la única verdad. Una vez expuesta la consigna «hay hechos y hay interpretaciones» por parte del docente, el alumnado deberá apropiarse de los conocimientos. Es sabido que el proceso de aprendizaje está signado por la subjetividad y singularidad de cada alumno y no queremos que ello se pierda en la vorágine de la inmediatez tecnológica.

Los materiales expuestos, así como lo expresado a lo largo de estas páginas, buscan generar en el lector conciencia con respecto a que este es el momento de actuar; de *realizar* en torno a las TIC, ya que son los jóvenes *nativos-digitales* los que necesitan de un docente capacitado para cumplir con los objetivos planteados por los diseños curriculares, así como las propias demandas que la democracia nos exigen. Profesores, investigadores e instituciones estamos llamados a actuar ante los cambios ya expuestos para hacer de esta nueva ciudadanía una responsable, con pensamiento crítico, capaz de transformar su realidad mediante estas

nuevas herramientas y no simplemente un conjunto de sujetos inactivos, al servicio de la desinformación.

Bibliografía

Alonso Fernández, L. (1999). *Introducción a la nueva museología*. Alianza Editorial.

Augustowsky, G., Edelstein, O. y Tabakman, S. (2000). *Tras las huellas urbanas: enseñar Historia a partir de la ciudad.* Ediciones Novedades Educativas.

Blanco, A. (27 de noviembre de 2025). ¿Por qué es urgente transformar la escuela secundaria en la Argentina? *Infobae*. Disponible en: https://www.infobae.com/opinion/2025/11/27/por-que-es-urgente-transformar-la-escuela-secundaria-en-la-argentina/

Bravo Ortega, Y. I. (2025). Aprendizaje digital de la Inteligencia Artificial en el aula y transformación de la educación y la sociedad contemporánea*. Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *6*(3), 2899–2910. https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4167

Catalano, F., Regal Arias, K. y Reynaldi Verri, C. (2025). Parte de las vías. Un acercamiento a las identidades de un pueblo bonaerense. *Trabajos y comunicaciones*, (61), e225. https://doi.org/10.24215/23468971e225

Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño curricular para la educación secundaria 3º año. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/educacion_secundaria_3deg_ano.pdf

Flores-Vivar, J. M. y García-Peñalvo, F. J. (2023). La vida algorítmica de la educación: Herramientas y sistemas de inteligencia artificial para el aprendizaje en línea. En J. Sierra

Sánchez y F. Cabezuelo Lorenzo (Coords.), *Desafíos y retos de las redes sociales en el ecosistema de la comunicación* (pp. 109-121). McGraw Hill.

Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1968)

García Germanier, F., Escribano, D. y Vázquez, C. A. (2009). *Soy por el tren (o no soy) Documental* [Video]. Youtube. https://youtu.be/Ltdq00c9JwE?si=hHtxx-5ltOHYlaDv

Gallent Torres, C., Zapata González, A. y Ortego Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *29*(2). https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134

Gelman, J. y Santilli, D. (2018). La distribución de la riqueza en el Buenos Aires rural entre finales de la colonia y la primera mitad del siglo XIX. ¿Una desigualdad moderada y en declive? *América Latina en la historia económica, 25*(2), 7-41. https://doi.org/10.18232/20073496.891

González, M., Massone, M. y Román, V. (2002). Investigar en la clase de historia: ¿posible, deseable o quimérico? *Clio & Asociados*, (6), 38–49. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10289/pr.10289.pdf

Kimura, I. M., Queiruga, C. y Díaz, J. (2023). Iniciativas de la enseñanza de Inteligencia Artificial en la escuela: Enfoques globales, regionales y locales. *JAIIO, Jornadas Argentinas de Informática*, *9*(9), 171-184. https://revistas.unlp.edu.ar/JAIIO/article/view/18060

Ochoa Romero, M. E., Erráez Alvarado, J. L., Ordoñez Ocampo, B. P. y Espinoza Freire, E. E. (2021). Los museos en la

enseñanza de Historia. *Revista Universidad y Sociedad*, *13*(4), 439–444. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2183

Odetti, V. y Caldeiro, G. (2017). Identidades digitales en construcción. En H. Sevilla, F. Tarasow y M. Luna (Coords.). *Educar en la era digital* (pp. 81-94). Editorial Pandora. https://pent.flacso.org.ar/producciones/educar-en-la-era-digital-docencia-tecnologia-y-aprendizaje

Sadin, É. (2020). *La Inteligencia Artificial o el desafío del siglo: Anatomía de un anti humanismo radical*. Caja Negra.

Serrano-Arenas, D. (2023). Los vídeos educativos como estrategias detonantes de aprendizaje. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, *41*(1), 131–140. https://doi.org/10.51698/aloma.2023.41.1.131-140

Sevilla H., Tarasow F. y Luna, M. (Coords.) (2017). *Educar en la era digital*. Pandora.

Svarzman, H. José. (2000). *Beber en las fuentes: La enseñanza de la Historia a través de la vida cotidiana*. Ediciones Novedades Educativas.

Educaplay-Ctesplay: primera plataforma educativa digital de la provincia de Corrientes, Argentina (2021-2025)

Noelia Manzino
Lucia Casal Viñote

Introducción

Las transformaciones tecnológicas de las últimas décadas han modificado profundamente diversos ámbitos de la vida social, entre ellos el educativo. En este escenario, la incorporación de tecnologías digitales ha promovido nuevas formas de enseñar y aprender, impulsando experiencias que integran dispositivos móviles, plataformas virtuales, recursos multimedia, inteligencia artificial y otros entornos digitales. Estas innovaciones amplían las posibilidades de acceso al conocimiento, favorecen la personalización de los aprendizajes y estimulan formas de participación más activas por parte de los estudiantes, al tiempo que plantean nuevos desafíos para las políticas educativas y la formación docente.

En este capítulo nos proponemos analizar una experiencia de innovación educativa desarrollada en la provincia de Corrientes,[1]

[1] La provincia de Corrientes forma parte de la región del Nordeste de la República Argentina. Cuenta con una superficie de 88.199 km2, con una población total de 1.212.698 habitantes, de acuerdo con el censo 2022. Fundada en 1588 por el

Argentina: la plataforma digital Educaplay, impulsada por la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales del Ministerio de Educación provincial.[2] Consideramos que esta iniciativa constituye el resultado de una política pública que articula los conocimientos producidos en el ámbito científico con los saberes técnicos y comunicacionales propios de la divulgación, orientados a la producción de contenidos audiovisuales con fines educativos. Desde esta perspectiva, la plataforma puede comprenderse como una expresión de las humanidades digitales, en tanto configura un espacio de convergencia entre tecnología, producción de conocimiento y prácticas pedagógicas.

Educaplay[3] fue concebida para acompañar a las escuelas de nivel secundario y promover una transformación de las prácticas de enseñanza en el marco de la Ley de Educación Nacional n.° 26.206[4] y del Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de Corrientes. Su propuesta se sustenta en la construcción de un en-

---

Adelantado Juan Torres de Vera y Aragón, a través de la corriente colonizadora de Asunción. En la actualidad se encuentra entre dos ríos: el Uruguay (al este) y el Paraná (al oeste y norte), que constituyen las fronteras naturales de su territorio. Desde entonces, ha formado parte de los momentos estelares de la construcción del actual Estado argentino. Ver: https://www.argentina.gob.ar/corrientes.

[2] La plataforma educativa resulta del trabajo mancomunado entre la Subsecretaría de Contenidos audiovisuales y la Productora 2047. Proyecto dirigido por la Dra. María Paula Bountempo. Sus primeros meses fue desarrollada desde la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. Resol. 1035/2022, «Programa Provincial Incluir Futuro-Educa-Play», hasta la concreción de la Subsecretaría del Ministerio de Educación de las provincias de Corrientes. La creación de la subsecretaría responde a una política del Gobierno de la Provincia de Corrientes desarrollada a partir del año 2020.

[3] La misma puede consultarse en el siguiente enlace: https://corrientesplay.ar/educaplay/

[4] Se puede consultar https://www.educ.ar/recursos/158157/ley-de-educacion-nacional-n-26-206

torno virtual de encuentro que favorece nuevas formas de producción, circulación y apropiación del conocimiento, resignificando el vínculo entre la presencialidad y los espacios digitales de aprendizaje (Dussel, 2010, Tarasow, 2018).

Desde 2021 la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales ha desarrollado diversas líneas de acción orientadas a fortalecer esta propuesta. Entre ellas se destacan la producción de contenidos multimediales y la implementación de programas de capacitación continúa destinados a docentes, estudiantes y equipos directivos. Paralelamente, se impulsaron actividades abiertas a la comunidad —como transmisiones en *streaming*, exposiciones provinciales y eventos de divulgación— con el propósito de ampliar los espacios de aprendizaje más allá de la institución escolar, involucrando a las familias y promoviendo redes de intercambio y circulación del conocimiento.

El desarrollo de esta política educativa estuvo acompañado por la construcción de un marco normativo específico que reguló la incorporación de tecnologías digitales en el sistema educativo provincial. En este sentido, la Resolución Provincial N.º 3906/25 constituye un antecedente relevante al establecer criterios para el uso pedagógico de la inteligencia artificial en las aulas.[5] Este proceso posicionó a la provincia de Corrientes como una experiencia pionera en el contexto argentino, ya que sus lineamientos y regulaciones precedieron la implementación del programa nacional PAIDE-IA,[6] anticipando, desde una perspectiva situada, la

[5] Cabe destacar que la Subsecretaría trabaja de manera articulada con otros organismos como Telecom, Fundación Varkey, Itaú, Intel, DirecTV, Chicos.net, Ministerio de Educación y la provincia de Córdoba.

[6] Programa Argentino de Innovación de la Educación con Inteligencia Artificial (PAIDE-IA), es el programa impulsado por el Ministerio de Capital Humano, a través de la Secretaría de Educación, en 2025. Es una iniciativa orientada a integrar el uso pedagógico de herramientas basadas en inteligencia artificial en los dife-

integración de tecnologías emergentes en la enseñanza y en la formación docente.

A partir de este marco, el capítulo se propone, en primer lugar, describir el proceso de creación y desarrollo de la plataforma Educaplay como una estrategia de renovación metodológica para la enseñanza secundaria, entendida como una experiencia situada de humanidades digitales. En segundo lugar, analizar las principales líneas de acción impulsadas por la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales en el marco de una política pública orientada a la innovación educativa. Finalmente, reflexionar sobre el alcance de esta experiencia, considerando el tránsito de la plataforma desde su función estrictamente pedagógica hacia un espacio de producción cultural, divulgación científica e impacto social.

Las humanidades digitales en el sistema educativo. El caso de la provincia de Corrientes, Argentina

El trabajo se inscribe en el campo de las Humanidades Digitales,[7] un ámbito que en las últimas décadas se ha consolidado progresivamente como una metodología orientada a aplicar la

rentes niveles educativos del país. https://www.argentina.gob.ar/capital-humano/educacion/paideia

[7] Uno de los primeros pasos del quehacer humanístico emprendidos en la era digital puede rastrearse, según algunos autores, en el proyecto emprendido por el padre jesuita Roberto Busa en su trabajo «Thomasticus» iniciado en Italia en 1949. El objetivo fue la elaboración de un índice de las obras completas de Santo Tomás de Aquino. Desde entonces, se generó un plexo de textos que giran en torno a los debates conceptuales en este campo. A partir de 2012 el concepto de Informática y Humanidades (Marín, 1994) evoluciona hacia el de las Humanidades Digitales, a través de las Jornadas de Humanidades desarrolladas en España, produciéndose una polémica en torno a su definición o indefinición (Río Grande y González Blanco García, 2015). Ver Manzino (2021).

tecnología al estudio interdisciplinario.[8] Su propósito es optimizar, replantear y dinamizar los estándares académicos tradicionales, tanto en el plano de la investigación como en su proyección e impacto en la vida cotidiana (Galina Russel, 2012).

Las Humanidades Digitales se conciben como un campo disciplinar en el que se produce un cruce entre las humanidades y las ciencias sociales vinculadas con las tecnologías digitales. En la actualidad, esto presenta el desafío de identificar tendencias digitales que realmente enfaticen estos enfoques humanísticos (Gayol y Melo Flórez, 2017).

Este enfoque implica no solo usar la tecnología, sino desarrollar el pensamiento crítico sobre ella, su impacto en la sociedad y la cultura escolar y ciudadana (Dussel, 2010). En este sentido, la creación de contenidos audiovisuales, el desarrollo de habilidades y competencias digitales que dé cuenta del marco del proceso de alfabetización, así como la resolución de problemas del siglo XXI, requiere en el fondo de un cambio de paradigma cuya premisa permita nuevas formas de aprendizajes.

---

[8] Particularmente, tomamos por caso cómo influye en el área de Historia y en el área de Lengua y Literatura. Para el primer caso, Gallini y Noiret (2011) señalan la importancia de los nuevos modos de ser y hacer en relación con los nuevos sentidos de las mediaciones digitales que concluyen indefectiblemente en el campo de la Historia Digital a raíz de los inherentes cambios comunicacionales y los nuevos lenguajes que trasforman y actualizan el saber histórico. La universalización de recursos y fuentes digitales ha evolucionado el proceso de comunicación, de accesibilidad y de visibilidad (pp. 16-37). Desde la perspectiva de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, las herramientas digitales y las inteligencias artificiales adquieren valor en la medida en que los actores escolares les otorgan sentido en sus prácticas cotidianas. En esta línea, seguimos la propuesta de Alejo Ezequiel González López Ledesma (2024), quien cuestiona la universalización de competencias y subraya la importancia de situar los recursos en contextos culturales y educativos específicos, dotándolos así de un sentido histórico y político.

Esto implica llevar adelante una serie de desafíos, por un lado, integrar el diseño curricular que depende de políticas educativas para insertar no solo en las prácticas docentes y con ellos al aula, sino articular con la intervención de las familias (Milillo et al., 2020); por otro lado, propiciar el enfoque humanista que dé cuenta de que el centro de los avances tecnológicos, lo constituye el humano como espacio reflexivo, capaz de pensar, crear, imaginar y proyectar verdaderos cambios posibles (Pedró, 2006).

En los últimos tiempos, este avance tecnológico —vinculado a la programación, el pensamiento computacional y la inteligencia artificial— caló hondo en el sistema educativo a escala global y local (Rey Valzacchi, 2025; Silverstone et al., 1996). En el caso de la provincia de Corrientes, estos avances permitieron llevar adelante la primera plataforma educativa digital de Argentina. Con su aparición se buscó un proceso democratización de saberes disciplinares y una renovación e innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para lo cual se diseñó una política pública que preveía la inserción de las tecnologías y la educación digital en las aulas.[9]

El desarrollo de la propuesta implicó la elaboración de nuevos formatos audiovisuales traducidos en videos educativos de hasta tres minutos de duración, que abarcaron los contenidos curriculares del Nivel Secundario, enmarcados en los Diseños Curriculares de cada disciplina.[10] A partir del segundo año la propuesta

[9] Williams (2011) sostiene que la tecnología no determina automáticamente a la sociedad; tecnología y sociedad se construyen y transforman mutuamente según sus usos y contextos. Es un aporte muy útil para trabajar cultura digital e IA, porque permite pensar la IA no solo como una herramienta, sino como una tecnología cuyos sentidos y efectos dependen de cómo, para qué y en qué condiciones se utiliza.

[10] La primera etapa incluyó las asignaturas de Biología, Formación Ética y Ciudadana, Historia, Matemática, Geografía y Lengua. La segunda etapa incluye las asignaturas de Geografía, Biología, Lengua y Literatura, Física - Química, Historia, Matemática, Formación Ética y Ciudadana, Educación Emocional. Para Tercer año se producen contenidos para las asignaturas de Geografía, Biología, Lengua

se amplió y se elaboraron videos documentales sobre temas específicos de la provincia, en articulación con conmemoraciones nacionales y globales; estos presentaban la posibilidad de que los videos tuvieran una duración más prolongada. También se realizaron videos sobre «temas transversales», por ejemplo, referidos a la educación emocional y educación ambiental en consonancia con la Agenda 2030.[11]

La plataforma educativa: Educaplay-Ctesplay. Marco de inserción

Hasta el año 2020, los docentes de la provincia de Corrientes recurrían a materiales didácticos audiovisuales producidos en otros escenarios —nacionales o globales—. Estos materiales no siempre se ajustaban a la idiosincrasia, necesidades y características de los alumnos de la provincia de Corrientes. En muchas ocasiones, estos recursos se adaptaban a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios nacionales —NAP[12]— pero no se vinculaban con el Diseño Curricular Provincial.

---

y Literatura, Física - Química, Historia, Matemática, Educación Emocional, Artes visuales, inglés. Se desarrollan contenidos de Educación emocional, Educación ambiental, ESI, Energía sustentable, Robótica. Los contenidos se priorizaron en función a lo que establece el Consejo Federal de Educación, sobre Núcleos de aprendizajes prioritarios (2026). Se ampliaron las producciones para 1er año en los diferentes espacios curriculares para abarcar los contenidos contemplados en los NAPs y el D.C.J.P.C. y se sumaron las producciones para el Ciclo Orientado.

[11] Cabe recordar que la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, aprobado por las Asamblea General de las Naciones Unidas, desarrolla 17 objetivos y 169 metas que se deben aplicar de manera universal, orientadas a que cada país aúne esfuerzos para el logro de estos. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lenguaje_claro_web.pdf

[12] El sistema educativo de Argentina garantiza a través de la Ley de Educación Nacional N.° 26.206 el desarrollo obligatorio de determinados contenidos detallados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), cada provincia puede partir de ellos y ampliarlos o adaptarlos a su realidad y necesidades.

Por esa razón, la Subsecretaría de contenidos Audiovisuales, en colaboración con la Productora 2047, desarrolló la plataforma EducaPlay-CorrientesPlay. Esto significo la creación de material audiovisual en función a los contenidos fijados en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de Corrientes del Nivel Secundario, los NAP, la Resolución CFE N.° 93/09, la Resolución del CFE N.° 285/16 (Plan Estratégico Nacional «Argentina Enseña y Aprende»), el Marco de Organización de los Aprendizajes y la Ley de Educación Nacional 26.206.

Los materiales didácticos se construyen a partir del trabajo colaborativo entre el equipo docente de la Subsecretaría y la Productora 2047. Los primeros son los responsables de las cuestiones conceptuales, contenidos curriculares y corrección general de los videos; los segundos se encargan de las cuestiones audiovisuales como ser la edición, estética y sugerencias de estilos.

La plataforma trasciende su función de mera herramienta técnica para constituirse en un territorio tecnológico de encuentro en las prácticas áulicas (Schwartzman et al., 2014). En el caso del docente, se busca romper con su rol pasivo de usuario de estos recursos para convertirlo en un diseñador que negocia sentidos e integra saberes disciplinares al usar/crear y gestar estos recursos (Gros Salvat, 2018). De esa forma se gestionan las tensiones dialécticas entre las posibilidades que ofrece la tecnología y las demandas pedagógicas situadas de la escuela (González López Ledesma, 2024). En el caso de los alumnos, se busca potenciar nuevos espacios de aprendizaje significativo con escenarios de innovación pedagógica.

Los videos de la plataforma Educaplay responden, en su conjunto, a la lógica de los contenidos audiovisuales que circulan por diversos canales y redes digitales consumidas mayormente por adolescentes. Se persiguen diversos objetivos: acercar los contenidos al público juvenil mediante formatos atractivos y accesibles

(Ferraris, 2008), garantizar el acceso abierto desde diferentes dispositivos tecnológicos —computadora o dispositivo móvil— y el acompañamiento de la tarea del docente, brindando puentes entre lo teórico y lo práctico (Gros Salvat, 2018).

Los contenidos elaborados responden a una secuencia didáctica específica que organiza el aprendizaje en torno a una temática concreta. Los videos buscan presentar un discurso ameno y sencillo para los jóvenes y adolescentes, que responda a un orden lógico y de dificultad creciente. La presentación de los temas no se limita al desarrollo de conceptos teóricos, también incluyen análisis de casos, aplicación de conceptos a situaciones reales, resolución de problemas y/o promover reflexiones, entre otras cuestiones. Las temáticas presentadas atienden a la historia, cultura y arte de la provincia y de la región a fin de favorecer un aprendizaje del entorno inmediato (Manzino y Medina, 2023).

En relación con los videos y su edición, como se mencionó anteriormente, tienen una duración acotada, máximo tres minutos (3'), por lo que, si un tema es complejo o extenso, se divide en dos o tres videos/partes para abordarlo (cada parte/subtema se presenta como un video independiente en la planificación). Al ser los estudiantes los principales sujetos a quienes está dirigido, el lenguaje es coloquial, amigable, con ejemplos y cuestiones centrales que permitan garantizar y colaborar con sus procesos de aprendizaje. Más que contenidos «acabados», se busca generar procesos de reflexión, indagación, en tanto se considera que los estudiantes son partícipes activos de sus propios procesos (Jalley, 2018).

Los recursos empleados son seleccionados por el equipo de docentes a cargo de la redacción de contenidos, ya que son los que desarrollan el tema y poseen la formación académica para hacerlo. Los recursos ilustrativos son de suma importancia y las escaletas (guiones) son pensadas desde ese lugar, estos recursos pueden ser: gráficos, ilustraciones, fotos, videos, gif, emojis, íco-

nos, figuras, animaciones, entre otros recursos que cumplen con esta función y su búsqueda se realiza en base de datos que sean libres de derechos.[13]

Los videos mantienen un equilibrio entre lo teórico y lo práctico, posibilitando un vínculo con situaciones de la cotidianeidad, la resolución de situaciones y la reflexión sobre los temas planteados, invitando siempre a la búsqueda y ampliación de las temáticas desarrolladas. Cada producción realizada por los distintos equipos docentes que forman parte de esta plataforma atraviesa un proceso de revisión, evaluación y aprobación tanto sea del equipo de coordinación como del equipo de edición, considerando que la premisa es favorecer a un aporte sustancial para la educación.

La elaboración de los contenidos audiovisuales

La producción de los contenidos audiovisuales comprende varias etapas: preproducción, producción y postproducción. Cada una de estas presenta una instancia de revisión y control de tipo conceptual, disciplinar y curricular por parte del equipo central de Educaplay; y revisión de aspectos audiovisuales, técnicos y estéticos por parte de la Productora 2047.

a. Los videos referidos a contenidos curriculares

La producción de los videos correspondientes a la línea «Contenidos curriculares» se desarrolló a partir de una serie de criterios pedagógicos y comunicacionales que fueron ajustándose progresivamente a medida que el equipo adquiría experiencia en la elaboración de materiales audiovisuales educativos (Manzino y Medina, 2023; Leiva, 2025). En este sentido, los dos primeros años de implementación constituyeron una etapa piloto, durante la cual se definieron y consolidaron los principales lineamientos me-

[13] Esta información fue obtenida del material interno «Etapas de producción», organizado por la Productora 2047 y la Subsecretaria de Contenidos Audiovisuales para los fines específicos.

todológicos a partir de las experiencias desarrolladas en las instituciones educativas de la provincia. Entre las características más relevantes de estos materiales pueden destacarse las siguientes:

- **Guías de apoyo docente.** Cada video se acompaña de una guía didáctica con actividades sugeridas y orientaciones metodológicas destinadas a facilitar su incorporación en las propuestas de enseñanza. Estas guías ofrecen alternativas de uso acordes con distintos momentos de la secuencia didáctica y con los objetivos específicos que cada docente persiga en su práctica áulica.
- **Material adaptable.** Los videos fueron concebidos como recursos flexibles, susceptibles de ser utilizados en diferentes instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje: como disparadores para introducir una temática, promover debates, profundizar determinados contenidos o reforzar conocimientos previamente trabajados. Esta versatilidad facilita su adecuación a diversos contextos escolares y estrategias pedagógicas.
- **Enfoque interdisciplinario.** Una de las premisas centrales de la propuesta consiste en favorecer la articulación entre distintas áreas del conocimiento. Los contenidos audiovisuales promueven abordajes interdisciplinarios que posibilitan establecer relaciones entre saberes, fortalecer el aprendizaje colaborativo y ofrecer una comprensión más integral de los fenómenos estudiados.
- **Acceso abierto y posibilidad de descarga.** Un avance significativo alcanzado en 2025 fue la incorporación de la opción de descarga de los videos para su utilización sin conexión a internet. Esta característica resulta especialmente relevante para instituciones educativas rurales o establecimientos urbanos con conectividad limitada. El acceso libre, gratuito y sin restricciones contribuye a democratizar el acceso a los recursos educativos digita-

les, independientemente de la ubicación geográfica de las escuelas, ya sea en el centro urbano de la ciudad de Corrientes o en parajes del interior provincial.

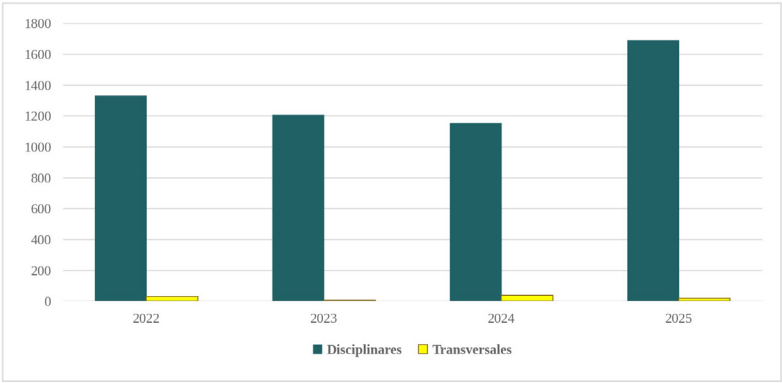
- **Clases interactivas y el docente como mediador.** Los materiales audiovisuales fueron diseñados para favorecer dinámicas de enseñanza centradas en la participación activa del estudiante y en la construcción significativa del conocimiento. En este modelo, el docente conserva un papel fundamental como mediador del proceso educativo, orientando, contextualizando y enriqueciendo el trabajo realizado con los recursos digitales. En ningún caso se pretende reemplazar la intervención docente, sino fortalecerla mediante herramientas multimediales que amplían las posibilidades de enseñanza.

Un aspecto distintivo de esta política pública radica en que la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales está integrada por docentes correntinos en ejercicio, pertenecientes tanto a instituciones de gestión pública como privada, quienes fueron convocados por el desarrollo de experiencias innovadoras vinculadas con el uso de tecnologías digitales e inteligencia artificial en sus prácticas pedagógicas. Esta condición permitió que las propuestas audiovisuales surgieran de necesidades identificadas en las aulas y respondieran a problemáticas concretas de la realidad educativa provincial, otorgándoles un fuerte anclaje territorial y una elevada pertinencia didáctica.

La evolución de esta línea de trabajo puede observarse en el incremento sostenido de la producción de materiales audiovisuales durante el período analizado, tal como se presenta en el gráfico 1.

Gráfico 1

Cantidad de videos disciplinares y transversales por año (2022-2025)



Fuente: Elaboración propia a partir de Informe final 2022–2025: Acciones estratégicas y resultados en territorio (Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales, 2025).

En conjunto, estos resultados muestran que la Subsecretaría logró consolidarse como un actor estratégico dentro del sistema educativo correntino. La producción sistemática de recursos audiovisuales, su accesibilidad, la participación de docentes en ejercicio en su diseño y la adecuación de los materiales a las demandas reales de las escuelas contribuyeron a fortalecer los procesos de innovación pedagógica y a promover nuevas formas de enseñar y aprender mediadas por tecnologías digitales.

b. Recursos audiovisuales referidos a Ediciones Especiales

Dentro de las amplias transformaciones que experimentó la plataforma educativa luego de la primera etapa de producción de contenidos audiovisuales disciplinares, se avanzó hacia la producción de temas que fueron considerados «ejes esenciales» desde una perspectiva interdisciplinaria y destacando el sentido didáctico y pedagógico. Los mismos se detallan a continuación:

- **Malvinas: 40 años**. Es un documental conformado por 15 episodios de 25 minutos de duración, en los cuales se abordan aspectos históricos, sociales y humanos de la Guerra de Malvinas, desde el periodo colonial hasta la historia reciente.
- **EduQatar.** Es un audiovisual producido a raíz de la Copa Mundial de Fútbol Qatar 2022. Se utiliza la temática mundialista para trabajar contenidos interdisciplinarios de geografía, matemáticas, cultura, lengua y literatura referidos a los países que participaron en la competencia.
- **Generación TEC.** Este documental se orienta a temas tecnológicos y habilidades cognitivas digitales. Aborda conceptos claves relacionados a la innovación y competencias para el futuro —programación, robótica, creación digital, etc.—.
- **40 años de Democracia**. Especial que repasa el proceso histórico de la recuperación de la democracia ocurrido en 1983, sus hitos principales y su impacto en la sociedad, la política y los derechos civiles.
- **Ser Correntino.** El documental aborda la identidad correntina a partir de un repaso de los rasgos culturales, valores, costumbres y formas del correntino. La propuesta apunta a presentar explicaciones desde la historia, la geografía, las ciencias naturales y las miradas antropológicas.
- **30 años de la Reforma de la Constitución**. Un audiovisual que explica la reforma constitucional de 1994 y recupera una mirada histórica, cívica y política. Se examinan las transformaciones en la organización del Estado y la aparición de nuevos derechos ciudadanos. También se enfatiza la incorporación de los Derechos del Niño a la Constitución.
- **Aulas Talleres móviles.** Serie de contenidos vinculados a la tecnología, programación y habilidades prácticas. Incluye recursos como programación y robótica, diseño

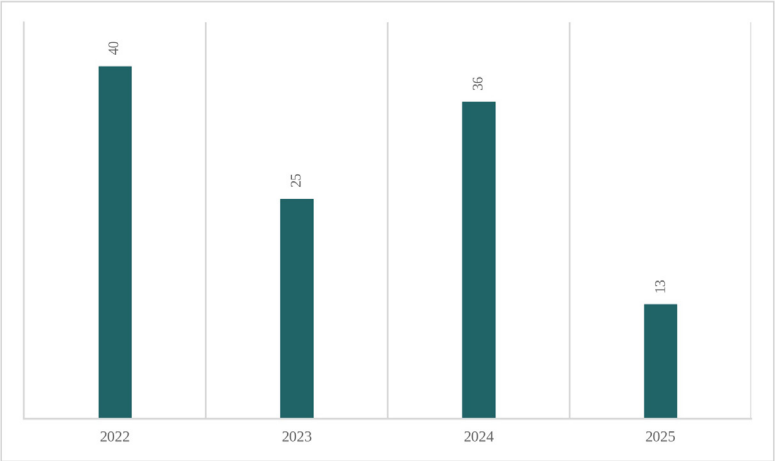
y programación 3D y aspectos vinculados a la inclusión educativa.

- **Alma Guaraní**. En este documental se rescata uno de los aspectos más relevantes de Corrientes como es la cultura musical de la región litoraleña. La cultura guaraní ha sido definida por la UNESCO como patrimonio inmaterial, por esa razón, este audiovisual explora diferentes manifestaciones culturales a través del chamamé, la lengua, la música y la relación con la naturaleza que forman parte del patrimonio regional.
- **Epopeya del Iberá**. El especial se dedicada a presentar y explicar la singularidad de los Esteros del Iberá, a partir de una explicación de su biodiversidad, los procesos naturales e importancia ambiental. Incluye capítulos animados que permiten aprender sobre este gran humedal y su valor ecológico.
- **Leyendas Guaraníes**. Una serie de contenidos animados, que exploran los mitos y relatos tradicionales de la cultura guaraní, poniendo el foco en las historias que forman parte del imaginario popular y la identidad cultural de la región.
- **Ajedrez.** Son micro contenidos diseñados para introducir y profundizar en conceptos clave del ajedrez como juego educativo e incluidos dentro del Diseño Curricular. Cada segmento aborda un aspecto distinto del juego, desde lo más básico hasta las nociones elementales de táctica y apertura.

En el siguiente gráfico podemos ver cómo se distribuyó la realización de ediciones especiales desde 2022 a 2025. Dicha distribución dependió de la necesidad de abordar temas considerados relevantes para el currículo de la educación de Nivel Secundario, y de la conmemoración de fechas relevantes para la historia de Argentina —como, por ejemplo, «30 años de la Reforma de la Constitución»—:

Gráfico 2

Cantidad de videos «Especiales» durante los años 2022-2025



Fuente: Elaboración propia a partir de Informe final 2022–2025: Acciones estratégicas y resultados en territorio (Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales, 2025)

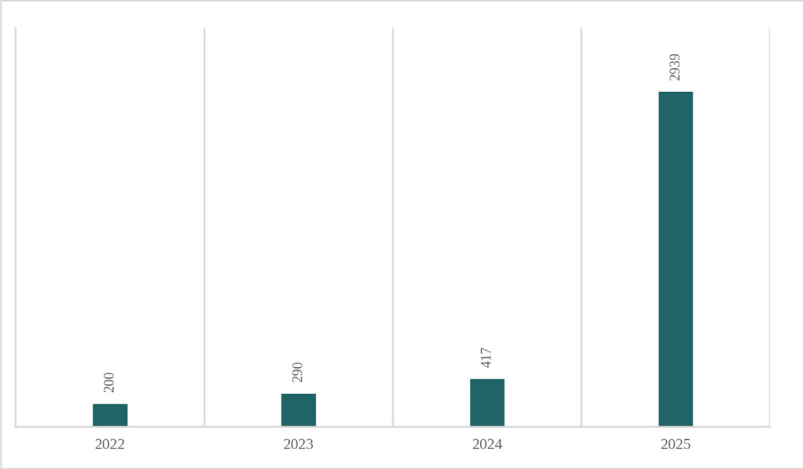
De la plataforma virtual a su aplicación en la sociedad

Capacitación para docentes

A partir de 2022 la Subsecretaría empezó a desarrollar capacitaciones continuas, gratuitas, en modalidad presencial y virtual para los docentes del Nivel Secundario. Como se observa en el siguiente gráfico, se dictaron 200 jornadas en 2022, 290 en 2023, 417 en 2024 y 2939 en 2025. La principal premisa fue que la innovación pedagógica no solo pasaba por proyectar un video en clase, sino que se debía capacitar a las y los docentes en aspectos teóricos y metodológicos que permitieran una dinamización de los espacios de aprendizaje áulicos. Estas capacitaciones apuntaban a problematizar la construcción del conocimiento escolar, reflexionar sobre el diálogo y la experimentación con las herramientas digitales e IA.

Gráfico 3

Cantidad de jornadas y cursos durante el período 2022-2025



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales (2025) Informe final 2022-2025: Acciones estratégicas y resultados en territorio.

A partir de las capacitaciones, los docentes generaron nuevos espacios de trabajo en sus clases apelando a los avances tecnológicos. Se buscó que todas las materias disciplinares puedan incorporar un enfoque dinámico a sus prácticas áulicas, en el que la herramienta digital sirva para personalizar las clases, promover la investigación y potenciar las habilidades de los estudiantes. Se propició que el docente se convirtiera en un diseñador de un entorno tecnológico y no un reproductor de contenido (Schwartzman et al., 2014).

Las capacitaciones se orientaron en dos líneas complementarias:

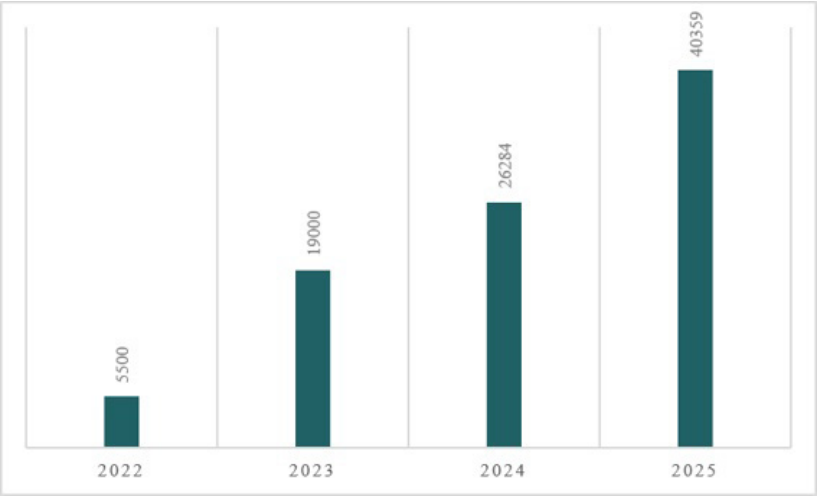
- Educaplay que ofrecía cursos virtuales de 61 o 101 horas reloj con una evaluación final para la aprobación. Esta capacitación apuntaba a la optimización del uso de los videos de la plataforma y de herramientas digitales e IA.

- Educación digital que implicaba la participación en micro talleres de una hora reloj para alcanzar una capacitación en una herramienta digital o IA en particular. Estos micro talleres buscaban el aprendizaje intensivo de una herramienta útil para el aula.

El número de docentes que participaron de estas capacitaciones fue en aumento con el tiempo —ver el siguiente gráfico—. El ciclo de actualización virtual otorgaba puntaje a las y los docentes en la Junta de Clasificación de la provincia y en las grillas de valoración del Nivel Superior. Con el fin de garantizar la participación de la mayoría de los docentes, se definió como franja horaria comprendida entre las 19 y 20 horas. Esto permitía que los docentes se puedan sumar a varios cursos de actualización, además de que estuvieron fuera del final del horario de su jornada laboral.

Gráfico 4

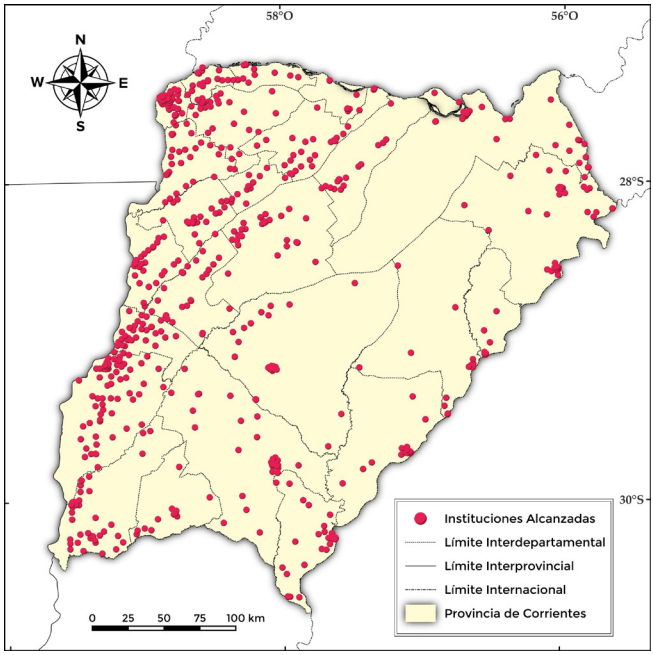
Participación de los docentes durante los años 2022-2025



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Subsecretaria de Contenidos Audiovisuales. Informe final 2022-2025: Acciones estratégicas y resultados en territorio

Las capacitaciones de ambas líneas —Educaplay y Educación digital— comenzaron en 2023. En el año siguiente se consolidó como una de las acciones más fuertes de la Subsecretaría. El número de docentes capacitados llegó a más de 4.000 en toda la provincia. En 2025 se adoptaron las aulas virtuales de la plataforma Moodle del Campus del Ministerio de Educación. A continuación, se observa el crecimiento en capacitaciones de ambas líneas de la institución reflejados en el mapa 1:

Mapa 1



Fuente: Equipo del Observatorio de la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales.

Las capacitaciones presentaron diversos sentidos pedagógicos teniendo en cuenta el nivel educativo a la que iban dirigidas. Las propuestas fueron las siguientes:

Tabla 1

Tipos de propuestas y sentido pedagógico

Nivel educativo	Propuesta / Taller	Sentido pedagógico
Nivel Secundario	IA ¿IA que ves?	Comprensión del funcionamiento del aprendizaje automático y creación de *prompts*.
	Matemáticas interactivas	Uso de IA para planificar secuencias didácticas con simuladores y videos.
	Math Gamer	Programación creativa de juegos matemáticos con apoyo de IA.
	Manos a la ciencia	Diseño de actividades científicas fuera del laboratorio con apoyo de IA.
	Evaluaciones interactivas	Optimizar la gestión de clases y participación estudiantil con evaluaciones digitales.
	Planificar es un placer	Generación de proyectos áulicos y comunidad lectora institucional.
	Educa IA + Incluir futuro	*Prompts* para mejorar comprensión lectora.
	Dejá que la IA te dé una mano	Reflexión crítica sobre evaluación y uso de IA en educación.
	Creación de personajes con IA	Experiencias educativas interactivas con avatares históricos.
	Derechos Humanos y Recursos Naturales	Comprensión interdisciplinaria mediante juegos y actividades lúdicas.
	Evaluaciones con IA	Generación de rúbricas y retroalimentación personalizada.

Educación Técnica	Bot en acción	Asistente para planificación y creación de contenido técnico.
	3D Visionarie	Diseño arquitectónico y visualización 3D con IA.
	Diseño con IA	Creación de materiales didácticos en diseño e ingeniería.
	A.T.M. Diseña y Crea	Modelado 3D a partir de texto o imágenes, aprendizaje práctico.
	Micro Taller Diseño en Acción	Captura y diseño de espacios reales para proyectos STEM.
	Gestión escolar con IA	Uso de IA para organización institucional y análisis de documentos.
	IA tu copiloto para planificar	Generación de actividades diferenciadas según estilos de aprendizaje.
Público general	Recetas con IA	Adaptación de recetas y menús semanales según necesidades.
	Agenda Médica Inteligente	Gestión de turnos y recordatorios de salud con asistentes digitales.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Subsecretaria de Contenidos Audiovisuales (2025).

Educa va a las escuelas

El programa «Educa va a las escuelas» surgió como una necesidad de dar a conocer cómo trabajar con los videos disciplinares y las guías docentes en clase. El objetivo principal era brindar una experiencia a docentes y estudiantes en una situación concreta de enseñanza-aprendizaje sobre un contenido determinado. El programa se centró en escuelas de la capital de la provincia de Corrientes. Podemos señalar que el objetivo inicial se cumplió porque se logró un cambio significativo en la forma de enseñar.

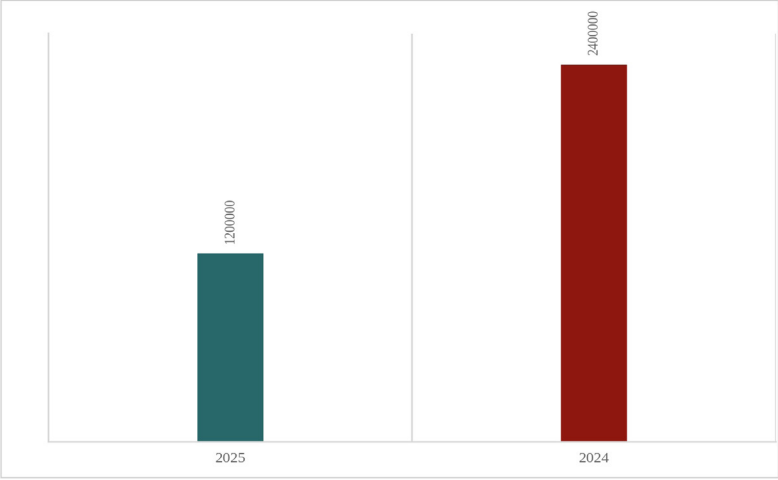
A raíz del programa, se llevaron adelante cursos presenciales y visitas a las distintas escuelas de distintos niveles educativos de la

provincia. Allí se desarrollaron clases y actividades que permitían a las y los docentes experimentar, junto a los estudiantes, una dinámica con las distintas herramientas e IA. Las actividades se enfocaron en aspectos didácticos de las distintas disciplinas usando la IA como herramienta pedagógica. Se buscaba que las y los docentes despejaran dudas, miedos y abandonaran mitos sobre la IA al usarla en el salón con sus estudiantes y la guía de docentes del equipo de la Subsecretaría que las usan en sus propias clases.

Como podemos observar en el gráfico, tanto las acciones de las capacitaciones de formación docente, como las acciones llevadas a terreno a través del trabajo directo con los estudiantes y, además la difusión por medio de diversos canales de difusión, propiciaron el aumento significativo de la plataforma duplicando en un año el promedio de visualizaciones.

Gráfico 5

Cantidad de visualizaciones por año



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales. Informe final 2022-2025: Acciones estratégicas y resultados en territorio.

La plataforma virtual llega a las familias y a la comunidad

Además de las diversas formas de llegar al aula y a las diferentes escuelas de la provincia, la Subsecretaría forjó redes colaborativas y de difusión como el *streaming* EducaART que se transmite todos los días de 17 a 18 h. A eso se sumaron acciones como la participación en exposiciones provinciales como la Feria Provincial del Libro y en eventos nacionales. De esta manera, se busca fortalecer los lazos con las familias por fuera de las instituciones escolares.

a) Micro talleres para padres y familias

Uno de los aportes fundamentales de las capacitaciones es que no fueron dirigidas exclusivamente a docentes, sino a toda la comunidad educativa. Es así como se diseñaron determinados micro talleres que atendieron a temas puntuales como las apuestas online en adolescentes o el control parental de los dispositivos celulares para evitar grooming.

- 2023. Micro taller «Apuestas online» dictado por el Dr. Gustavo Adolfo Gómez en el que desarrolló las características de las conductas de los adolescentes que apuestan en plataformas de juegos online.
- 2025. Micro taller «Jugar sí, apostar no».

Estas actividades que apuntaban a la participación de la comunidad educativa tuvieron una asistencia muy significativa por la plataforma *Zoom*. Se contó con la asistencia de unas 500 personas, entre los que había muchos padres que necesitaban una orientación de parte de un profesional. A raíz de observar las diferentes problemáticas que se vivenciaron en las instituciones escolares y preocupaban particularmente a los padres, se realizaron varios cursos sobre control parental.

b) Educa Innova y Ferias del Libro

Educa Innova fue un espacio impulsado por el Ministerio de Educación de Corrientes, a través de la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales y en alianza con la Productora 2047 —referente en tecnologías exponenciales—, creado en 2023. Este espacio integró educación, tecnología, aprendizaje y gamificación para ofrecer experiencias únicas e interactivas. En él se desarrollaron talleres de creación de videojuegos, realidad aumentada, programación, robótica, impresión 3D y juegos educativos; las jornadas de formación docente orientadas al uso pedagógico de la inteligencia artificial.

En 2024 y 2025, en la Feria Provincial del Libro, se celebró Expo Educa Innova, con espacios inmersivos y actividades abiertas al público. La asistencia a ferias y exposiciones pasó de 4.300 personas en 2023 a 120.000 en 2025, lo que posicionó a la Subsecretaría como un referente provincial en innovación educativa y cultura digital. En conjunto, durante los tres años comprendidos entre 2023 y 2025, se registraron más de 274.000 participaciones en las distintas propuestas.

c) Educa ATR, primer streaming educativo de la provincia

Educa ATR constituye un espacio destinado a la divulgación y difusión de contenidos educativos y culturales, donde confluyen las iniciativas de docentes, especialistas y equipos del Ministerio de Educación de Corrientes. El Informe Final 2022–2025 señala que el propósito es fortalecer la comunicación educativa desde una perspectiva participativa, integrando diversas voces y favoreciendo el intercambio de prácticas innovadoras. La propuesta promueve el intercambio de experiencias, la divulgación de buenas prácticas docentes y la participación de estudiantes. Las emisiones abordan temáticas vinculadas a la innovación pedagógica, el uso de tecnologías digitales y el fortalecimiento de la comunidad educativa provincial (p. 7).

La propuesta empezó en 2024 y se consolidó en 2025, impulsa el intercambio de experiencias, la difusión de buenas prácticas docentes y la participación de estudiantes. Las emisiones se centran en temáticas relacionadas con la innovación pedagógica, el uso de tecnologías digitales y el fortalecimiento de la comunidad educativa de la provincia.

Algunas reflexiones finales

Las líneas de acción desarrolladas por la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales se encuadran dentro de una política educativa integral del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. Lo que permiten afirma su consolidación como actor estratégico del sistema educativo de la provincia vinculado a las Humanidades Digitales.

Ello se explica por la producción sistemática de materiales audiovisuales de acceso libre y gratuito, como parte, que articuló producción de contenidos, capacitación docente, innovación pedagógica y acciones de vinculación con la comunidad.

Al anticipar lineamientos estratégicos para la integración de tecnologías digitales en la enseñanza —incluso antes de la implementación del programa nacional PAIDE-IA—, la Subsecretaría se posicionó como un actor pionero en la articulación entre innovación tecnológica y prácticas educativas situadas.

Este enfoque permitió desarrollar propuestas pedagógicas con una sólida perspectiva histórica, política y cultural, fortaleciendo la identidad educativa de Corrientes y promoviendo una apropiación contextualizada de las tecnologías digitales en el sistema educativo provincial. En este contexto, la plataforma Educaplay-Corrientes Play trascendió su función como repositorio de recursos digitales para constituirse en un dispositivo pedagógico que acompaña los procesos de enseñanza y aprendizaje. El trabajo conjunto entre

especialistas en educación y profesionales de la producción audiovisual permitió desarrollar materiales que articulan rigurosidad disciplinar, calidad técnica y criterios didácticos, favoreciendo su incorporación en distintos escenarios escolares.

Desde la perspectiva de las Humanidades Digitales, la experiencia resulta especialmente significativa porque demuestra que la incorporación de tecnologías digitales no implica únicamente la adopción de nuevas herramientas, sino la construcción de nuevas formas de producir, organizar y comunicar el conocimiento.

Los recursos audiovisuales fueron concebidos como materiales situados, vinculados con el contexto histórico, cultural y educativo de Corrientes, lo que les otorga sentido pedagógico y fortalece la apropiación por parte de docentes y estudiantes. En este sentido, la plataforma configura un archivo digital educativo que organiza saberes, propone recorridos de aprendizaje y favorece una lectura crítica de los contenidos desde múltiples escalas de análisis.

Asimismo, la propuesta pone de manifiesto una relación dialéctica entre escuela y tecnología, en la que los recursos digitales no sustituyen la tarea docente, sino que amplían sus posibilidades de intervención. La tecnología adquiere valor en la medida en que es resignificada por los docentes en función de sus objetivos pedagógicos y de las necesidades concretas de cada contexto escolar, confirmando que la innovación educativa depende tanto de las herramientas disponibles como de las prácticas que les otorgan sentido.

En definitiva, este trabajo permitió analizar el proceso de creación y consolidación de Educaplay como una experiencia de renovación metodológica para la educación secundaria, entendida como una expresión de las Humanidades Digitales aplicadas a las políticas públicas educativas. A partir del análisis de sus diferen-

tes líneas de acción, fue posible observar cómo una plataforma concebida inicialmente para producir contenidos curriculares evolucionó hacia un ecosistema de formación docente, divulgación científica, participación comunitaria e innovación educativa.

La experiencia desarrollada en la provincia de Corrientes demuestra que las plataformas educativas alcanzan su mayor potencial cuando se integran en una política pública sostenida, articulada con el currículo, construida desde las necesidades reales de las escuelas. En este sentido, Educaplay constituye una experiencia que trasciende el ámbito tecnológico para consolidarse como un espacio de encuentro entre saberes, prácticas pedagógicas, cultura digital e identidad regional, ofreciendo una referencia valiosa para futuras iniciativas de innovación educativa en otros contextos.

Fuentes

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (S/F). Diseño Curricular Jurisdiccional. Ciclo Básico https://www.mec.gob.ar/descargas/Documentos/Disenos%20Curriculares/Educacion%20Secundaria/Ciclo%20Basico%20Secundaria.pdf

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (S/F). Diseño Curricular Jurisdiccional. Ciclo Orientado https://www.mec.gob.ar/descargas/Documentos/Disenos%20Curriculares/Educacion%20Secundaria/BachillerCienciasSociales.pdf

Ley de Educación Nacional N.° 20.206 https://www.educ.ar/recursos/158157/ley-de-educacion-nacional-n-26-206

Educaplay https://www.corrientesplay.ar/educaplay/

Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales. (2024). Informe sobre el uso de Educaplay en las aulas. Gobierno de la Provincia de Corrientes.

Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales. (2025). Página oficial del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. https://educaciondigital.mec.gob.ar/

Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales. (2025). Informe final 2022–2025: Acciones estratégicas y resultados en territorio [Informe presentado al Ministerio de Educación].

Bibliografía

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Fundación Santillana.

Ferraris, S. (2008). Comunidades virtuales lúdicas: Jóvenes y videojuegos. En M. Urresti (Ed.), *Ciberculturas juveniles* (pp. 205-224). La Crujía.

Gallini, S. y Noiret, S. (2011). La historia digital en la era del Web 2.0. Introducción al dossier Historia digital. *Historia Crítica*, (43), 4-24.

Galina Russell, I. (2012). Retos para la elaboración de recursos digitales en humanidades. *El profesional de la información*, *21*(2), 185–189. https://doi.org/10.3145/epi.2012.mar.09.

Gayol, V. y Melo Flórez, J. (2017). Presente y perspectivas de las humanidades digitales en América Latina. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, *47*(2). https://doi.org/10.4000/mcv.7907

González López Ledesma, A. E. (2024). Tecnologías digitales en la enseñanza de Lengua y Literatura: Herramientas para investigar. En M. Dubin (Coord.), *Problemas actuales de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura: Una mirada desde el cotidiano escolar y el trabajo docente* (pp. 167-179). Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/170103

Gros Salvat, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *21*(2), 69–82. https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577

Leiva, G. (2025). Educaplay, plataforma de contenidos audiovisuales del gobierno de la provincia de Corrientes. *Nodos y Nudos*, *8*(58), e22447. https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num58-22447

Manzino, N. y Medina, M. C. (2023). Propuesta de enseñanza para la historia de Corrientes colonial a través de la plataforma Educa-Play. En *XXIII Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes*. Moglia Ediciones.

Marín, F. (1994). *Informática y humanidades*. Gredos.

Milillo, C., Odetti, V., Rogovsky, C. y Trech, M. (2020). Formatos innovadores para propuestas de educación en línea. En G. I. El Jaber (Comp.), *Actas de las IV Jornadas Educación a Distancia y Universidad*. FLACSO Argentina. https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Actas-de-IV-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf

Ministerio de Educación. República Argentina. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo básico. Educación secundaria*. Consejo Federal de Educación. Presidencia de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/nucleos-de-aprendizaje-prioritarios

Pedró, F. (2006). *Aprender en el nuevo milenio: Un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*. Banco Interamericano de Desarrollo. http://dx.doi.org/10.18235/0011946

Rey Valzacchi, J. (2025). *Gamificación en la era de la inteligencia artificial: Estrategias, herramientas y el futuro del aprendizaje interactivo*. Aprende Virtual – Instituto Latinoamericano de Desarrollo Profesional Docente.

Río Riande, G. del, y González Blanco García, E. (2015). Introducción a las humanidades digitales [Material didáctico digital]. https://n2t.net/ark:/13683/pdea/vRr

Silverstone, R., Morley, D. y Hirsch, E. (1996). Tecnologías de la información y la comunicación y economía moral de la familia. En R. Silverstone y E. Hirsch (Eds.), *Los efectos de la nueva comunicación. El consumo de la moderna tecnología en el hogar y en la familia* (pp. 45–64). Bosch.

Tarasow, F. (2018). Educación en línea, encuentros en la distancia. En G. I. El Jaber (Comp.), *Actas de las III Jornadas Educación a Distancia y Universidad (2019). FLACSO Argentina*. https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Actas-de-III-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf

Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (Comps.) (2014). *De la educación a distancia a la educación en línea: aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens, FLACSO. Sede Académica Argentina.

Williams, R. (2011). *La tecnología y la sociedad; Efectos de las tecnologías y sus usos. En Televisión. Tecnología y forma cultural*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1973)

Comunicar historia

Retos y oportunidades para la comunicación social de la historia en la era digital: el caso del podcast *Historias de Bolsillo*

Moisés Rodríguez Escobar

Introducción

En las últimas décadas, las Tecnologías de la Información, la Comunicación y el Conocimiento (TICC's) transformaron profundamente los modos en que se produce, circula y se apropia el conocimiento sobre el pasado y el presente de la experiencia humana. Tradicionalmente, se había considerado valioso únicamente el saber generado por minorías vinculadas al poder político, institucional o académico, mientras que el conocimiento elaborado por mujeres y hombres desde su vida cotidiana había sido relegado y desestimado como irrelevante para comprender la condición humana. Sin embargo, la expansión de los entornos digitales permitió que cualquier persona contribuyera a la construcción de un conocimiento más abierto, colaborativo y plural. No obstante, como señaló Moreno Sardà, la tecnología por sí sola no resulta suficiente: las ciencias humanas y sociales necesitan ejercitar una autocrítica profunda del paradigma académico dominante —androcentrista, restrictivo y parcial— que ha sostenido explica-

ciones incapaces de dar cuenta de las transformaciones aceleradas de las sociedades contemporáneas. Solo la adopción de enfoques capaces de integrar la diversidad humana y cultural propia de un mundo globalizado permitirá avanzar hacia la construcción de un humanismo plural (Moreno Sardà, 2014, p. 80).

Este escenario plantea un problema central para quienes investigan y enseñan Historia: existe un conocimiento historiográfico que se produce en la Academia, pero que no siempre logra llegar a la sociedad. La brecha entre investigación especializada y cultura histórica pública se mantiene como uno de los desafíos más urgentes de la disciplina, especialmente en un contexto en el que proliferan discursos ahistóricos, narrativas simplificadas o manipulaciones del pasado. Así, la comunicación social de la Historia emerge como un campo estratégico para repensar la función pública del historiador, que ya no puede limitarse a la producción de conocimiento experto, sino que debe asumir también su dimensión de mediador cultural. En este marco, las TICC's no solo amplían los canales disponibles para difundir la investigación, sino que reconfiguran los lenguajes, los formatos y las prácticas a través de las cuales el conocimiento histórico se hace socialmente relevante.

Entre estos nuevos formatos, el pódcast se consolidó como una herramienta especialmente eficaz para articular rigor académico, narrativas accesibles y formas innovadoras de interacción con las audiencias. Su naturaleza sonora, flexible y multiformato lo convierte en un medio idóneo para captar la atención de públicos diversos, fomentar la escucha activa y promover una relación más íntima y sostenida con los contenidos históricos. A diferencia de otros soportes digitales, el pódcast permite un consumo ubicuo y asincrónico, favoreciendo la integración del aprendizaje en los ritmos cotidianos. Por ello, no es casual que numerosas universidades, investigadores y proyectos de innovación docente hayan

incorporado el pódcast como recurso estratégico para la divulgación y la transferencia del conocimiento histórico.

En este contexto, *Historias de Bolsillo* constituye un caso especialmente relevante para examinar las potencialidades del pódcast como instrumento de comunicación social de la Historia. Con más de 220 episodios distribuidos en siete temporadas, una audiencia creciente y presencia simultánea en plataformas como iVoox, Spotify y la Radio de la Universidad de Salamanca, el programa representa una experiencia consolidada y en expansión surgida directamente del entorno académico. Su combinación de rigor investigativo, narrativa accesible e inclusión de especialistas invitados lo ha convertido en un espacio de mediación entre la producción historiográfica universitaria y el público general. Además, su participación en proyectos de innovación docente y su uso como herramienta pedagógica ilustran cómo el pódcast puede integrarse en las prácticas universitarias contemporáneas, contribuyendo no solo a la difusión sino también a la renovación metodológica de la enseñanza de la Historia.

Este capítulo se propone, por tanto, analizar el valor del pódcast como vehículo de comunicación social de la Historia a partir del estudio del caso de *Historias de Bolsillo*. El trabajo examina, primero, el marco teórico que explica la creciente importancia de la divulgación en la esfera pública; segundo, las características formales, narrativas y pedagógicas del pódcast como formato; y tercero, el modo en que *Historias de Bolsillo* articula investigación, docencia y cultura digital para construir un puente eficaz entre la Academia y la sociedad. A partir de este enfoque, se busca aportar elementos que permitan comprender de qué manera los historiadores pueden aprovechar las potencialidades de los medios digitales para fortalecer la presencia pública de la disciplina y favorecer la construcción de una cultura histórica plural, inclusiva y críticamente informada.

Uno de los principales aportes de este trabajo reside en abordar la comunicación social de la Historia como un espacio propio de reflexión historiográfica, vinculado a las transformaciones provocadas por la expansión de los entornos digitales. El análisis del pódcast como formato permite mostrar que la divulgación histórica no debe entenderse como una mera transferencia simplificada del conocimiento académico hacia públicos no especializados, sino como un proceso complejo de mediación en el que intervienen nuevas narrativas, lenguajes y formas de relación con las audiencias.

En este sentido, la investigación contribuye a ampliar la reflexión sobre las prácticas del historiador en el siglo XXI, mostrando cómo los medios digitales pueden convertirse en espacios de producción, circulación y apropiación del conocimiento histórico. La aportación específica se centra en demostrar que formatos como el pódcast permiten articular rigor académico, accesibilidad narrativa e interacción con los públicos, generando nuevas formas de presencia social de la Historia. Estas experiencias evidencian que la comunicación pública del pasado no constituye una actividad periférica, sino una dimensión fundamental para fortalecer la relevancia social de la disciplina. Perspectiva que se vincula directamente con los debates desarrollados desde la Historia Digital y las Humanidades Digitales, especialmente aquellos que han analizado cómo las tecnologías digitales han transformado no solo los soportes de difusión, sino también las formas de construir, compartir y experimentar el conocimiento histórico. La digitalización ha favorecido la aparición de modelos más abiertos y participativos, donde las fronteras entre productores y receptores del conocimiento se vuelven más permeables y donde las audiencias adquieren un papel activo en los procesos de interpretación y circulación de contenidos.

Desde este marco, el estudio del pódcast permite reflexionar sobre una de las cuestiones centrales de las Humanidades Digi-

tales: la relación entre tecnología, conocimiento y sociedad. Más que incorporar herramientas digitales a prácticas historiográficas tradicionales, el reto consiste en comprender cómo estos nuevos medios modifican las formas de narrar el pasado, crear comunidades de aprendizaje y establecer vínculos entre la investigación académica y la ciudadanía. Así, los formatos digitales aparecen como espacios de innovación metodológica y comunicativa que amplían los límites de la práctica histórica contemporánea.

La comunicación social de la Historia: definiciones y desafíos

Para abordar la dimensión que la comunicación social es necesario atender a las reflexiones que se han hecho desde la sociología acerca del conocimiento. En resumen, podríamos quedarnos con las palabras de Burke (2002) afirmando que «el conocimiento se ha convertido en un problema político de primer orden, centrado en la cuestión de si la información debería ser pública o privada, tratado como una mercancía o como un bien social» (p. 11). Estas palabras ponen el foco en uno de los problemas que provocó el surgimiento de la sociología del conocimiento. El londinense señala que los pioneros en este debate fueron Mannheim (1936) y Stark (1969). Tras ellos, surgieron tres escuelas claramente diferenciadas. En Francia, Comte, Durkheim y Mauss estudiaron el origen social de categorías fundamentales o representaciones colectivas, tales como el espacio y el tiempo; lo sagrado y lo profano, la categoría de la persona, etc. Siguiendo con esta idea, Marc Bloch y Lucien Febvre llevaron un análisis de algunas «mentalidades colectivas» o supuestos compartidos (Bloch, 2000; Febvre, 2017). Por su parte, desde Estados Unidos, Thorstein Veblen se interesó por la sociología de la verdad. Le preocupó el problema de la relación que tienen con el conocimiento determinados grupos e instituciones sociales. Publicó tres obras: en 1906, 1918 y

1919. En resumen: «mostró desapego de las ideas aceptadas de manera natural y espontánea en el propio entorno cultural, por lo que significó un fuerte estímulo para que estos intelectuales de extracción judía se convirtieran en innovadores intelectuales» (Burke, 2002, p. 15). Finalmente, desde Alemania, Mannheim habla de que los intelectuales constituyen un extracto relativamente desclasado. Ellos lo denominaron «sociología del conocimiento» o «sociología del saber» (Mannheim, 1986).

La generación posterior impulsó una evolución de estos planteamientos hacia lo que se denominó *la nueva sociología del conocimiento*. Autores como Claude Lévi-Strauss, en el ámbito de la antropología (1964), Thomas Kuhn, desde la historia de la ciencia (1962) y Michel Foucault, en la filosofía (2022), desempeñaron un papel decisivo en este giro intelectual. Esta nueva perspectiva se caracterizó por un desplazamiento del interés desde la simple adquisición y transmisión del saber hacia el análisis de los procesos mediante los cuales el conocimiento se construyó, produjo o incluso manufacturó, en consonancia con las orientaciones del giro posmoderno. También amplió de manera significativa el conjunto de sujetos reconocidos como productores de conocimiento, superando la tradicional asociación de esta tarea con élites académicas o institucionales.

En este contexto adquirió especial relevancia la microsociología, que orientó la atención hacia la vida intelectual cotidiana de pequeños grupos, círculos, redes o comunidades epistemológicas, consideradas las unidades fundamentales de generación y control de la difusión del conocimiento a través de canales específicos. A ello se sumó un renovado interés por los condicionantes del género y la geografía, acompañado de una disminución del peso atribuido a la clase social como categoría explicativa. Las aproximaciones feministas subrayaron que el género configuraba formas particulares de experiencia y, por ende, de conocimiento;

mientras que los estudios geográficos comenzaron a destacar la importancia de la distribución espacial del saber y sus implicaciones (Burke, 2002, p. 21).

Comprendido el concepto conocimiento, consideramos importante adentrarnos en la Historia Pública. Surgido en los años setenta, se define como la práctica de la Historia más allá de las aulas y los libros especializados, en interacción con comunidades, instituciones culturales, medios de comunicación y espacios digitales. Según Thomas Cauvin (2022), la Historia pública «reconfigura el rol del historiador como un profesional que escucha, dialoga, narra y media entre memorias colectivas, fuentes y relatos posibles del pasado». En ese marco, se debe tener en cuenta el creciente interés por la comunicación social de la Historia como campo de estudio y de intervención pública. Este interés responde a múltiples factores: la transformación del ecosistema mediático, la crisis de confianza en los saberes expertos, la emergencia de narrativas alternativas sobre el pasado en redes sociales, y el auge de movimientos negacionistas y revisionistas. En este contexto, la necesidad de hacer de la Historia una herramienta accesible, crítica y socialmente significativa se ha vuelto ineludible. Desde una perspectiva general, la comunicación social de la Historia puede definirse como el conjunto de prácticas, narrativas, lenguajes y estrategias a través de los cuales se produce, transmite y resignifica el conocimiento histórico fuera del ámbito estrictamente académico. Implica no solo la divulgación de contenidos históricos, sino también la construcción de discursos públicos sobre el pasado, con capacidad de incidir en la formación de la conciencia histórica de la ciudadanía (Carretero et al., 2012).

Así, la comunicación social de la Historia no es simplemente una estrategia de «traducción» de saberes complejos a formatos accesibles. Es, más bien, un espacio de coproducción de sentido, donde intervienen múltiples actores: académicos, periodistas,

educadores, activistas, creadores de contenido, plataformas digitales, museos y audiencias. Esta pluralidad impone una serie de desafíos teóricos y metodológicos:

1. La tensión entre simplificación y complejidad. Uno de los dilemas más persistentes en la enseñanza y divulgación de la Historia es el equilibrio entre la necesidad de hacer comprensible el pasado y el riesgo de incurrir en una simplificación excesiva. El verdadero reto no consiste en reducir la Historia a fórmulas sencillas, sino en hacer comprensible la complejidad del pasado, preservando sus matices, contradicciones y tensiones interpretativas. Tal como señala Jesús Domínguez, la comprensión histórica exige no solo conocer hechos, sino también adoptar las «coordenadas mentales» de otra época, entendiendo las acciones humanas desde su propio contexto cultural e ideológico, y no desde las categorías del presente (Domínguez, 1986, p. 5). En este sentido, la narrativa histórica —incluida la que se articula a través de formatos digitales como el podcast— debe evitar tanto la acumulación de datos como las visiones estereotipadas del pasado, ofreciendo en cambio relatos que activen el pensamiento histórico mediante el uso equilibrado de conceptos interpretativos y ejercicios de empatía intelectual (Domínguez, 1986, p. 6). Esta aproximación permite al oyente no solo conocer lo que ocurrió, sino comprender por qué y cómo se actuó en un mundo con valores, creencias y horizontes de posibilidad distintos a los actuales.
2. El riesgo de instrumentalización política o comercial. Otra preocupación fundamental es el uso interesado del pasado para legitimar posiciones ideológicas, campañas políticas o productos de consumo. La Historia, convertida en relato identitario, puede ser manipulada con fines populistas, nacionalistas o revisionistas. Frente a ello, la comunicación social de la Historia debe mantener un compromiso

ético con la verdad, la pluralidad y el pensamiento crítico (Traverso, 2007).

3. Nuevas competencias para nuevos lenguajes. El historiador del siglo XXI ya no puede limitarse a escribir artículos o libros académicos. La digitalización ha transformado profundamente las formas de comunicar el pasado: podcasts, vídeos, videojuegos, redes sociales, visualizaciones de datos, narrativas transmedia. Este nuevo escenario exige alfabetización mediática y narrativa, así como el trabajo colaborativo con profesionales de otras áreas (Montoya & Páez, 2021).
4. El reconocimiento académico. Pese a su impacto potencial, la comunicación social de la Historia todavía no siempre es reconocida como una labor legítima dentro del sistema académico. A menudo es vista como una tarea secundaria, carente de valor científico o meritocrático. Esta visión está cambiando, pero lentamente. En muchos países se están creando posgrados, grupos de investigación y proyectos institucionales dedicados a la Historia pública y a la divulgación rigurosa del pasado.
5. La relación entre Historia y memoria. Por último, la comunicación social de la Historia se sitúa en una frontera delicada entre la Historia crítica y la memoria colectiva. Si bien ambas se refieren al pasado, sus lenguajes, objetivos y soportes son distintos. La Historia busca interpretar con método y distancia crítica; la memoria, en cambio, es vivida, afectiva y comunitaria. La comunicación pública debe ser capaz de dialogar con la memoria sin renunciar a la perspectiva histórica (Ricoeur, 2000).

Como señala el historiador Sam Wineburg (2018), en una época en la que los discursos sobre el pasado circulan a través de memes, vídeos virales y plataformas algorítmicas, el desafío ya no es solo enseñar Historia en las escuelas, sino formar ciudadanos capaces de «pensar históricamente» en entornos digitales. Esto

implica no solo acceder a los datos, sino contextualizarlos, interrogarlos y compararlos críticamente.

En definitiva, la comunicación social de la Historia no debe entenderse como una tarea menor o complementaria, sino como un componente esencial del oficio del historiador contemporáneo. En tanto disciplina comprometida con el presente, la Historia necesita salir del aula, ocupar el espacio público y disputar los sentidos comunes sobre el pasado. Para ello, los formatos narrativos, digitales y colaborativos —como los podcasts, documentales, videojuegos, redes sociales o experiencias museográficas— no son concesiones a la moda, sino vehículos necesarios para construir ciudadanía histórica.

La Historia en la era digital: nuevas narrativas y públicos

La expansión de Internet y la consolidación de las tecnologías digitales han transformado de manera profunda la práctica historiográfica y la relación entre el conocimiento histórico y la sociedad. Esta transformación no se limita a la digitalización de archivos o al acceso a bases de datos remotas: afecta, sobre todo, a la forma en que se construyen, difunden y consumen las narrativas históricas. En este contexto, la Historia ha dejado de ser un dominio exclusivo del ámbito académico para convertirse en un territorio compartido por múltiples actores y lenguajes.

La web 2.0 y el ecosistema digital han democratizado los canales de producción y circulación del conocimiento. Plataformas como YouTube, TikTok, Twitter —ahora X —, blogs, videojuegos y especialmente los podcasts, han generado nuevos formatos que permiten la apropiación social del pasado en clave audiovisual, participativa e interactiva (Noiret, 2018; Rosenzweig & Thelen, 2000). Este fenómeno ha permitido que grupos tradicionalmente

marginados del relato histórico —mujeres, pueblos originarios, disidencias sexuales, comunidades rurales— tengan más oportunidades para narrar su propia memoria, desafiando el canon historiográfico.

En consecuencia, el modelo lineal y autoritativo de comunicación histórica —basado en el experto que transmite a una audiencia pasiva— ha sido reemplazado en muchos casos por un modelo dialógico, colaborativo y horizontal (Milligan, 2019). A través de redes sociales, canales de video o podcasts, los públicos no solo consumen contenidos, sino que los comentan, remezclan, critican y recomiendan, generando lo que Henry Jenkins (2006) ha denominado «culturas participativas». Este entorno ha fomentado la emergencia de comunidades digitales que comparten intereses por acontecimientos, personajes o periodos históricos, y que constituyen nuevos públicos para la Historia.

Ahora bien, esta apertura también implica riesgos. El auge del negacionismo, las teorías conspirativas y los discursos de odio en redes sociales ha convertido la historia en un campo de batalla simbólico, donde la verdad factual a menudo es desplazada por relatos emocionales, espectaculares o ideologizados. Como advierten Wineburg y McGrew (2019), la información histórica en internet circula bajo lógicas algorítmicas que premian la viralidad sobre la veracidad, lo cual impone una responsabilidad mayor al historiador profesional. Lejos de replegarse, debe intervenir activamente en estos espacios para ofrecer interpretaciones fundamentadas, rigurosas y comprensibles.

En este contexto, el desafío ya no es solamente producir conocimiento histórico, sino narrarlo de forma efectiva. Las audiencias digitales demandan historias que combinen precisión factual con potencia narrativa, claridad y emoción. Esto requiere del historiador una transformación en su práctica: adoptar principios del *storytelling*, explorar recursos sonoros y visuales, y dise-

ñar experiencias interactivas capaces de conectar con el usuario (Cauvin, 2022; Frisch, 1990). Según Lamarre (2019), el valor del *storytelling* basa su pertinencia en cinco pilares:

1. Da sentido a los hechos: La Historia no es una simple acumulación de datos, sino una interpretación de procesos complejos. El *storytelling* estructura esos procesos en narrativas coherentes, lo que facilita su comprensión, permite identificar causas y consecuencias, y muestra conexiones entre eventos aparentemente aislados.
2. Facilita la empatía histórica: Al poner el foco en personas concretas, decisiones, dilemas y contextos, el *storytelling* ayuda a que el público entienda cómo pensaban, sentían y actuaban los individuos en otras épocas. Esto es clave para evitar anacronismos y desarrollar una comprensión más profunda y matizada del pasado.
3. Estimula la memoria y el interés: Las narraciones bien construidas son más fáciles de recordar que los discursos puramente analíticos. La tensión dramática, los personajes y los giros argumentales capturan la atención y convierten la Historia en algo vivo, accesible y relevante.
4. Reconstruye la complejidad sin simplificarla en exceso: El *storytelling* bien utilizado no elimina la complejidad, sino que la hace comprensible. Permite presentar tensiones, contradicciones y ambigüedades del pasado en un formato que el público puede seguir y reflexionar. Así, se convierte en una forma de enseñar a pensar históricamente.
5. Promueve una ciudadanía crítica: Al vincular el pasado con los grandes dilemas humanos —poder, justicia, identidad, conflicto, resistencia—, el *storytelling* ofrece marcos de interpretación que ayudan a contextualizar el presente. Esto fortalece el pensamiento crítico y la capacidad de analizar fenómenos sociales con perspectiva histórica.

Además, la Historia digital no solo transforma los formatos de difusión, sino también las pedagogías del pasado. Nuevas generaciones acceden al conocimiento histórico a través de medios no tradicionales —vídeos, memes, hilos de Twitter, pódcast educativos—, lo que plantea una reconfiguración de las formas de enseñanza formal e informal. Tal como plantea Hernández Plaza (2021), los docentes y divulgadores deben asumir que sus estudiantes no llegan «vírgenes» al aula, sino cargados de representaciones previas construidas en el entorno digital. En este sentido, TikTok afecta el aprendizaje al ofrecer contenido en formato breve y visual, lo que facilita la adquisición rápida de información y aumenta el interés en temas educativos, como la historia. Sin embargo, también puede contribuir a la pérdida de habilidades como la paciencia y la perseverancia, debido a la inmediatez y la rapidez con la que los estudiantes acceden a la información. Además, su carácter creativo y la disponibilidad constante del material favorecen la revisión y el repaso, complementando las metodologías tradicionales de enseñanza (Hernández Plaza, 2021).

En suma, la era digital exige del historiador no solo nuevas habilidades técnicas y comunicativas, sino una reflexión crítica sobre su lugar en la esfera pública contemporánea. Se trata de asumir un papel más visible y comprometido en el debate social, sin renunciar a la complejidad ni al rigor, pero tampoco al poder evocador y formativo de una buena narración histórica.

El pódcast como herramienta de divulgación histórica

En las últimas décadas, el formato de audio digital —el pódcast— ha emergido como un medio particularmente valioso para la difusión del conocimiento histórico más allá de los espacios académicos tradicionales. Según Camila Perochena (2025), el desarrollo

del *podcasting* ha seguido una trayectoria acelerada desde la popularización del término en 2004 y su gran expansión a partir de 2014 con el éxito de *Serial*. Hoy constituye un ecosistema global con millones de programas y cientos de millones de oyentes, con especial crecimiento en América Latina, que se perfila como una de las regiones más dinámicas del sector. Este contexto favorece la emergencia de podcasts dedicados a la divulgación histórica, que en el mundo anglosajón ya cuentan con formatos consolidados y públicos masivos, mientras que en Argentina y el ámbito hispanohablante aún se encuentran en una fase de expansión, aunque con un potencial significativo (Perochena, 2025).

Este medio conjuga accesibilidad, flexibilidad y potencial de alcance global: como señala María Agustina Arias, uno de los beneficios del pódcast es su propia naturaleza. En este sentido, la autora destaca su carácter sonoro, su duración moderada, su disponibilidad asincrónica y la posibilidad de escucharse en línea o en modo offline, lo que lo hace especialmente adecuado para la difusión de investigaciones a públicos no especializados (Arias, 2024). De este modo, el pódcast puede funcionar como puente entre la producción académica y la ciudadanía, democratizando el acceso al pasado.

Analizando los datos existentes, después de 2014, la oferta de pódcasts y su audiencia crecieron exponencialmente. La cifra de pódcasts activos superó en 2024 los 4.150.000 en todo el mundo con más de 500 millones de oyentes para 2023. Estas cifras, sin embargo, representan menos del 10% de los usuarios de Internet, y desagregadas pertenecen 143 millones al mercado norteamericano anglosajón —Estados Unidos y Canadá—, 135 millones al hispanoamericano y 111 millones al europeo. Las proyecciones de estas métricas estiman que en 2025 Latinoamérica sobrepasará a América del Norte por el diferente grado de penetración de los podcasts (Pedrero Esteban, 2024). En Estados Unidos, el

país que más ha desarrollado la industria del *podcasting*, el 67% de la población mayor de 12 años escuchó alguna vez un podcast y el 47% lo hace con una periodicidad mensual (Lazovick, 2024). En Latinoamérica el grado de penetración es de un 20,4% mientras que, en el caso argentino, la escucha de podcasts de manera habitual alcanza al 17% de toda la población (Inside Audio 2024, 2023).

Además del ámbito científico, el pódcast ha demostrado ser una herramienta eficaz de educación y formación: estudios en contextos de enseñanza a distancia, como los recogidos por Guanilo Paredes (2014), muestran que este formato puede servir como Recurso Educativo Abierto (REA), facilitando el aprendizaje autónomo o en grupo y posicionando al estudiante como productor activo de conocimiento. Según su criterio, «los REAs son herramientas que intervienen en el proceso de aprendizaje-enseñanza y apoyan en las actividades de investigación, pudiendo estar restringidos al uso privado o estar en el dominio público. Esta última posibilidad puede expresarse en los campos legal, económico, tecnológico y formador» (p. 48). Ahora bien, para que su diseño resulte verdaderamente eficaz, es necesario que los REAs se articulen con una modalidad y un proceso de enseñanza determinados, de modo que integren de manera coherente los contenidos y la pedagogía. Al mismo tiempo, deben permitir su desarrollo autónomo y favorecer la reutilización de los materiales con el fin de generar nuevo conocimiento (Guanilo Paredes, 2014). Para ello, es útil la aportación de Maina y Guàrdia Ortiz (2012), quienes mencionan una estructura principal basada en los «cinco principios de diseño» propuestos por Kahle y una propia:

1. Diseño para el acceso. Son los aspectos económicos, técnicos, cognitivos y físicos inherentes a los REA.
2. Diseño para la gestión. Grado de control del usuario sobre el REA.

3. Diseño de la apropiación. Uso del REA y su publicación con licencia de contenido abierto.
4. Diseño para la participación. Colaboración de los usuarios en el desarrollo o ampliación del REA.
5. Diseño para la experiencia. La usabilidad y ergonomía del REA.
6. Diseño para el aprendizaje. Diseño del contexto o situación de aprendizaje en que usa el REA.

En suma, en un escenario social como el descrito, con la participación de REAs, se aumente la «factibilidad de inclusión de la práctica del podcast, el *podcasting*, en los sistemas de autoaprendizaje, abriéndose muchas posibilidades y potenciales ventajas» (Guanilo Paredes, 2014, p. 48).

Desafíos y oportunidades de la comunicación social de la Historia en formato podcast

El crecimiento exponencial del podcast como medio de comunicación ofrece nuevas oportunidades para la divulgación histórica, pero también plantea una serie de desafíos que es necesario considerar si se desea preservar el rigor académico sin perder capacidad de alcance.

Uno de los principales retos es la sostenibilidad del proyecto a largo plazo. Aunque el *podcasting* presenta barreras de entrada relativamente bajas, mantener una producción regular y de calidad requiere tiempo, conocimientos técnicos, capacidad de gestión y una dedicación que muchas veces no se ve acompañada por apoyos institucionales o financiación. En este sentido, la vinculación de *Historias de Bolsillo* con proyectos nacionales de investigación e innovación docente constituye una ventaja significativa, al dotar al proyecto de un respaldo académico que garantiza su continuidad y permite profesionalizar progresivamente su funcionamiento.

Otro desafío importante radica en la preservación del rigor sin renunciar a la narratividad. La comunicación social de la Historia exige una traducción del lenguaje historiográfico al lenguaje del gran público, pero esta tarea debe realizarse con cuidado para evitar la banalización o el sensacionalismo de los contenidos. En el caso de *Historias de Bolsillo*, la ausencia de guion podría implicar un riesgo a la hora de transmitir de forma fluida y homogénea el conocimiento histórico. Un problema que se ha resuelto con la correcta selección de los invitados. Como se trata de un formato consistente en una entrevista a especialistas, este programa ha procurado asegurarse de que los invitados sean especialistas en la materia a tratar. Prueba de ello es la pregunta constante sobre las fuentes primarias y secundarias que han utilizado los invitados como «prueba de calidad». De forma complementaria, el programa de caracteriza por invitar a autores de obras historiográficas recientes. Al respecto, el equipo de dirección garantiza la calidad de estas atendiendo a las cabeceras editoriales que publican dichos trabajos. Con ello, el oyente tiene la garantía de que la persona invitada es experta en la materia.

La interacción con el público es otra dimensión que abre tanto posibilidades como retos. Las plataformas digitales permiten recibir comentarios, sugerencias y propuestas de los oyentes, lo que genera una comunidad activa en torno al programa. Esta retroalimentación enriquece el proyecto, pero también obliga a responder a las expectativas del público, lo que puede generar tensiones entre el interés académico y la demanda de temáticas más populares o anecdóticas. La clave, como ha demostrado *Historias de Bolsillo*, es no ceder a una lógica exclusivamente algorítmica, sino mantener una línea editorial coherente, que combine la pertinencia historiográfica con la sensibilidad hacia los intereses sociales del momento.

En el plano institucional, el uso del pódcast como herramienta de docencia y divulgación aún no cuenta con un reconocimiento

pleno en muchas universidades. Si bien crece el interés por la innovación pedagógica, los formatos digitales siguen siendo considerados a menudo como actividades periféricas. Esto dificulta que los docentes-investigadores puedan integrar estas iniciativas en sus planes de trabajo de forma estable. En este sentido, sería deseable una mayor apertura institucional hacia estos formatos, que han demostrado su eficacia en la extensión universitaria y en la construcción de ciudadanía crítica.

Finalmente, cabe destacar una oportunidad clave del podcast como medio de divulgación histórica: su capacidad para recuperar voces, historias y perspectivas que han quedado al margen de los relatos dominantes. Al no depender de una lógica comercial estricta, los podcasts pueden dar espacio a investigaciones especializadas, historias locales, memorias silenciadas o enfoques interdisciplinarios, contribuyendo así a una democratización real del conocimiento histórico. *Historias de Bolsillo* ha explorado esta línea en numerosos episodios, mostrando que es posible articular el compromiso con la investigación y la vocación pública de la Historia.

El caso de *Historias de Bolsillo:* una experiencia de divulgación histórica desde el entorno académico

En el panorama de la divulgación histórica en formato podcast en lengua española, *Historias de Bolsillo* constituye una experiencia madura, sostenida en el tiempo y en continua expansión. Con más de 220 episodios organizados en siete temporadas, el programa se ha consolidado como un referente que articula de manera ejemplar investigación académica, innovación educativa y comunicación pública de la Historia. Su origen universitario le confiere un sello distintivo: nace en un espacio institucional donde la producción de conocimiento es un objetivo central, pero logra trascender los límites del campus al instalarse como un medio cul-

tural accesible para audiencias amplias. Su presencia en plataformas como iVoox, Spotify, YouTube y la web de la Radio de la Universidad de Salamanca, junto con el desarrollo de una página web propia, ha favorecido una mayor proyección digital y la diversificación de sus públicos.

Las cifras de audiencia refuerzan esta trayectoria: *Historias de Bolsillo* alcanza una media de 500 escuchas semanales, con picos de hasta 2.000, y varios episodios que superan las 10.000 reproducciones. Más allá del dato cuantitativo, estos indicadores revelan su capacidad para atraer a oyentes variados, desde estudiantes y docentes hasta personas interesadas en la cultura histórica sin formación especializada. Este logro se explica en gran medida por el equilibrio entre rigor académico y claridad expositiva, un principio esencial de la comunicación social de la Historia. El programa combina un lenguaje comprensible con una narrativa ágil, sin renunciar al análisis crítico ni a la contextualización historiográfica, elementos que han contribuido a generar una relación de confianza sostenida con su comunidad de oyentes.

Uno de los aspectos más relevantes del proyecto es su creciente capacidad para convocar colaboraciones externas. Mientras en las primeras temporadas los investigadores, autores o especialistas invitados eran contactados directamente por el equipo del podcast, en la actualidad numerosos expertos manifiestan su interés en participar e, incluso, solicitan ser entrevistados. Esta inversión del flujo de solicitudes constituye un indicador del reconocimiento alcanzado y evidencia cómo *Historias de Bolsillo* se ha convertido en un espacio valioso para la difusión de investigaciones recientes y debates historiográficos. El pódcast funciona así como un puente entre la comunidad académica y el público general, favoreciendo un diálogo horizontal y bidireccional.

El programa forma parte de un proyecto nacional de investigación en España y ha sido incorporado a diversas iniciativas de

innovación docente. Esta doble pertenencia refuerza su carácter híbrido: combina las exigencias metodológicas de la investigación universitaria con los lenguajes, formatos y lógicas de la cultura digital contemporánea. En el ámbito educativo, *Historias de Bolsillo* ha sido utilizado como recurso didáctico en cursos universitarios, donde complementa las clases magistrales, dinamiza los debates y sirve de base para actividades de análisis crítico. Asimismo, su producción se ha integrado en procesos de aprendizaje colaborativo, permitiendo que estudiantes participen en tareas de documentación, guion, edición o diseño de contenidos, lo que convierte al podcast en un laboratorio pedagógico y tecnológico.

Desde una perspectiva más amplia, el caso de *Historias de Bolsillo* demuestra que el podcast es un medio idóneo para acercar la investigación histórica al público sin caer en la trivialización. Cada episodio funciona como una cápsula narrativa que articula preguntas historiográficas, análisis de fuentes, contextualización y reflexión crítica. Lejos de limitarse a la divulgación anecdótica, el programa invita a pensar históricamente el presente, estableciendo conexiones entre problemáticas contemporáneas y procesos del pasado. Este enfoque no solo amplía la comprensión social de la Historia, sino que contribuye a fomentar una ciudadanía más crítica y consciente de las dinámicas temporales que configuran el mundo actual.

Asimismo, la continuidad del proyecto ha permitido la creación de un archivo sonoro de creciente valor cultural, académico y educativo. Este corpus de más de siete años constituye una fuente útil para investigadores interesados en la divulgación histórica, para docentes que buscan recursos alternativos de enseñanza y para oyentes que desean profundizar en temáticas diversas. En este sentido, *Historias de Bolsillo* muestra cómo la comunicación social de la Historia puede articularse de manera sostenida, rigurosa y creativa mediante formatos digitales que

amplían el alcance del conocimiento académico y fortalecen su dimensión pública.

En definitiva, *Historias de Bolsillo* ejemplifica el potencial del podcast como herramienta de mediación cultural, de democratización del conocimiento histórico y de innovación en la enseñanza superior. Su trayectoria confirma que, cuando se combinan adecuadamente el rigor investigativo, la vocación pedagógica y la sensibilidad comunicativa, el podcast puede convertirse en una de las plataformas más eficaces para promover una cultura histórica crítica y socialmente comprometida.

Conclusión

El análisis realizado permitió constatar que la comunicación social de la Historia se había consolidado como un ámbito fundamental para comprender la circulación contemporánea del conocimiento histórico. En un ecosistema mediático caracterizado por la fragmentación, la sobreabundancia informativa y la creciente influencia de las plataformas digitales, la disciplina necesitó redefinir sus estrategias de transferencia hacia el espacio público. La Historia ya no se difundió únicamente mediante libros especializados o clases universitarias, sino también a través de formatos híbridos, como el pódcast, capaces de articular rigor académico y accesibilidad narrativa. En este contexto, los debates provenientes de la sociología del conocimiento —desde Mannheim hasta las corrientes posmodernas— permitieron situar la producción histórica dentro de un entramado complejo donde múltiples actores, instituciones y tecnologías intervinieron en la construcción del discurso sobre el pasado.

El estudio evidenció, además, que el pódcast se había consolidado como un medio particularmente eficaz para la divulgación histórica, tanto por su naturaleza flexible y asincrónica como por su ca-

pacidad para generar comunidades de escucha. La emergencia de audiencias digitales, acostumbradas a consumir contenidos en movilidad y de manera multitarea, favoreció la expansión de este formato como herramienta pedagógica y divulgativa. En este marco, *Historias de Bolsillo* representó un caso paradigmático: con más de 200 episodios y una audiencia que alcanzó cifras superiores a las 10.000 reproducciones en determinados programas, el proyecto demostró que un contenido históricamente riguroso, sostenido en el tiempo y narrado con claridad, podía consolidar comunidades fieles y diversas.

El programa, nacido en el entorno universitario, evidenció la posibilidad de tender puentes sólidos entre investigación académica, innovación educativa y cultura digital. Su capacidad para atraer colaboradores, transformar intereses especializados en relatos inteligibles y responder a debates históricos contemporáneos situó a *Historias de Bolsillo* como un laboratorio comunicativo. Su integración en proyectos de innovación docente y de investigación nacionales mostró que el pódcast podía funcionar simultáneamente como herramienta de transferencia, recurso pedagógico y espacio de experimentación para estudiantes, investigadores y divulgadores. Este carácter híbrido reforzó una idea central del estudio: comunicar Historia no implicó simplificarla, sino traducir su complejidad a lenguajes capaces de dialogar con públicos amplios sin renunciar al análisis crítico.

Asimismo, el programa permitió observar cómo el uso sistemático del *storytelling* histórico favoreció que los oyentes desarrollarán una comprensión contextualizada de los procesos del pasado. Lejos de ofrecer narrativas anecdóticas, *Historias de Bolsillo* planteó problemas interpretativos, promovió el pensamiento histórico y conectó acontecimientos pretéritos con discusiones contemporáneas. Esta dimensión reflexiva —frecuentemente ausente en productos mediáticos con intenciones meramente divulgativas— mostró que era posible construir contenidos sonoros que preser-

varán la densidad conceptual de la disciplina. En este sentido, el archivo acumulado del programa se convirtió en un corpus de valor creciente para la enseñanza, la investigación sobre comunicación histórica y la preservación digital del conocimiento historiográfico.

En conjunto, las conclusiones del estudio permitieron afirmar que la comunicación social de la Historia constituye un campo de intervención indispensable para el historiador del siglo XXI. El caso de *Historias de Bolsillo* evidenció que la presencia pública de la Historia depende tanto de la solidez investigadora como de la capacidad de articular nuevos lenguajes, formatos y estrategias narrativas. En sociedades atravesadas por tensiones políticas, disputas por la memoria y circulación acelerada de desinformación, iniciativas como este pódcast mostraron que es posible fortalecer la cultura histórica mediante proyectos accesibles, rigurosos y sostenidos. La Historia, para mantener su relevancia social, debe asumir plenamente su dimensión comunicativa y explorar las potencialidades de los medios digitales que hoy reconfiguran la relación entre conocimiento, ciudadanía y esfera pública.

Bibliografía

Arias, M. A. (2024). *El podcast como herramienta de divulgación científica: Comunicar para los oídos* [Trabajo de grado]. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica.

Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento*. Paidós.

Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). *History education and the construction of national identities*. Emerald Publishing Limited.

Cauvin, T. (2022). *Public history: A textbook of practice*. Routledge.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: Conceptos y «empatía». *Infancia y Aprendizaje*, (34), 1-21.

Febvre, L. (2017). *Combates por la historia*. Ariel.

Foucault, M. (2022). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.

Frisch, M. (1990). *A shared authority: Essays on the craft and meaning of oral and public history*. SUNY Press.

Guanilo Paredes, C. E. (2014). El podcast como recurso educativo en el ámbito de la educación universitaria a distancia. *Revista de Divulgación Científica de la Universidad Alas Peruanas*, *1*(2), 44-53. https://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/HAMUT/article/view/786

Hernández Plaza, A. (2021). Píldoras históricas en TikTok: Explorando una nueva forma de enseñanza en la era de las redes. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (10), 92-99. https://doi.org/10.30827/unes.i10.17808

Kantar IBOPE Media. (2023). *Inside Audio 2023*. https://kantaribopemedia.com/argentina/contenido/estudio/inside-audio-2023/

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NYU Press.

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Lamarre, G. (2019). *Storytelling como estrategia de comunicación: Herramientas narrativas para comunicadores, creativos y emprendedores*. Editorial CG.

Lazovick, M. (2024). *The podcast consumer 2024*. Edison Research. https://www.edisonresearch.com/the-podcast-consumer-2024-by-edison-research

Lévi-Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica.

Maina, M. y Guàrdia Ortiz, L. (2012). Diseño de Recursos Educativos Abiertos para el aprendizaje social. *CIDUI Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, *1*, 1-15. https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/454

Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia*. Routledge & Kegan Paul.

Mannheim, K. (1986). *Conservatism: A contribution to the sociology of knowledge*. Routledge & Kegan Paul.

Milligan, I. (2019). *History in the age of abundance: How the web is transforming historical research*. McGill-Queen's University Press.

Montoya, J. y Páez, Á. (2021). La emergencia de las narrativas transmedia en historias y relatos comunes. *Disertaciones: Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social*, *14*(2), 1-31. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.10113

Moreno Sardà, A. (2014). La historia de la comunicación: Aportaciones a la construcción de un humanismo plural, posicionado, en red y cooperativo. *Historia y Comunicación Social*, (19), 79-91. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45012

Noiret, S. (2018). Digital public history. En D. Dean (Ed.), *A companion to public history* (pp. 111-124). John Wiley & Sons.

Pedrero Esteban, L. M. (Ed.). (2024). *Cómo suenan los podcasts en España y Argentina: Radiografía de la producción original plataformas y productoras de audio en 2023*. Fundación Antonio de Nebrija.

Perochena, C. (2025). La “historia audible”: Podcasts históricos en la divulgación del conocimiento académico. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana*, (63), 149-164. https://doi.org/10.34096/bol.rav.n63.17139

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

Rosenzweig, R. y Thelen, D. (2000). *The presence of the past: Popular uses of history in American life*. Columbia University Press.

Stark, W. (1969). *The sociology of religion: Types of religious man*. Routledge & Kegan Paul.

Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso: Historia, memoria, política*. Marcial Pons.

Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it’s already on your phone)*. The University of Chicago Press.

Wineburg, S. y McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, *121*(11), 1-40. https://doi.org/10.1177/016146811912101102

Construir historia

Reconstrucción virtual de la reducción de San Buenaventura del Monte Alto (1865-1872): estudio y difusión del patrimonio

Nicolás M. A. Molina
Cristian R. Toullieux

Introducción

La reducción de San Buenaventura del Monte Alto fue fundada en el Chaco, en 1865, por los misioneros franciscanos de Propaganda Fide del convento de La Merced de Corrientes. Fue abandonada por los frailes en 1872, debido a una combinación de factores económicos y políticos que coincidieron con la creación del Territorio Nacional del Chaco. Ha sido considerada un antecedente del poblamiento moderno de la ciudad de Resistencia (Gutiérrez, 1978) y de la posterior configuración de la jurisdicción eclesiástica que culminó con la creación del arzobispado de la misma ciudad (Goicoechea, 1998). El lugar fue declarado Lugar Histórico Provincial mediante la Ley N.º 640, sancionada en 1964. Solo permanece en pie la capilla de la antigua reducción, que con el paso del tiempo fue objeto de sucesivas reconstrucciones y transformaciones.

Este capítulo presenta la reconstrucción virtual de la reducción franciscana de San Buenaventura. Para esto apelamos a los re-

cursos de las Humanidades Digitales, y su triangulación con la investigación histórica y los estudios vinculados a la conservación y difusión de los bienes patrimoniales. El objetivo es contribuir al conocimiento del pasado chaqueño y ofrecer una experiencia inmersiva del patrimonio como recurso para el desarrollo de propuestas educativas significativas. Esto permitirá, no solo su estudio y difusión, sino también la interpretación del ámbito reduccional, la comprensión de su organización funcional, y una aproximación a las dinámicas cotidianas que caracterizaron la vida en la reducción durante el siglo XIX.

Para la reconstrucción virtual de esta reducción franciscana en el Chaco, recurrimos al siguiente software especializado: *Blender*, para el modelado tridimensional de los edificios y los elementos que constituyeron el poblado; y *Unreal Engine 4*, como motor gráfico para la creación del entorno virtual y su gamificación. La combinación de estas tecnologías nos facilita su estudio histórico en cuanto al uso de la espacialidad «cristiana» como medio de conversión religiosa de los indígenas, como así también la preservación del patrimonio cultural y su difusión. Se convierte así en un recurso de historia pública que acerca el conocimiento histórico a públicos no especializados, mediante un estrecho vínculo entre la investigación académica y la sociedad, favoreciendo nuevas formas de apropiación social del pasado (Mira Rico y Zurita Aldeguer, 2020).

Para nuestra propuesta hemos recurrido a un corpus documental diverso, luego de explorar diversos repositorios, tanto físicos como digitales. Reunimos variadas tipologías documentales, éditas e inéditas, de los cuales obtuvimos los datos para poder llevar adelante este trabajo. Estas fuentes históricas nos brindan una descripción del poblado, su funcionamiento, e inventarios de algunos bienes de la reducción. Por otro lado, los documentos gráficos como la planimetría nos proporcionaron la traza urbana y las

dimensiones de los edificios. A esto debemos sumar fotografías e imágenes —pinturas religiosas— que reproducen algunos de los edificios, como también ciertos tipos de elementos, especialmente los vinculados al culto.

Hemos organizado este trabajo en cinco apartados. En primer lugar, brindamos una sucinta reseña histórica de la reducción de San Buenaventura. En segundo lugar, realizamos un sucinto repaso de la patrimonialización de Monte Alto y sus primeras reconstrucciones. Seguidamente, nos abocamos a ofrecer un preámbulo metodológico de nuestra triangulación: Humanidades Digitales-Historia-Patrimonio. En cuarto lugar, abordamos las técnicas de modelado en 3D de los elementos constitutivos del ámbito reduccional. Y, por último, en estrecha relación con lo anterior, el desarrollo de un escenario virtual inmersivo destinado a su recorrido e interpretación por parte de niños, jóvenes y adultos.

San Buenaventura del Monte Alto (1865-1872): un lugar histórico olvidado

Hacia la segunda mitad del siglo XIX, las autoridades de la Confederación Argentina (1853) y, posteriormente del Estado nacional unificado (1862), impulsaron políticas orientadas a consolidar el dominio efectivo sobre los territorios que aún permanecían fuera de su control. Este proceso implicó el avance sobre las denominadas fronteras interiores, particularmente en las regiones del Chaco y la Patagonia, habitadas por diversos pueblos indígenas que se encontraban al margen de la estructura estatal. En este contexto, la evangelización constituyó una de las estrategias implementadas para promover la incorporación de estas poblaciones al Estado nacional.

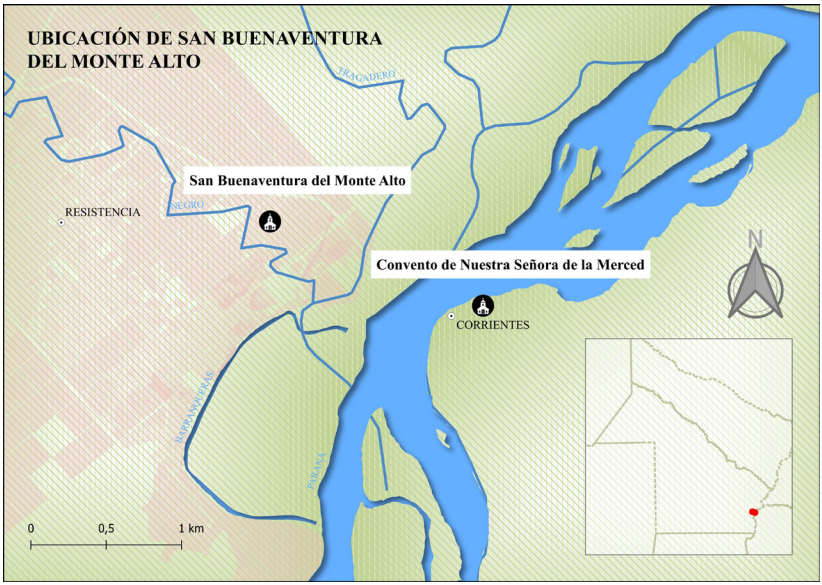
En la Constitución Nacional de 1853 se estableció la promoción de la seguridad de las fronteras mediante el trato pacífico

con los indígenas y su conversión al cristianismo. Un año después, se instalaron los colegios de Propaganda Fide en los márgenes del Chaco (Sánchez, 2014): el de San Diego en Salta y San Francisco de Jujuy desplegaron su actividad en el occidente chaqueño; el de San Carlos Borromeo en Santa Fe y el de la Merced de Corrientes lo hicieron en el oriente de la misma región. Por último, surgió el colegio de Río Cuarto en la provincia de Córdoba, que se abocó a la misión en el espacio pampeano-patagónico (Maeder, 1991).

En este contexto, a inicio de 1865, se produjo el establecimiento de la reducción de San Buenaventura del Monte Alto a cargo de los frailes misioneros de Propaganda Fide del convento de la Merced de Corrientes. La reducción se estableció en la margen derecha del río Paraná, a unos 600 metros aproximadamente, en dirección nordeste, de la margen del río Negro, y en las proximidades de las confluencias con el río Tragadero y el riacho Barranqueras, situada así en una porción de terreno que parecía formar una península entre los cursos fluviales anteriormente mencionados y el Paraná.

Figura 1

Mapa de ubicación de la reducción de San Buenaventura del Monte Alto en relación con el Convento Nuestra Señora de la Merced (Corrientes)



Nota: Elaboración propia.

En sus inicios reunió a tres etnias del Gran Chaco: tobas, chunupies y vilelas[14]. Con el paso del tiempo, los vilelas fueron los únicos indígenas que se mantuvieron viviendo en la reducción

[14] La región del Gran Chaco es una gran llanura aluvial en el centro de Sudamérica que se extiende desde los pies de montes andinos en el oeste hasta el eje fluvial Paraná Paraguay en el este; y desde los llanos orientales de Chiquitania boliviana junto a la meseta de Matto Grosso en el norte hasta la franja de transición entre las cuencas de los ríos Salado y Dulce en el sur (Maeder, 2012). En cuanto a los indígenas que lo habitaban conviene destacar dos cuestiones, la multitud étnica y su amplia dispersión por el espacio. Ludwig Kersten (1968) los clasificó en tres grandes grupos lingüísticos: guaycurúes, mataco-mataguayos y lules vilelas. Los pobladores de San Buenaventura pertenecían al primer grupo, en caso de los tobas, y al último, en caso de chunupies y vilelas.

(Bruno, 1976). Debemos mencionar aquí que la reunión espacial de los indígenas tenía como finalidad facilitar su conversión al cristianismo, lo que implicó la imposición de la espacialidad cristiana, las pautas culturales occidentales consideradas civilizadas (Wilde, 2009) y su incorporación al sistema estatal en cuanto ciudadano productivo (Teruel, 2005).

En función de estos objetivos, el ámbito reduccional quedó organizado en diferentes sectores en el plano urbanístico: el sector del templo y la escuela, considerados emblemas civilizatorios, el sector de vivienda de los indígenas y los terrenos de cultivos. Esta organización espacial permitía concentrar en un mismo ámbito las funciones religiosas, educativas, residenciales y productivas, razón por la cual la reducción puede entenderse como un complejo misional.

Cada uno de estos espacios correspondió a una estrategia específica de los misioneros en su esfuerzo por evangelizar a los indígenas. El templo fue el lugar de reunión diaria de los reducidos para los oficios litúrgicos, la catequesis y la enseñanza de primeras letras. Era el eje en torno al cual se articulaba espacialmente la reducción y su funcionamiento. Además, constituía la construcción más destacada del ámbito reduccional, de materiales duraderos, lo único que sobrevivió al paso del tiempo. A su alrededor se encontraban las viviendas de los indígenas, unidades habitacionales de materiales endebles con el fin de separar a las familias extensas en nucleares, cuestión vinculada a la administración sacramental del matrimonio.

Por último, a los anteriores sectores del ámbito reduccional se suman los terrenos de cultivos, tanto familiares como colectivos, en los cuales se sembraron particularmente maíz, calabaza y porotos. El esfuerzo de los frailes por inculcar a los indígenas las labores agrícolas no tuvo el resultado esperado, ya que estos no tenían verdaderamente un asentamiento fijo en San Buenaven-

tura. Los documentos nos dejan observar que constantemente la abandonaron en algunas épocas del año en las cuales se internaban en el Chaco:

> […] si por reducidos se entiende que tienen sus domicilio estable y fijo en este lugar, y con voluntad constante de permanecer, con seguridad no se puede decir que haya reducidos […] esta tribu dividida en varias porciones y en diferentes puntos del Chaco, y quando unos van, otros vienen a visitar a sus parientes, y los de sus relaciones que están en la reducción, que de tiempo en tiempo van también a dar paseos por aquellos destinos, y se dejan estar dos o tres meses.[15]

De esta manera la población indígena de la reducción osciló entre los 80 y 30 individuos, nunca todos asentados de manera uniforme en la reducción. Esto fue una de las causas de su vida efímera, de aproximadamente unos siete años, funcionando con la atención permanente de los frailes hasta 1872. Ese mismo año tuvo lugar la creación del Territorio Nacional del Chaco, razón por la cual la provincia de Corrientes dejó de subvencionar la actividad de los religiosos, razón por la cual tomaron la decisión de abandonar Monte Alto. No obstante, estos últimos continuaron realizando una actividad esporádica de la reducción hasta 1875.

El breve funcionamiento reduccional de San Buenaventura no implicó su olvido, constituyéndose en un antecedente directo del establecimiento de la actual ciudad de Resistencia. Tras el abandono del asentamiento por parte de los indígenas y la llegada de la inmigración italiana desde 1878, su capilla se convirtió en el primer templo de la colonia agrícola (Viñuales, 1980). Asimismo, la labor

[15] Archivo del Convento de San Carlos Borromeo. «Relación informativa sobre la reducción de San Buenaventura cita en el paraje denominado Monte Alto» de fray Francisco Ristorto, 1869.

de los frailes franciscanos se proyectó hacia la atención espiritual de colonos e inmigrantes y sentó las bases de la posterior organización eclesiástica de la región, razón por la cual ha sido considerada un antecedente de la actual arquidiócesis de Resistencia (Goicoechea, 1998).

Estudio, reconstrucción y patrimonialización de San Buenaventura del Monte Alto: la declaración como sitio histórico de la provincia del Chaco

En la historiografía chaqueña, los estudios referidos a la reducción se empezaron a producir recién en la segunda mitad del siglo XX. Carlos Primo López Piacentini desarrolló dos trabajos breves en torno a la reducción de Monte Alto. En sus estudios realizó un relevamiento documental histórico, fotográfico y arqueológico del antiguo ámbito reduccional. En 1947 publicó unos breves apuntes en torno al devenir histórico de la reducción centrándose en la descripción de la capilla y los aspectos de la misma a lo largo del tiempo.

Este autor señala que al momento de la llegada de los inmigrantes italianos a la colonia Resistencia, en 1878, lo único en pie en el ámbito reduccional era la antigua capilla que fue nuevamente acondicionada para el culto. Nos brinda además un boceto de su aspecto luego de la reconstrucción que se realizó hacia 1890, luego de que sufriera daños por un temporal. Si bien sirvió durante algunos años para el culto con la construcción de la iglesia de San Fernando Rey en el centro de la colonia, San Buenaventura fue nuevamente abandonada en las primeras décadas del siglo XX. A inicios de la década de 1940 la capilla amenazaba ruina, razón por la cual su techo fue desmantelado y el tabique central, que dividía el mismo edificio del lugar del culto de la casa del cura doctrinero, fue derribado.

Debemos destacar que a este trabajo pionero sobre la reducción de Monte Alto le siguió el estudio de José Alumni sobre figuras y hechos del pasado del Chaco (1951) en el cual dedica brevemente un apartado a la reducción de San Buenaventura y en su anexo la edición de un amplio conjunto de fuentes documentales vinculadas a la reducción. Esto puso de relieve la importancia histórica del sitio en el largo devenir histórico chaqueño que presenta. Estos primeros estudios históricos no se limitaron a recuperar información sobre la antigua reducción, sino que impulsaron las primeras acciones concretas destinadas a su conservación y puesta en valor patrimonial.

A mediados de la década de 1950, con el impulso de Piacentini, se conformó una comisión con el fin de restaurar la capilla histórica, denominada: «Comisión pro reconstrucción de la primera escuela, capilla y reducción de San Buenaventura del Monte Alto». En 1959 se llevó adelante el trabajo de reconstrucción para lo cual se recaudaron fondos a partir de ferias y sorteos benéficos. La comisión contó además con el apoyo institucional de la iglesia local, el gobierno y los frailes franciscanos del convento de La Merced.

La inauguración de la capilla se realizó al año siguiente, bendiciéndose el templo el 21 de febrero. Esta primera reconstrucción se sustentó en la documentación histórica reunida por Alumni (1951) y en los relevamientos efectuados por López Piacentini (1947). Sobre esa base documental, destacados artistas locales realizaron réplicas de algunas obras de las originales que se encontraban en la reducción al momento de su fundación.[16] En un panfleto de la fiesta de bendición se menciona que, entre otros: Carlos Schenone donó la réplica de la Purísima, Alfredo Pértile de un cuadro de San Francisco Solano y José Zali un cuadro de San Buenaventura.

[16] Posiblemente los elementos de la antigua reducción fueron trasladados al convento de la Merced al momento de abandonar los frailes franciscanos Monte Alto, en 1872. Actualmente se desconoce su localización.

A partir de entonces, la recuperación de San Buenaventura se convirtió en una preocupación patrimonial. Luego de tratativas infructuosas por parte de la Comisión para que el lugar sea declarado Lugar Histórico Nacional ante la Comisión Nacional de Museos, Monumentos y Lugares Históricos, el gobierno de la provincia del Chaco expropió los terrenos en los cuales antiguamente se encontraba la reducción y lo declaró Lugar Histórico Provincial, mediante la Ley N.º 640 de 1964 (Echarri, 2007).

Esta declaración provincial ocurrió en los preparativos celebratorios del centenario de la fundación de la reducción de Monte Alto (1865). Ese mismo año López Piacentini (1965) publicó un estudio conmemorativo en el cual reunió fuentes documentales inéditas de diversos archivos de la región. Este trabajo condensó además un corpus fotográfico de la reconstrucción realizada y dibujos de los hallazgos arqueológicos encontrados. Es uno de los estudios más significativos sobre esta misión franciscana que sustenta nuestro trabajo.

Desde la declaración como Lugar Histórico Provincial, el sitio recibió intervenciones periódicas de conservación y acondicionamiento, orientadas principalmente al mantenimiento de la antigua capilla y de su entorno inmediato. La intervención más reciente tuvo lugar en 2025, cuando se efectuaron nuevas tareas de restauración y acondicionamiento del sitio, culminando con su reinauguración.

A pesar de esas acciones, la comprensión histórica del antiguo complejo misional continúa siendo limitada. Actualmente, el sitio cuenta con escasos recursos interpretativos que permitan comprender el significado histórico del lugar y el funcionamiento de la reducción en el marco de la experiencia misional franciscana con el pueblo vilela. En consecuencia, el sitio permanece como un patrimonio material parcialmente preservado, aunque desvinculado de una narrativa histórica capaz de transmitir su

relevancia para los procesos de ocupación territorial, la evangelización de los indígenas y el posterior establecimiento de la colonia agrícola de Resistencia.

En este sentido, la presente investigación busca contribuir a la puesta en valor del sitio mediante una reconstrucción virtual históricamente fundamentada, concebida como un recurso innovador de interpretación y divulgación del patrimonio que permita a niños, jóvenes y adultos comprender el funcionamiento de la reducción durante el siglo XIX. A través de esta propuesta se procura facilitar la comprensión de su organización espacial, de las funciones desempeñadas por cada uno de sus sectores y de las dinámicas cotidianas desarrolladas en el ámbito misional, contribuyendo a la difusión social de este patrimonio histórico.

Figura 2

Planimetrías, cartografías y proyecto de restauración de la capilla de San Buenaventura del Monte Alto



Nota: Elaboración propia a partir de López Piacentini (1965).

Preámbulo metodológico: las fuentes documentales y las Humanidades Digitales

Entendemos la reconstrucción virtual como «el intento de recuperación visual, a partir de un modelo virtual, en un momento determinado de una construcción u objeto fabricado por el ser humano en el pasado a partir de las evidencias físicas existentes sobre dicha construcción u objeto, las inferencias comparativas científicamente razonables y en general todos los estudios llevados a cabo por los arqueólogos y demás expertos vinculados con el patrimonio arqueológico y la ciencia histórica» (International Forum of Virtual Archaeology, 2017, p. 12).

Convertir los bienes tangibles en elementos virtuales con el objetivo de conservarlos, difundirlos e investigarlos, implica una serie de acciones orientadas a obtener una reconstrucción digital como un escenario virtual gamificado. En virtud de esto, la reconstrucción conllevó una exhaustiva revisión e interpretación de fuentes históricas y el relevamiento de elementos museísticos que pertenecieron a la reducción.

Se consultaron numerosas fuentes documentales pertenecientes a los archivos conventuales, destacando el «Libro cronológico de los padres misioneros franciscanos de la Merced» (1857-1913) y las informaciones que los curas conversores, enviaron a sus superiores en el convento de San Carlos Borromeo. De este último archivo una serie de documentos, que consideramos claves y que sustentan nuestro trabajo, fueron editados con anterioridad:

- Relación histórica de los conventos apostólicos de Propaganda [..] en Argentina (1867) de fray Pedro María Pellichi (1867).
- Libro de la Procuraduría de la reducción (1867): inventarios de efectos existentes […] de la casa, cocina y capilla (Gutiérrez, 1978).

- Plano de la reducción de San Buenaventura del Monte Alto (¿1869?) (Gutiérrez, 1978).

Estos documentos describen el funcionamiento de la reducción de San Buenaventura del Monte Alto, la vida en la misión y sus dinámicas cotidianas, aportando información clave sobre la organización interna del establecimiento, las prácticas de evangelización y las relaciones establecidas entre los misioneros y los grupos indígenas reducidos. El plano adquiere una importancia significativa, ya que permitió conocer la organización espacial de la reducción y algunos aspectos de la capilla que no fueron contemplados en la reconstrucción de 1960.

Analizamos también fuentes periodísticas de los archivos históricos de Corrientes y Chaco, correspondientes tanto al período de funcionamiento de la reducción como a las celebraciones de su centenario. La prensa contemporánea permitió identificar referencias sobre la vida cotidiana en la reducción, mientras que la del centenario sobre los procesos de patrimonialización del sitio. Dentro de este último conjunto se destaca un corpus fotográfico que permite observar la disposición espacial de los elementos litúrgicos reorganizados al interior de la capilla.

Asimismo, se han relevado fotografías del estado de la capilla en la etapa de funcionamiento, conservadas en la Colección Pedro de Angelis del repositorio digital de la Biblioteca Nacional de Brasil. Complementariamente se integran planos, dibujos, prensa periódica y folletos de la Comisión pro-reconstrucción de la capilla, consultados en el Archivo «Ernesto Maeder».

Estas fuentes históricas se complementaron con actividades de campo, particularmente la toma de datos, que incluye las mediciones topográficas, la identificación de estructuras arquitectónicas y urbanísticas del ámbito reduccional; como así también el análisis de la disposición espacial de los restos que se conservan hasta el momento.

La recreación de la vida material de la reducción demandó la búsqueda de objetos que pertenecieron a la reducción y que actualmente se encuentran dispersos por varios museos de la provincia del Chaco. Se exploraron el Museo Histórico Regional «Ichoalay» y el Museo del Hombre Chaqueño «Profesor Ertivio Acosta», ubicados en la ciudad de Resistencia; y el Museo Polifacético «Petra Nestoroff» en la localidad de San Bernardo, provincia del Chaco. En los dos primeros museos relevamos piezas claves, específicamente artefactos litúrgicos que pertenecieron a Monte Alto. En Museo Polifacético obtuvimos varias piezas museísticas similares a las que se encontraban en la reducción. Todo este relevamiento nos permitió conocer las características y uso de los objetos litúrgicos.

Figura 3

Igreja dos índios do Chaco (ca. 1865-1870)



Nota: Fotografía sin autor identificado. Reproducida de la Biblioteca Nacional de Brasil.

En otra etapa, se realizó la digitalización del patrimonio análogo o tangible, particularmente de fotografías de la reducción de San Buenaventura, las planimetrías existentes y documentos que

nos permitieron recrear los productos digitales que utilizamos en la reconstrucción. En esta etapa, se crearon los modelos tridimensionales mediante software especializado, aplicando mapeados y texturizados. Estas nuevas formas de mediación del patrimonio permiten vincular la producción de conocimiento histórico con su comunicación a la sociedad, un enfoque asociado a la Historia Pública como espacio de articulación entre investigación, patrimonio y públicos diversos (Mira Rico y Zurita Aldeguer, 2020).

Todas estas tareas previas nos permitieron avanzar con la creación del escenario virtual. La integración de los modelos tridimensionales en un motor de juego para generar un entorno interactivo y dinámico que implicó, más allá de una lectura minuciosa de las fuentes documentales, una profundización en algunas normativas eclesiásticas contemporáneas, lo que permitió una correcta disposición de los elementos utilizados.

Figura 4

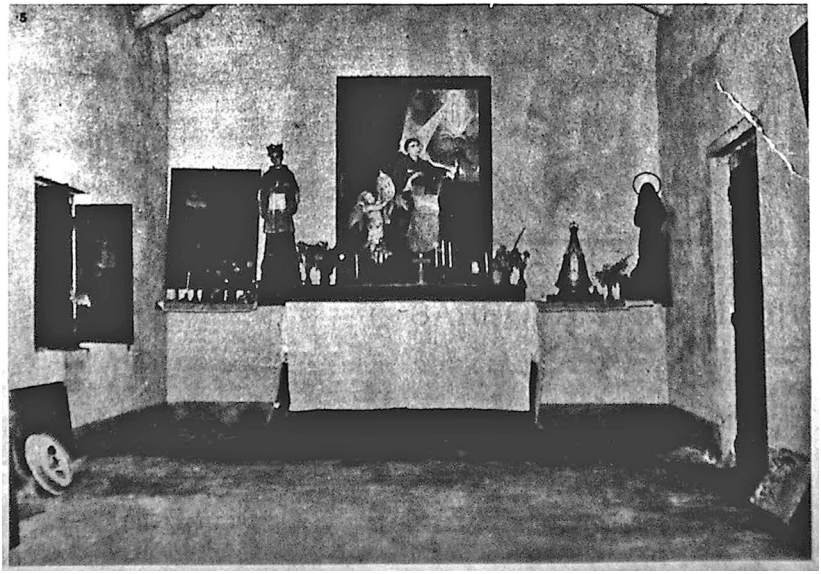
Vista parcial de la reducción de San Buenaventura del Monte Alto (1958)



Nota: Fotografía publicada en *El Territorio* (1958). Archivo Histórico Provincial «Monseñor Alumni».

Figura 5

Interior de la capilla de San Buenaventura del Monte Alto (1965)



Nota: Fotografía publicada en el suplemento de *El Territorio (1965)*. Archivo Histórico Provincial «Monseñor Alumni».

En el proceso de reconstrucción virtual resulta necesario distinguir entre lo original y lo hipotético mediante la presentación de los datos de manera transparente. En este sentido, Pietroni y Ferdani (2021) señalan la importancia de diferenciar, dentro del contenido del modelo, entre lo original, lo probable y lo evocador, como una forma de gestionar el problema de la incertidumbre inherente a toda reconstrucción virtual. Esto lleva a presentar a continuación la explicitación de los grados de interpretación en función de la fiabilidad de la gramática visual y la narración de la reconstrucción:

Tabla 1

Grados de fundamentación de los elementos representados en la reconstrucción virtual

Contenido del modelo	Grado de fundamentación	Base de la reconstrucción	Elementos representados
Contenido original	Basado en evidencias directas	Información obtenida de la documentación histórica: planos, inventarios, fotografías y descripciones contemporáneas.	Trazado de la reducción, ubicación de los edificios, organización espacial del conjunto, capilla, sectores productivos y bienes registrados documentalmente.
Contenido probable	Basado en inferencias comparativas	Reconstrucción elaborada a partir de analogías arquitectónicas, normativa litúrgica, objetos conservados y técnicas constructivas contemporáneas.	Distribución de los objetos destinados al culto, reconstrucción de las vestimentas litúrgicas y representación de técnicas constructivas documentadas, como el bahareque y otros elementos materiales.
Contenido evocador	Basado en hipótesis reconstructivas	Información insuficiente o inexistente en las fuentes históricas, complementada mediante hipótesis fundamentadas para favorecer la comprensión del conjunto.	Algunos elementos del paisaje y detalles secundarios del entorno virtual, particularmente la vegetación circundante, reconstruida a partir de las características ambientales propias del Chaco y de las condiciones del entorno de la reducción.

Nota: Adaptado de Pietroni y Ferdani (2021). La clasificación distingue entre contenido original, probable y evocador, aplicada en este trabajo a la reconstrucción virtual de la reducción de San Buenaventura del Monte Alto.

Herramientas empleadas: motores gráficos

En esta investigación aplicada se han utilizado diversos paquetes de software gráfico, tanto para el diseño 2D como 3D, combinando programas de código libre y versiones gratuitas, lo que permitió una mayor flexibilidad y accesibilidad para el desarrollo del proyecto. Estas herramientas digitales posibilitan lo que Barceló define como una «arqueología virtual» en la que se integran datos materiales, fuentes gráficas y criterios científicos para reconstruir objetos o espacios desaparecidos (Barceló, 2001).

GIMP 2 fue empleado para la edición y el acondicionamiento digital de imágenes bidimensionales, como fotografías antiguas y reproducciones digitalizadas de planos. Mediante esta herramienta se corrigieron imperfecciones y se ajustaron aspectos como el contraste, la definición y la legibilidad de los detalles antes de incorporar las imágenes al proceso de modelado tridimensional. Estas operaciones forman parte de los procedimientos de procesamiento, análisis y restauración digital empleados en la preservación y reconstrucción visual del patrimonio cultural (Stanco et al., 2011).

SketchUp 2017, en su versión gratuita, sirvió para la representación planimétrica inicial, facilitando el trazado y la comprensión de la disposición espacial de los elementos a partir de fuentes gráficas y documentales. Esta herramienta, común en procesos de levantamiento arquitectónico digital, permite una aproximación geométrica previa antes de la modelación artística o historicista más detallada.

Blender 3, software de código abierto, fue utilizado para el modelado tridimensional de estructuras y objetos. Sus herramientas de esculpido, mapeado UV y texturizado permitieron elaborar modelos basados en los datos históricos y arqueológicos

disponibles. Los modelos exportados desde SketchUp fueron refinados y optimizados en Blender, donde también se aplicaron texturas derivadas de fuentes gráficas previamente tratadas en GIMP. De acuerdo con los Principios de Sevilla, la reconstrucción virtual debe sustentarse en una investigación histórica rigurosa, documentar las fuentes empleadas y diferenciar claramente los elementos respaldados por evidencias de aquellos resultantes de hipótesis o interpretaciones. En consecuencia, las decisiones adoptadas durante el modelado se fundamentaron en las evidencias materiales y documentales disponibles y, ante la ausencia de información concluyente, en analogías históricas y constructivas debidamente explicitadas (International Forum of Virtual Archaeology, 2017).

QGIS permitió procesar información geoespacial, como modelos digitales de elevación, coordenadas del terreno y delimitaciones históricas. Esta información fue fundamental para recrear el entorno físico de la reducción y situar con precisión los elementos del modelo en su contexto geográfico. Como señalan Del Bosque González et al. (2012), la aplicación de los SIG en las ciencias humanas y, particularmente, en la arqueología excede la georreferenciación y la representación cartográfica, pues también permite generar modelos espaciales y desarrollar análisis que contribuyen a la interpretación del pasado.

Unreal Engine 4, motor de desarrollo de videojuegos, fue el entorno donde se integraron todos los modelos 3D, texturas y mapas geoespaciales. Esta plataforma permitió crear un escenario virtual inmersivo e interactivo. Mediante Blueprints se programaron recorridos, puntos de interés, interacción con objetos y visualización de información contextual. Como señala Champion (2016), el uso de entornos inmersivos permite una experiencia narrativa que favorece la apropiación del conocimiento histórico por parte del usuario.

Finalmente, se emplearon sitios web de acceso libre para la descarga de mapas de elevación (www.heightmap.skydark.pl) y modelos 3D complementarios (Sketchfab, 3D Warehouse), adaptados y modificados para integrarse al entorno de Blender y Unreal Engine. La relación entre estas herramientas fue esencial: QGIS proporcionó el terreno base, Blender generó los modelos detallados a partir de información procesada con GIMP y SketchUp, y Unreal Engine integró todos estos recursos para construir una experiencia interactiva fiel al contexto histórico. Esta sinergia tecnológica resultó fundamental para alcanzar los objetivos de conservación, investigación y divulgación del proyecto, alineándose con las recomendaciones sobre patrimonio digital establecidas por Denard et al. en la London Charter (2009).

De elementos tangibles a elementos virtuales: la representación tridimensional

La representación tridimensional de los elementos y del espacio, así como la integración de los primeros en este último, implicó recrear el ámbito reduccional a partir de las descripciones documentales y de las estructuras arquitectónicas aún conservadas. Este procedimiento se corresponde con el concepto de reconstrucción virtual establecido por los *Principios de Sevilla*, entendido como la recuperación visual de una construcción o un objeto del pasado mediante un modelo sustentado en las evidencias físicas disponibles, la documentación histórica y las inferencias comparativas científicamente razonables (International Forum of Virtual Archaeology, 2017).

La reconstrucción implicó la recreación de algunos elementos no conservados analógicamente y su organización en el espacio. Para la organización espacial de los elementos recreados, específicamente los vinculados al culto, se acudió a los cánones y nor-

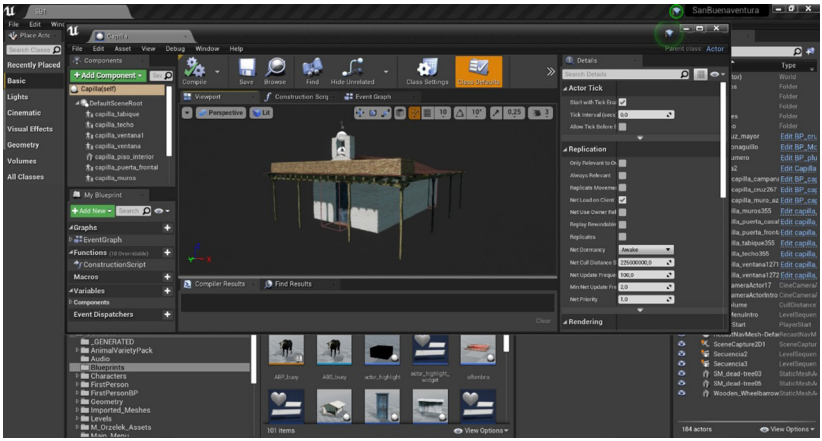
mativas eclesiásticas litúrgicas de la época. Por otro lado, específicamente, con respecto al ámbito reduccional contamos con un plano que nos permite observar la disposición espacial, que data aproximadamente de 1870, en él se detallan los sectores trazados, los cuales hemos identificado.

Las fuentes documentales utilizadas fueron contrastadas en función de su origen, contexto de producción y nivel de detalle técnico. En particular, las planimetrías de 1870 ofrecen una visión del trazado ideal del asentamiento, aunque no siempre coincidente con las evidencias materiales. Este ejercicio comparativo responde a lo que se denomina «arqueología del dibujo», en la que los planos se interpretan como construcciones simbólicas además de técnicas. No obstante, en términos edilicios, lo único que queda en pie es la capilla, reconstruida en la década de 1950, no teniendo en cuenta su singularidad constructiva, ni su aspecto original.

Complementan al plano, la descripción en las fuentes históricas y algunas fotografías, que constituyeron la base del proyecto de reconstrucción digital. Algunos elementos arquitectónicos demandaron una profundización en las técnicas constructivas del periodo en el cual se desarrolló el funcionamiento de la reducción de San Buenaventura. Ejemplo de esto, son las casas de los indígenas que fueron construidas con materiales endebles como la paja, siguiendo la técnica de estanteo. De tal forma, el estudio de los materiales, métodos y estilos constructivos contemporáneos al funcionamiento de la reducción conllevó la búsqueda y el estudio de cuestiones arquitectónicas y urbanísticas.

Figura 6

Reconstrucción virtual de la capilla de San Buenaventura del Monte Alto desarrollada en Unreal Engine



Nota: Captura de pantalla del modelo tridimensional elaborado por los autores.

Otro documento clave, fue un inventario de la reducción realizado hacia 1870, describiendo una serie de elementos que se encontraban tanto en la capilla de la reducción, su cocina, la despensa y el cuarto de enseres. Se enumeran así una serie de piezas litúrgicas, utensilios, algunas herramientas y armas. Algunos de estos elementos cuentan con réplicas realizadas en el momento en que se llevó a cabo la reconstrucción en la década de 1960, otras se encuentran en los museos de la ciudad, y de algunas no tenemos más que la sola referencia documental.

Al carecer de algunos de estos elementos inventariados, se han buscado objetos similares, de igual funcionalidad y cuyo uso se correspondió al periodo de fines del siglo XIX. Un gran desafío fue la reconstrucción del interior de la capilla y la organización de los elementos litúrgicos; para ello, se consultaron las normativas litúrgicas de la Iglesia de aquel periodo, estableciendo la dispo-

sición de los elementos en el altar, su orden y funcionalidad de acuerdo con sus cánones.

Escenario virtual inmersivo: sus espacios

La principal herramienta de la que hemos hecho uso es el motor de juego *Unreal Engine*, el cual permite una renderización en tiempo real del escenario virtual y mediante *Blueprints*, se han programado eventos y comportamientos interactivos, donde el usuario puede explorar el escenario y obtener información en función de sus acciones.

En la construcción del entorno interactivo se consideraron elementos de diseño centrado en el usuario, tales como la accesibilidad de la interfaz, la progresión narrativa y la activación de puntos de interés mediante interacción contextual. Como señala Erik Champion (2016), la eficacia del patrimonio digital no reside únicamente en su fidelidad visual, sino en su capacidad para provocar agencia cognitiva en el visitante virtual. También se ha utilizado un mapa de elevaciones del terreno real, centrado en un área de 10 km² alrededor de la capilla, que fue editado para añadir mayor realismo, como los posibles senderos y vegetación de la región.

El proceso de reconstrucción del ámbito reduccional se ha basado en criterios como la simetría, el patrón de repetición y la analogía con construcciones similares de la época en la que se desarrolló la vida en Monte Alto. El escenario virtual reconstruido cuenta con una serie de espacios delimitados y señalizados según se referencian en el plano de la reducción. Estos sectores tienen una relación con lo que se puede denominar la «espacialidad cristiana» mediante la imposición de la cual se pretendía la conversión del indígena en cristiano, civilizado y productivo.

Las estructuras edilicias representadas en el plano de la reducción de 1870 se relacionan con los propósitos de conversión de los

indígenas, algunos edificios fueron construidos mientras que otros no llegaron a edificarse. De tal forma, virtualmente hemos reconstruido tres sectores espaciales principales, cada uno de los cuales responde a diferentes funciones que detallamos a continuación.

En primer lugar, la Capilla y la casa de los curas conversores: la capilla fue lo primero en construirse con materiales cocidos, con una planta rectangular de aproximadamente 10,5 x 5,6 metros; dividido en dos mitades por un tabique diferenciando el espacio dedicado al culto de la casa de los frailes. Contaba además con corredores a los lados sur, norte y este, siendo este último de azotea, se añadieron posteriormente varias —piezas hechas de estantes con techo de paja—, que cumplían las funciones de despensa, cuarto de enseres y cocina. Estos últimos elementos, como las galerías y las piezas añadidas no se conservan en la actualidad.

Figura 7

Reconstrucción virtual del interior de la capilla en Unreal Engine



Nota: Captura de pantalla del espacio interior elaborado por los autores.

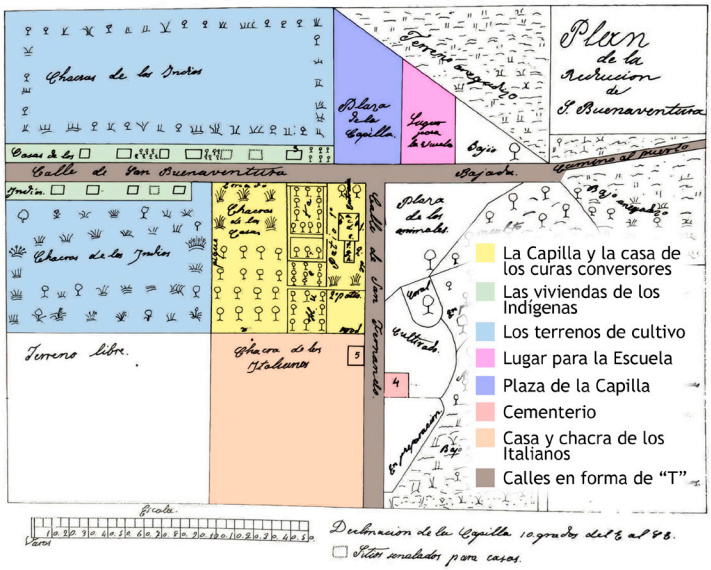
En segundo lugar, las viviendas de los indígenas: hacia 1869 se construyeron aproximadamente 10 casas para los indígenas, no se mencionan sus medidas, pero si el método constructivo implementado: «paredes de estante y techos de paja». En el plano que se conserva aparecen con una planta de forma cuadrangular, seis casas y cuatro lugares delimitados para las mismas con líneas punteadas. Estas últimas indican que no fueron construidas hasta ese momento.

En tercer lugar, los terrenos de cultivo: la delimitación de los terrenos de cultivo, tanto las huertas de los frailes como los campos de los indígenas se encontraban delimitados por «palos a pique», cuya visualización destaca en la reconstrucción espacial realizada. La delimitación de los campos de cultivo implicó una reorientación de la economía indígena por parte de los frailes, se pretendía que de cazadores recolectores pasasen a ser agricultores.

Por último, completan el escenario otros sectores delimitados y reconstruidos, como el cementerio, un terreno donde habría de levantarse una escuela de primeras letras, y el puerto. El poblado presentaba una organización mediante dos calles que se encontraban en ángulo recto formando una «T». La principal fue denominada San Buenaventura, cuyo trazado era de dirección norte-sur, y la otra, denominada San Fernando en dirección este-oeste. Sobre el eje de ambas calles se delinearon los espacios considerados propios de una sociedad cristiana y civilizada: las casas separadas para cada familia, los terrenos de cultivo que estos labraron, el espacio religioso y la casa de los frailes, un lugar para la escuela y el cementerio.

Figura 8

Sectores funcionales utilizados para la reconstrucción virtual del conjunto reduccional, identificados a partir del plano histórico de 1870



Nota: Adaptación realizada por los autores sobre el plano histórico de la reducción de San Buenaventura del Monte Alto (ca. 1870).

La reconstrucción virtual de la reducción no solo responde a intereses conservacionistas y académicos, sino que también se plantea como una herramienta pedagógica activa. Su diseño interactivo habilita experiencias de aprendizaje significativas mediante la gamificación del patrimonio, entendida como la incorporación de elementos lúdicos en entornos educativos y culturales.

Figura 9

Fachada de la capilla reconstruida virtualmente en Unreal Engine



Nota: Captura de pantalla del entorno virtual desarrollado por los autores.

Barrera Mayo y Baeza Santamaría (2010) señalan que la realidad virtual permite transferir el conocimiento del patrimonio arqueológico a la sociedad mediante reconstrucciones inmersivas que integran guiones de contenidos, recursos multimedia y recorridos adaptados a diferentes públicos. Más recientemente, Jiménez Zazo et al. (2026) muestran que las visitas virtuales pueden superar la representación estática del pasado mediante recorridos interactivos, panoramas históricos y puntos de información que permiten al usuario explorar, comparar e interpretar las transformaciones de un bien patrimonial. A su vez, Champion (2016) sostiene que los entornos inmersivos son más efectivos cuando implican al usuario no como espectador pasivo, sino como agente activo dentro de una lógica narrativa. En este caso, *Unreal Engine* permite crear un entorno tridimensional en el que el recorrido por los espacios y el descubrimiento de objetos activan progresivamente contenidos patrimoniales, favoreciendo una comprensión crítica del pasado.

Consideraciones finales

El resultado final de esta propuesta metodológica es un escenario virtual interactivo, que permite a los usuarios sumergirse en una reconstrucción virtual 3D de la reducción franciscana de San Buenaventura del Monte Alto (1865-1872). Constituye el resultado de la articulación entre la investigación histórica, los estudios patrimoniales y las Humanidades Digitales, sustentada en el análisis e interpretación de un corpus documental diverso. Esto representa una vía innovadora para explorar y entender el patrimonio histórico, con la ventaja de acceder a información en tiempo real y de manera interactiva. Sin embargo, la complejidad técnica requiere un equilibrio entre la cantidad de datos procesados y la calidad de la experiencia inmersiva. Esta tecnología también abre la puerta a futuras implementaciones, como realidad aumentada o vídeos inmersivos, para enriquecer aún más la experiencia del usuario de conocer este patrimonio.

Esta reconstrucción virtual de la reducción de Monte Alto está orientada a un público diverso, académico como general. En este sentido, la propuesta articula la investigación histórica con la difusión del conocimiento, estableciendo un vínculo entre la producción académica y la sociedad. De tal forma, permitirá a niños, jóvenes y adultos realizar un recorrido virtual inmersivo que promueva la comprensión de dimensiones esenciales de la vida en la reducción, como sus dinámicas cotidianas y su organización espacial. Se configura como un recurso de Historia Pública que favorece nuevas formas de aproximación, interpretación y apropiación social del pasado.

Esto fue posible mediante la articulación de un corpus documental diverso y fragmentario, integrado por fuentes escritas, planimétricas, fotográficas y materiales, cuya interpretación permitió reconstruir la organización espacial y funcional del conjunto misio-

nal. En función de esto, partimos de una propuesta analítica del conjunto misional, permitiéndonos reconocer la disposición urbanística y arquitectónica del ámbito reduccional. Se distinguen tres sectores principales; en primer lugar, el espacio religioso, articulado en torno a la capilla; en segundo lugar, el sector destinado a las viviendas de los indígenas, organizadas jerárquicamente, donde la casa del cacique se ubicaba en las proximidades del templo; y, por último, los terrenos de cultivo. A ello debe añadirse el espacio previsto para la construcción de una escuela de primeras letras. En conjunto, esta organización espacial evidencia que fue concebida para la conversión de los indígenas en cristianos, civilizados y productivos.

Específicamente, la reconstrucción del espacio de la capilla permitió dimensionar un aspecto clave, pero poco abordado, en el proceso de conversión de los indígenas por parte de los frailes: la estrecha asociación de la liturgia religiosa con la instrucción cristiana. Nos permitió observar en conjunto la organización de los elementos litúrgicos, la disposición de la imaginería religiosa y los ornamentos para la celebración del culto divino.

Además de su aporte a la investigación histórica, este trabajo contribuye a la conservación, valorización y difusión del patrimonio representado. La realización de un escenario virtual inmersivo permite ampliar las formas de divulgar y construir el conocimiento histórico y patrimonial. Barrera Mayo y Baeza Santamaría (2010) destacan que las reconstrucciones virtuales posibilitan comunicar la riqueza del patrimonio arqueológico sin comprometer la conservación de los bienes originales. Asimismo, Jiménez Zazo et al. (2026) señalan que las visitas virtuales interactivas pueden utilizarse como recursos educativos y divulgativos, facilitar el aprendizaje y la sensibilización patrimonial e incorporarse tanto a dispositivos personales como a espacios museográficos. Al superar barreras físicas y geográficas, estas herramientas contribuyen a

democratizar el acceso al patrimonio y a acercarlo a comunidades locales y públicos amplios.

Si bien esta primera etapa se centró en la reconstrucción y virtualización de la reducción de San Buenaventura, el proyecto se encuentra abierto a desarrollos futuros. Entre ellos se contempla la posibilidad de creación de una versión web navegable, la incorporación de realidad aumentada en dispositivos móviles para visitas in situ, y la posibilidad de integrarlo a una plataforma de museo virtual accesible para instituciones educativas. Estas estrategias están en línea con lo planteado por Addison (2000), quien considera que las tecnologías inmersivas y ubicuas representan una vía privilegiada para la democratización del acceso al patrimonio. Asimismo, se proyecta la elaboración de guías didácticas para docentes y estudiantes, y la inclusión de lenguajes indígenas en los puntos de información contextual, fortaleciendo así la dimensión intercultural del proyecto.

Bibliografía

Addison, A. C. (2000). Emerging trends in virtual heritage. *IEEE Multimedia, 7*(2), 22–25. https://doi.org/10.1109/93.848421

Alumni, J. (1951). *El Chaco. Figuras y hechos de su pasado: 1750-1950*. Moro Hermanos.

Barceló, J. A. (2001). Visualizing what might be: An introduction to virtual reality techniques in archaeology. En J. A. Barceló, M. Forte y D. Sanders (Eds.), *Virtual Reality in Archaeology* (pp. 9–36). BAR Publishing.

Barrera Mayo, S. y Baeza Santamaría, U. (2010). La realidad virtual aplicada a la explotación sostenible del patrimonio arqueológico. Un caso de éxito: La cueva de Santimamiñe. *Virtual Archaeology Review*, *1*(1), 69-72. https://doi.org/10.4995/var.2010.4775

Bruno, C. (1976). Historia de la Iglesia en Argentina: 1862-1880. (Vol. 11). Editorial Don Bosco.

Champion, E. (2016). *Critical Gaming: Interactive History and Virtual Heritage*. Londres: Routledge.

Denard, H., Beacham, R. y Niccolucci, F. (2009). *The London Charter for the Computer-based Visualization of Cultural Heritage*. http://www.londoncharter.org

Del Bosque González, I., Fernández Freire, C., Martín-Forero Morente, L. y Pérez Asensio, E. (2012). *Los Sistemas de Información Geográfica y la investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Confederación Española de Centros de Estudios Locales (CSIC).

Echarri, F. (2007*). Patrimonio cultural del Chaco*. Subsecretaría de Cultura de la Provincia del Chaco.

Goicoechea, H. (1998). *La diócesis de Resistencia: Un obispado de frontera: 1878–1957*. EUDENE.

Gutiérrez, R. (1978). San Buenaventura del Monte Alto, prolegómenos de la atención espiritual de Resistencia. *Revista de Arquitectura Nacional y Americana*, (5), 9–23.

International Forum of Virtual Archaeology. (2017). Los Principios de Sevilla. Principios internacionales de la Arqueología Virtual. Texto ratificado por la 19.ª Asamblea General de ICOMOS, Nueva Delhi, diciembre de 2017. https://icomos.es/wp-content/uploads/2020/06/Seville-Principles-IN-ES-FR.pdf

Jiménez Zazo, S., Villanueva Llauradó, P., Sánchez-Aparicio, L. J. y Maté-González, M. Á. (2026). Reconstrucción 3D histórica y difusión digital del patrimonio arquitectónico en peligro: El caso del Monasterio de Nuestra Señora del Risco (Amavida, Ávila). *Virtual Archaeology Review*, *17*(34), 115-141. https://doi.org/10.4995/var.2024.23743

Kersten, L. (1968). *Las tribus indígenas del Gran Chaco hasta fines del siglo XVIII*. Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades.

López Piacentini, C. (1947). *Reducción de San Buena Ventura del Monte Alto*. Editorial Imprenta Moro Hermanos.

López Piacentini, C. (1965). *En el Centenario de la Fundación de la Reducción de San Buenaventura del Monte Alto: La Capilla 1865–1965*. Cámara de Diputados.

Maeder, E. (1991). La segunda evangelización del Chaco. Las misiones de Propaganda Fide (1854–1900). *Investigaciones y Ensayos*, (41), 227–247.

Maeder, E. (2012). *Historia del Chaco* (2.ª ed.). Editorial ConTexto.

Mira Rico, J. y Zurita Aldeguer, R. (2020). Historia pública, patrimonio del conflicto y museos. *Her&Mus. Heritage y Museography*, (21), 4–7. https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/378120

Pietroni, E. y Ferdani, D. (2021). Virtual restoration and virtual reconstruction in cultural heritage: Terminology, methodologies, visual representation techniques and cognitive models. *Information, 12*(4), 167. https://doi.org/10.3390/info12040167

Stanco, F., Battiato, S. y Gallo, G. (Eds.). (2011). *Digital imaging for cultural heritage preservation: Analysis, restoration, and reconstruction of ancient artworks*. CRC Press. https://doi.org/10.1201/b11049

Sánchez, R. (2014). Misioneros en pro de la religión y la humanidad. Establecimiento de los Colegios de Propaganda Fide en la Argentina. Segunda mitad del siglo XIX. En A. Aguirre y E. Abalo (Coords.), *Representaciones sobre historia y religiosidad. Deshaciendo fronteras* (pp. 95-110). Prohistoria Ediciones.

Teruel, A. (2005). Misiones, economía y sociedad. La frontera chaqueña del Noroeste Argentino en el siglo XIX. Universidad Nacional de Quilmes.

Viñuales, G. (1981). Nuevos aportes documentales sobre San Buenaventura del Monte Alto. En *Actas del Primer Encuentro de Geohistoria Regional (1980)* (pp. 304-335). Instituto de Investigaciones Geohistóricas-FUNDANOR.

Wilde, G. (2009). *Religión y poder en las misiones de guaraníes*. SB.

Anexo

Folleto del programa de la bendición de la capilla luego de la restauración, en 1960. Archivo Personal de Ernesto J. A. Maeder (IIGHI-CONICET/UNNE).

21 de febrero de 1960

FIESTA DE LA BENDICION

por la restauración de la histórica Capilla de San Buenaventura de Monte Alto fundada en 1865.

Día 19 a las 18 hs. – 1960

Desfile de la Carroza alegórica de la Capilla de S. Buenaventura, con las Obras donadas por los artistas chaqueños:

1-. Escultura de la Purísima-Carlos Schenone.
2-. Imágen de S. Buenaventura donada por los PP. Franciscanos del convento de la Merced - Corrientes.
3-. Cuadro de S. Francisco Solano - Alfredo Pértile.
4-. Cuadro de S. Buenaventura - José Zali.
5-. Dibujos de la Capilla de S. Buenaventura - Juan Lombardo.

NOTA: Todas estas Obras son réplica de las que había al fundarse S. Buenaventura del Monte Alto.

Día 21 Domingo, febrero

A las 8.oo hs. Izamiento de la Bandera símbolo de aquella que por primera vez atravesó el Desierto Verde, desde S. Buenaventura del Monte Alto hasta Santiago del Estero, en el año 1864.

A las 8,30 hs. Solemne Bendición de la Capilla y misa celebrada por el Sr. Obispo Dr. José A. Marozzi.

A las 10.oo hs. Descubrimiento de la placa en homenaje a los PP. Franciscanos que predicaron la fé, en el primer pueblo fundado por los Argentinos en el gran chaco.

A las 10,30 hs. Acto artístico - cultural organizado por la Dirección de Cultura de la Provincia.

A las 12.oo hs. Almuerzo criollo, amenizado con recitados por Pedro Giles Marques y poesías y canciones del folklore - por las señoritas de AJAC

A las 14.oo hs. Kermeses y juegos de destreza para beneficio de la obra de reconstrucción de las cuatros piezas que construyeron los padres Franciscanos, para carpintería, herrería y despensas; con el objeto de instalar en ella un museo regional.

NOTA: En caso de lluvia se traslada para el día domingo 28.

Se invita a todos los amantes de la historia y tradiciones chaqueños.

LA COMISION

Documentos efímeros digitalizados sobre militancia estudiantil de los años 80. La experiencia en ARCAS

María Victoria Marafuschi

Introducción

En este contexto de transformaciones tecnológicas, la cultura digital surge como un campo de estudio orientado a la preservación, producción y circulación del patrimonio mediante entornos digitales (Colorado Castellary, 2010). Por lo tanto, la cultural digital no solo propone nuevas herramientas tecnológicas, sino que también otras maneras de pensar el patrimonio documental, ampliando su acceso al conocimiento. Dentro de este escenario, los repositorios digitales, adquirieron un papel central para ampliar el acceso a la información, y lo más destacable de los mismos:

> Como colecciones de objetos digitales basadas en la Web de material académico-científico producido por los miembros de una institución o varias, que cuentan con una política definida, permiten el autoarchivo, utilizan estándares internacionales que posibilitan la interoperabilidad, son de libre acceso y procuran la preservación a largo plazo (Fushimi, 2018, p. 13).

Ello permite que el acervo documental transcienda del ámbito académico de nicho a una activa participación de la ciudadanía.

La creciente digitalización de la vida social cambió las formas tanto de acceso al conocimiento, como el uso y la comunicación de este. En este contexto la historia digital transformó los instrumentos que tienen los historiadores para acceder, almacenar y manejarlos. Este giro digital abrió varios interrogantes tanto en la profesión como en las incertidumbres en torno al futuro de la historiografía y las nuevas formas de narración del pasado con la tecnología digital, fluctuando entre los que la rechazaban y a los que el cambio les inquietaba. La Historia digital exige nuevos métodos profesionales y nuevos dominios en las nuevas prácticas (Noiret, 2015).

Sin embargo, antes de los avances tecnológicos y de la consolidación de la historia digital, la disciplina histórica ya había comenzado un proceso de renovación tanto conceptual como metodológica. A partir de la década del setenta, la historiografía vivió un giro cultural, donde tal como señala Peter Burke (1993), no solo se cuestionó el concepto tradicional de lo que se toma como fuente histórica, sino que esta nueva perspectiva privilegio a las fuentes no oficiales, que habían sido consideradas carentes de valor histórico. Castro Rojas (2015), analiza cómo el giro cultural en la historiografía transformó la concepción de las fuentes históricas, revalorizando los documentos efímeros, particularmente los volantes, pero no solo como un material de archivos, sino como una herramienta fundamental para reconstruir las perspectivas subalternas. La autora define a los documentos efímeros teniendo en cuenta las siguientes características básicas:

> Son documentos impresos en formato papel prototípicamente, utilizando menos de un pliego, o bien abarcando escasísimos folios, por lo general sin numerar, que escapan a los canales normales de publicación, control bibliográfico y venta, y que utilizando palabras y sobre todo imágenes o bien mediante una disposición tipográfica peculiar, son el medio de comunicación con las grandes masas. Por lo me-

> nos, hasta bien entrado el siglo XX: antes de la eclosión de la llamada «revolución digital», cuando, entre otros cambios, comienza a vislumbrarse el fin de la hegemonía del soporte papel. En cuarto lugar, los documentos efímeros son más precarios que la prensa escrita y el folleto (e infinitamente menos dignos que el libro). En sus marcas de factura —modo y calidad de reproducción, calidad del soporte— se percibe claramente un destino fugaz. Creados precisamente para no durar, la supervivencia de algunos de ellos a lo largo del tiempo nos produce un considerable desasosiego, ya que nos recuerdan todos aquellos otros documentos efímeros que no pudieron escapar a su futuro predestinado de olvido, pérdida y destrucción (p. 112).

En resumen, se les llama documentos efímeros a los materiales creados para un uso inmediato y temporal que adquieren valor histórico con el tiempo, estos pueden incluir *tickets* de transporte, volantes, programas de eventos, publicidad impresa y etiquetas. Estos materiales, antes considerados secundarios o poco rigurosos, hoy son reconocidos como fuentes clave para entender procesos sociales, políticos y culturales.

La recuperación de estos documentos presenta desafíos particulares. Como señalan Isabel Castro Rojas (2015) y María Virginia Castro (2017) los investigadores enfrentan dificultades para localizarlos debido a su dispersión geográfica y la escasa digitalización. La recuperación de estos documentos depende más del ímpetu de coleccionistas particulares que de su valoración histórica institucional.

El proceso de digitalización requiere una cuidadosa delimitación espacio-temporal. Los documentos deben categorizarse según sus lógicas internas, entendiendo que las colecciones son abiertas y pueden ampliarse. Respecto al espacio, aunque el foco puede ser específico —como el mundo universitario—, estos documentos frecuentemente trascienden su ámbito original, comu-

nicándose con la política nacional e incluso transformando problemáticas locales en asuntos de alcance mayor. La digitalización de documentos efímeros es fundamental por tres razones principales, a saber: su preservación, que permite conservar documentos que de otra manera se deterioran o se perderían debido a su fragilidad material; su accesibilidad facilitando el acceso desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo cual permite democratizar el uso de los documentos; y el hecho de que posibilitan captar las representaciones, los lenguajes y las preocupaciones de quienes protagonizaron los procesos históricos. También en muchos casos, estos documentos no solo informan y, por decirlo así, evangelizan, sino que buscan transformar, apelando a la movilización o la denuncia.

Para el caso que nos ocupa, documentos efímeros procedentes de la militancia estudiantil, la posibilidad de poder analizarlos a través del libre acceso a los mismos contribuye al trabajo del investigador en las disciplinas Humanas y de Ciencias Sociales que se ocupan de las problemáticas relativas a las políticas universitarias y los momentos de cambio o de transición.

La Colección Militancia estudiantil platense (1975-1986) en ARCAS

La creación de un archivo digital de fuentes de interés para la investigación surgió a raíz de las solicitudes de varios grupos de investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata manifestando la necesidad de contar con apoyo técnico especializado para la difusión de fuentes documentales utilizadas por sus equipos. Como respuesta a dicho pedido, en el año 2012 bajo la Resolución 1308/12 se crea el Archivo digital de fuentes de interés para la investigación. La Biblioteca de dicha Facultad ha elaborado un prototipo de web, el cual permite el registro, la conservación y difusión

de dichas fuentes documentales digitales, que se ve incrementado debido a la producción en investigación de la mencionada Facultad. Estos materiales, considerados valiosos tanto para el ámbito académico como para el patrimonio cultural, requiere acceso abierto y estrategias de preservación que garanticen su disponibilidad a largo plazo (Lynch, 2003). El interés principal es brindar el libre acceso a estos recursos que son considerados fuentes valiosas del conocimiento para el ámbito académico de las Ciencias Sociales y Humanidades (Álvarez Wong, 2017; Keefer, 2007).

Para su debida guarda, se destaca la necesidad de adoptar estándares técnicos y practicas bajo directrices del mundo de la preservación digital. La Biblioteca cuenta con un equipo interdisciplinario para llevar adelante estas tareas, que responde a los desafíos de registrar, digitalizar, describir y conservar documentos que muchas veces su valor patrimonial requiere de criterios técnicos rigurosos. Esto incluye desde la calidad de la digitalización hasta el uso de metadatos adecuados y la adopción de plataformas sostenibles (ver Imagen 1).

Imagen 1

Las colecciones de ARCAS



Fuente: http://arcas.fahce.unlp.edu.ar/arcas/portada/acerca_de_arcas

Tomando en consideración los aspectos técnicos y los estándares de calidad requeridos, se realizó una capacitación para el tratamiento de los documentos con los que contábamos. Luego, propusimos crear la colección sobre la Militancia Estudiantil platense y nos centramos en la digitalización de documentos sobre la militancia estudiantil entre los años 1975 y 1986 (ver Imagen 2). Se recopilaron y categorizaron diversos tipos de documentos: actas, notas periodísticas, volantes, etc. Este enfoque ampliado permitiría crear un archivo digital integral que no solo preserve la memoria histórica, sino que también ofrezca herramientas analíticas para comprender la reconstrucción democrática desde la perspectiva Juvenil universitaria, mostrando cómo esas nuevas generaciones de estudiantes asumieron un rol protagónico en la reconfiguración del espacio público y la cultura política argentina.

Imagen 2

Colección Militancia Estudiantil platense (1975-1986)



Fuente: http://arcas.fahce.unlp.edu.ar/arcas/portada/colecciones/militancia-estudiantil-platense-1975-1986

Dentro de la colección se pueden encontrar diferentes secciones, las cuales fueron divididas según la tipificación de cada

uno de los documentos, la finalidad de estos, él o los emisores o productores, etc. La primera sección se denomina «Boletas electorales» y allí se pueden encontrar las listas de cada Agrupación Estudiantil utilizadas en las elecciones universitarias, ya sea para la elección de autoridades de Centros de Estudiantes, o para la representación Estudiantil en los Consejos Académicos —hoy denominados Consejos Directivos— y para los delegados a la Federación Universitaria de La Plata (FULP). La boleta suele estar dividida en dos partes: la parte superior contiene los nombres de los candidatos a cargos electivos, mientras que la parte inferior contiene los nombres de las listas de candidatos suplentes. Cada lista de candidatos tiene un símbolo o logotipo que la identifica, o un color característico. En esta sección se recopilaron las boletas de las diferentes Agrupaciones de cada Unidad Académica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), para los años 1983, 1984 y 1985.

La segunda sección se denomina Actas de Centros de Estudiantes. Esta sección está conformada por documentos en los que se registraron las temáticas tratadas o el orden del día de las reuniones de la comisión directiva de los Centros y las actividades que se desarrollaban. Estas actas son importantes para mantener un registro de las decisiones tomadas y para garantizar la transparencia de sus actividades. Las actas guardadas en esta sección suelen incluir la siguiente información: fecha de la reunión, número de asistentes, orden del día, actividades, las decisiones tomadas, las firmas de los miembros de la comisión directiva, etc. En el contexto de la recuperación de la democracia los temas destacados que marcaron una fuerte tendencia fueron los de la lucha del movimiento estudiantil a favor de la defensa de los derechos humanos, y la oposición a las políticas establecidas durante la última dictadura militar argentina 1976-1983.

En tercer lugar, se encuentra la sección «Plataformas electorales». Las plataformas electorales estudiantiles son documentos

producidos por las agrupaciones políticas donde se presentan las propuestas de cada agrupación, como así también a los candidatos estudiantiles. Son un componente importante del proceso democrático estudiantil. Estas plataformas ayudan a garantizar que los estudiantes tengan una voz en la gobernanza de sus instituciones educativas. Luego del proceso dictatorial, los escritos en estas plataformas generalmente manifiestan la preocupación y el compromiso de los estudiantes por transformar las Facultades de la UNLP en espacios plurales, de convivencia democrática, reavivando así los valores planteados por La Reforma Universitaria de Córdoba de 1918.

Seguidamente se encuentra la sección «Actas de escrutinio». Éstas son documentos que registran los resultados de las elecciones estudiantiles. El trabajo de conteo es de importancia dado que de ese modo se controla y transparenta todo el proceso electoral. El resultado refleja el total de votos que cada una de las agrupaciones recibió y la distribución de cargos en las diferentes categorías electorales. Hasta el momento se cuenta con las actas de escrutinio de dos años (1983 y 1984) sólo de las elecciones que se llevaron a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

En quinto lugar, se encuentra la sección titulada «Documentos políticos de coyuntura». En esta sección se presentan documentos que se produjeron en un momento específico de la historia política y sirven para analizar, comentar o entender el porqué de los reclamos universitarios. Estos documentos fueron escritos por individuos, grupos o instituciones, y tienen diversos formatos. Aquí se podrán encontrar cuales fueron las posiciones políticas de cada agrupación frente a las diferentes medidas tomadas por el Estado o por los gobiernos.

En sexto lugar se ubica la sección «Documentos de las Federaciones Estudiantiles universitarias». Los congresos univer-

sitarios estudiantiles son eventos que reúnen periódicamente a representantes de todas las Universidades de la Argentina, para debatir sobre diferentes aspectos de la realidad y elegir a las propias autoridades. Asimismo, se han recopilado fuentes relativas al Congreso Normalizador de la Federación Universitaria de La Plata y, también al Congreso de la Federación Universitaria Argentina, realizado este último, en la ciudad de Tucumán en 1984. Estas fuentes de información reflejan en buena parte las preocupaciones de los jóvenes de la época, no solo en lo referente a la Educación en general, sino a lo atinente a las cuestiones políticas, sociales, culturales, económicas e internacionales.

En la sección 07, «Notas periodísticas» se presentan una serie de recortes de diarios que permiten contextualizar la lucha estudiantil durante la etapa final de la dictadura y, luego, en consonancia con las políticas educativas del periodo inmediatamente posterior a la recuperación de la democracia en Argentina. Se intentó recopilar la mayor cantidad de notas de los periódicos de la época, tanto local como de tirada nacional. Cabe destacar que la «noticia» sobre las actividades estudiantiles o relativa a las Universidades Públicas que mayor repercusión tuvieron, fueron las movilizaciones y concentración de Estudiantes de la UNLP en el Rectorado, durante el mes de abril de 1983. Dichas movilizaciones se insertaron en el marco de una lucha sectorial gremial estudiantil, pero también por sentar una dura política de oposición contra el Rector que hacía más de seis años que se encontraba en el cargo (Imagen 3).

La siguiente sección es la de «Documentos administrativos» donde se pueden encontrar una serie de escritos, notas, comunicaciones emitidas por las autoridades de la Universidad Nacional de La Plata. A través de ellos podemos ver la comunicación y respuesta entre las Facultades y los reclamos estudiantiles. También hay una sección de «Afiches, volantes, obleas». Son los materia-

les de difusión que se utilizaron en la militancia política para transmitir tanto información, como ideas y mensajes breves y directos a los estudiantes. Estos materiales son una herramienta importante para el activismo político, ya que permiten llegar a un público amplio y generar conciencia sobre las causas que se defienden. Cada agrupación tendrá su impronta y estos objetos pasan a ser parte de su identidad.

Imagen 3

Crónica periodística del 15 de abril de 1983, diario La Nación



Fuente: http://arcas.fahce.unlp.edu.ar/arcas/portada/exhibiciones/la-movilizacion-de-abril-de-1983

La colección y la enseñanza de la historia

La colección «Militancia Estudiantil platense…» ofrece varias posibilidades como instrumento para la enseñanza secundaria con alumnos avanzados y también con estudiantes universitarios. Un ejemplo de ello es que la vuelta a la democracia y su sentido histórico causa inquietud entre los jóvenes que desean conocer qué pasó y cómo fue. Cabe destacar que con los documentos de la colección se hizo una exhibición digital dentro mismo del sitio

ARCAS para destacar un evento particular producido por los estudiantes. El hecho en cuestión fue «La movilización estudiantil de abril de 1983» (Imagen 4).

Imagen 4

Portada de la Exhibición virtual La movilización de abril de 1983



Fuente:http://arcas.fahce.unlp.edu.ar/arcas/portada/exhibiciones/la-movilizacion-de-abril-de-1983

Dicha exhibición contiene una secuencia de imágenes de los documentos que se digitalizaron reunidos en torno a los sucesos del mes de abril de ese año, acompañados de un texto breve. A los efectos de ejemplificar, se cita una parte de dicho texto redactado al estilo de crónica periodística:

> El 14 de abril de 1983 se produjo un hecho de mucha importancia para el movimiento estudiantil. Después de un largo período de represión y silencio, los Estudiantes de la Universidad Nacional de la Plata, se movilizaron para concentrarse en los jardines del Rectorado de la misma.

La dictadura militar no se había terminado y el resultado de la manifestación era completamente incierto. Según los testimonios, el inicio del año encontró a un puñado de militantes de diferentes agrupaciones políticas, conversando sobre las posibilidades de movilizar en torno a consignas de carácter político nacional, pero con muy poco éxito, pues por entonces se hablaba de la apatía y el poco interés del estudiantado por lo político. Según se evaluaba, dicha situación no era ajena a lo que ocurría en el conjunto de la sociedad, puesto que además del miedo impuesto, la dictadura había promovido una despolitización en todos los órdenes.

Aquel puñado de militantes se constituyó en una Comisión reorganizadora de la Federación Universitaria de La Plata (CoFULP) en vistas a la realización de un Congreso Constituyente.

El ánimo general cambió cuando los estudiantes comenzaron a enarbolar el reclamo por la eliminación del artículo 54 de correlatividades, que para muchos y en particular en algunas carreras como Farmacia y Bioquímica, implicaba atrasarse mucho en los estudios de por sí largos. Esta consigna gremial puesta en primer lugar logró interesar a los Estudiantes y el jueves 14 de abril desde todas las Facultades llegaron grupos muy nutridos con sus banderas y también con distintas consignas, colmando el patio del Rectorado de la UNLP.

Se elaboraron más de un petitorio, pero existía un objetivo en común y un solo enemigo: la dictadura, representada por el rector interventor teniente primero veterinario Guillermo Gallo. Uno de los testigos recuerda ese día de este modo:

> «Lo que siguió fue impensado. Espontáneamente comenzamos a organizarnos para lo cual no estábamos preparados. Algunos estudiantes comenzaron a conseguir comida. Otros buscaron ollas. Alguien trajo una guitarra. Nadie se quería ir. Pasamos la noche en los jardines y al día siguiente la mo-

vilización cobró nuevos bríos. Marchamos por las calles de la ciudad. Los automovilistas se sumaban con sus bocinas. Desde Casa Tía, ubicada frente al Rectorado, nos enviaban alimentos y bebidas. Los obreros de la obra del edificio de 7 y 47 colgaron un cartel dándonos aliento… FUERZA ESTUDIANTES, rezaba». Daniel Andrini (testigo presencial).

En la vereda contraria un rector anquilosado y soberbio, expresaba en los medios gráficos sus peores augurios sobre el futuro de la Universidad y del movimiento estudiantil.

Comenzó así un largo camino cargado de acontecimientos y que culminó en las elecciones del 30 de octubre de ese mismo año. Los Estudiantes se organizaron en torno a las agrupaciones políticas, comenzaron a armar los Centros de Estudiantes, se constituyeron las Juntas Electorales y se iniciaron los comicios en cada una de las Facultades.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación le tocó la realización de los comicios en la semana del 22 al 26 de agosto. Fue una intensa campaña electoral en la que se presentaron para competir con sus candidatos a Presidente y a vocales de la Comisión Directiva del Centro de Estudiantes, seis agrupaciones, a saber: Movimiento Universitario Intransigente (MUI); Franja Morada; Movimiento Autónomo Estudiantil; Movimiento Independiente; Lista Socialista y Unidad y Participación.

Las actas del escrutinio y la primera del Centro de Estudiantes constituido dan cuenta de esa primera elección.[17]

La lectura de los documentos exhibidos, el análisis del contenido de esta crónica y —como recurso extra— la exposición del video estableciendo la efeméride de la elección de la Comisión Directiva del Centro dentro del canal *El Taller de las Efemérides*, (https://www.youtube.com/watch?v=Ai76eOdbH0I&list=PLEYlHW

[17] Ver: http://arcas.fahce.unlp.edu.ar/arcas/portada/exhibiciones/la-movilizacion-de-abril-de-1983

1RtfWcBjI0QYLJGXg7OA5n3aAWl&index=6) pueden estimular a los Estudiantes a formular interrogantes provechosos para que el docente responda de forma pertinente sobre los antecedentes que condujeron a la salida democrática a partir de diciembre de 1983. De ese modo se pueden vincular los sucesos acaecidos en el plano local, con los ocurridos en lo nacional.

La experiencia en ARCAS

Esta colección surgió como consecuencia del trabajo realizado en el marco del proyecto de incentivos acreditado por ante la UNLP, titulado «Intelectuales, políticos y militares. Vínculos, redes y familia en la Argentina de los siglos XIX y XX». A raíz de los estudios de intelectuales del siglo XX se efectuaron una serie de entrevistas y conversaciones personales que redundaron en la búsqueda de documentación escrita, de fotografías que podían acompañar lo sostenido en los testimonios orales, etc. Con el tiempo, los contactos establecidos con militantes de los 80, surgió la idea de conmemorar los 40 años de la masiva movilización estudiantil al rectorado de la UNLP. En aquella oportunidad se elevó un petitorio al Rector de la Dictadura, el militar Veterinario Guillermo Gallo, solicitando —entre otras cosas— la eliminación del artículo 54 del Estatuto sobre el régimen de correlatividades. Participaron de la movilización todas las agrupaciones políticas universitarias y la concentración más numerosa en el Rectorado se produjo el 14 de abril de 1983. En el proceso que llevó a la organización de la conmemoración de aquel acontecimiento, fueron reuniéndose una serie de documentos que son los que integran la colección a la que hacemos referencia.

Quienes participamos en la construcción de esta colección dentro del repositorio digital de ARCAS valoramos la experiencia, dado que permitió la capacitación para trabajar en la catalogación

de fuentes primarias y digitalizarlas de manera profesional. Es un desafío que tendremos los contemporáneos al encontrarnos en un momento donde la producción documental se vuelve cada vez más fragmentaria, dispersa y vulnerable. El proyecto de ARCAS ofrece un modelo ejemplar de preservación archivística, ya que no se trata solo de digitalizar y almacenar materiales, sino de construir un archivo con sentido histórico y de acceso abierto a todo público.

Estos archivos digitales, tienen varias potencialidades en la Educación tanto en el nivel secundario como en el nivel superior. En principio permiten facilitar y fomentar las prácticas de enseñanza/aprendizaje más interactivas y constructivas, mantener la información a lo largo del tiempo y garantizar su acceso a próximas generaciones. Esto mismo, habilita nuevas formas de aprendizajes basadas en el contacto directo con las fuentes, gracias el acceso remoto y contenidos de bajo costo. También permite que los estudiantes conozcan las prácticas políticas de sus pares de épocas pasadas, aprendan a cuestionarlas, analizarlas y reflexionar sobre ellas. Este repositorio se vuelve no solo una fuente de conocimiento, sino también una herramienta pedagógica crítica, que forma habilidades de investigación y conciencia (Texier, 2013).

Conclusión

Cabe destacar que el grueso de los materiales de la colección Militancia Estudiantil platense 1975-1986 corresponde a los años 1983 en adelante. El período establecido persigue la intención de que la colección pueda continuar alimentándose de documentos procedentes de aquellos años donde se encuentran baches documentales. Recuérdese que se trata de una colección abierta y que, producto de la violencia política y de la fuerte represión estatal desatada en torno al año 1976 en adelante, las actividades de los

estudiantes se vieron completamente restringidas. Sin embargo, pese a que la ciudad de La Plata y su universidad fueron objeto de una brutal represión, algunas agrupaciones no se paralizaron por completo. Los años que van entre 1976 y 1982, son los más opacos en materia documental, en parte por las razones antes aducidas y en parte porque muchas veces, los actores de la época consideran poco relevante algún material que pueda obrar en su poder. De ese modo es que se pierden los documentos efímeros. Por eso destacamos el valor de la colección que hemos construido en tanto que forma parte de la memoria colectiva.

Entonces, además de conservar materiales históricamente frágiles y dispersos, la colección contribuye a preservar la memoria del movimiento estudiantil, poniéndola a disposición de diferentes tipos de usuarios, es decir haciéndola pública. Un archivo digital con las características descriptas, de acceso libre y gratuito, permite más allá de la preservación documental, su utilización didáctica dato que puede ser un complemento pertinente para el desarrollo de contenidos tanto en los niveles secundario como universitario de la educación. Por otro lado, puede ser de utilidad para los investigadores ocupados en la historia del movimiento estudiantil y para quienes, interesados en la temática, no tengan aún, un problema de investigación, pues la lectura de los documentos puede despertar interrogantes nuevos. Además, poner a disposición de todo tipo de usuario las fuentes que utilizan los investigadores para escribir la historia, reviste la importancia de acercar el mundo académico al público general.

Bibliografía

Álvarez Wong, B. I. Á. (2017). Los repositorios digitales para la conservación. Un acercamiento a la preservación digital a largo plazo. *Ciencias de la Información*, *48*(2), 15-22. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181454540003

Burke, P. (1993). *Formas de hacer historia*. Alianza.

Castro, V. (2017). Los volantes como documentos de archivo y fuentes históricas en el contexto del giro cultural. *Políticas de la Memoria*, (17), 111-120. https://doi.org/10.47195/17.52

Castro Rojas, I. (2015). Papeles efímeros en la difusión de la información oficial en la temprana Edad Moderna: Una propuesta de estudio. En J. J. Iglesias Rodríguez, R. M. Pérez García y M. F. Fernández Chávez (Eds.), *Comercio y cultura en la Edad Moderna: Comunicaciones de la XIII Reunión Científica de la Fundación Española de Historia Moderna* (pp. 2427-2439). Editorial Universidad de Sevilla. https://digital.csic.es/handle/10261/191303

Colorado Castellary, A. (2010). Perspectivas de la cultura digital. *Zer*, *15*(28). https://doi.org/10.1387/zer.2350

Fushimi, M. (30 de noviembre al 2 de diciembre de 2016). *Desarrollo de repositorios digitales institucionales en las universidades nacionales en Argentina, período 2004-2015* [Ponencia]. Segundo Congreso Argentino de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, San Carlos de Bariloche, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7888/ev.7888.pdf

Keefer, A. (2007). Los repositorios digitales universitarios y los autores. *Anales de documentación*, (10), 205-214. https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1151

Lynch, C. A. (2003). Institutional repositories: essential infrastructure for scholarship in the digital age. *portal: Libraries and the Academy*, *3*(2), 327-336. https://doi.org/10.1353/pla.2003.0039

Noiret, S. (2015). Historia digital e historia pública. En J. A. Bresciano y T. Gil (Comps.), *La historiografía ante el giro digital:*

reflexiones teóricas y prácticas metodológicas (pp. 57-112). https://cadmus.eui.eu/server/api/core/bitstreams/42ebcd04-57d9-5d06-bc63-fe18277b3502/content

Texier, J. (14 al 16 de agosto de 2013). *Los repositorios institucionales y las bibliotecas digitales: una somera revisión bibliográfica y su relación en la educación superior* [Ponencia]. 11th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology, Cancun, México. https://laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RP042.html

Conclusiones

Fátima Valenzuela
Guillermo Quinteros

Los capítulos reunidos en este volumen permiten advertir que la cultura digital constituye mucho más que la incorporación de nuevas tecnologías a la enseñanza o a la investigación histórica. Las experiencias aquí presentadas muestran que se trata de una transformación cultural que modifica las formas de producir, acceder, comunicar y construir el conocimiento sobre el pasado. En este escenario, aprender, comunicar y construir historia dejan de ser actividades independientes para convertirse en dimensiones complementarias de una misma práctica profesional.

Aunque los trabajos parten de objetos de estudio, metodologías y escalas diferentes, todos comparten una preocupación común: comprender cómo los entornos digitales reconfiguran las prácticas del historiador y del profesor de historia. La producción de recursos audiovisuales, el empleo de inteligencia artificial, el desarrollo de podcasts, la digitalización documental, las reconstrucciones virtuales del patrimonio y las políticas de acceso abierto muestran que la enseñanza, la investigación y la comunicación pública ya no pueden pensarse como ámbitos separados. Por el contrario, forman parte de un proceso continuo de producción y circulación social del conocimiento histórico.

Otro rasgo significativo que comparten las investigaciones que aquí se presentan es la filiación institucional de sus autores. Estos pertenecen al campo de la Historia y desarrollan su actividad profesional principalmente en universidades argentinas y españolas, donde se desempeñan como investigadores, docentes o becarios integrados en proyectos de investigación acreditados. Muchos de ellos articulan, además, su labor universitaria con la formación de profesores y la enseñanza en el nivel secundario. Esta diversidad de trayectorias, que reúne investigadores consolidados y jóvenes profesionales en formación, otorga a la obra una perspectiva plural, construida desde la experiencia cotidiana de investigar, enseñar y comunicar historia en distintos ámbitos académicos y educativos.

El libro deja una de las principales enseñanzas que es que el historiador-docente desarrolla hoy un conjunto de funciones que exceden ampliamente las que tradicionalmente definieron la profesión. Además de investigar y enseñar, produce contenidos digitales, diseña experiencias de aprendizaje, participa en proyectos patrimoniales, organiza repositorios documentales, comunica conocimiento mediante diversos lenguajes e interactúa con públicos cada vez más amplios y diversos. Esta ampliación del campo profesional no supone abandonar los principios de la disciplina histórica, sino proyectarlos hacia nuevos escenarios de producción y apropiación del conocimiento.

Las experiencias reunidas también ponen de manifiesto que esta transformación exige nuevas competencias. La alfabetización digital constituye hoy una dimensión inseparable de la formación del historiador-docente. Ello no implica únicamente aprender a utilizar herramientas tecnológicas, sino desarrollar capacidades para evaluar críticamente la información, seleccionar y validar fuentes, comprender las potencialidades y los límites de la inteligencia artificial y diseñar propuestas que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico en una sociedad caracterizada por la sobrea-

bundancia de información y la circulación permanente de relatos sobre el pasado.

Al mismo tiempo, este volumen muestra que la cultura digital abre nuevas posibilidades para fortalecer el vínculo entre la universidad y la sociedad. Los proyectos de comunicación pública, las iniciativas patrimoniales, los repositorios abiertos y las producciones digitales analizadas en los distintos capítulos evidencian que el conocimiento histórico adquiere mayor relevancia cuando dialoga con diversos públicos y contribuye a la construcción de una ciudadanía crítica. En este sentido, la enseñanza, la investigación y la comunicación pública no representan tareas independientes, sino formas complementarias de intervención en la vida social.

Lejos de ofrecer respuestas definitivas, este libro busca contribuir a un campo que en Argentina aún se encuentra en consolidación. Las experiencias reunidas muestran que la Historia Digital, la Historia Pública, las Humanidades Digitales y la Didáctica de la Historia convergen en un mismo desafío: comprender cómo las transformaciones tecnológicas modifican las formas de investigar, enseñar, comunicar y construir historia. Más que pensar estos ámbitos como campos aislados, la propuesta ha sido mostrar sus múltiples puntos de encuentro y las posibilidades que ofrecen para enriquecer el trabajo del historiador.

En definitiva, la cultura digital no redefine únicamente las herramientas disponibles para la enseñanza o la investigación; transforma el propio oficio del historiador-docente. Asumir este desafío implica reconocer que **aprender, comunicar y construir historia constituyen hoy procesos inseparables**, atravesados por nuevas formas de colaboración, producción y circulación del conocimiento. Esa convicción orientó este libro y constituye, al mismo tiempo, una invitación a seguir explorando un campo en permanente transformación.

Autoras y autores

Lucía Casal Viñote

Profesora en Letras y doctoranda en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es profesora adjunta de la cátedra Lengua y Cultura Griegas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), donde desarrolla actividades de docencia e investigación desde hace más de veinte años. Integra proyectos de investigación acreditados por la UNNE y participa en el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores.

Sus investigaciones se centran en la enseñanza de las lenguas y literaturas clásicas y en los estudios de recepción clásica. Desde 2022 integra la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, donde coordina propuestas de capacitación docente vinculadas con herramientas digitales e inteligencia artificial aplicadas a la educación.

Francisco Catalano

Estudiante avanzado de la Licenciatura en Historia de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es adscripto de la cátedra Historia Argentina I desde 2024 e integra el proyecto de investigación «Viajan los hombres, viajan los bienes, viajan las noticias y las pestes. La circulación por tierra y por mar en el mundo latinoamericano, 1770-1870». Ha desarrollado actividades de docencia

en los niveles secundario y universitario y participa en investigaciones vinculadas con la historia argentina y su enseñanza.

Alejandra G. Lamas

Profesora en Historia por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es secretaria del Centro de Historia Argentina y Americana de la UNLP y docente del Colegio Nacional Rafael Hernández, así como de instituciones de educación secundaria de la provincia de Buenos Aires. Realiza el Doctorado en Historia en la misma universidad e integra proyectos de investigación acreditados, cuyos resultados ha difundido en publicaciones académicas.

Noelia Pamela Manzino

Profesora en Historia y Licenciada en Ciencias Sociales y Humanidades con mención en Historia. Es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-CONICET-UNNE), donde integra el Núcleo de Estudios Históricos Coloniales. Cursa el Doctorado en Historia en la Universidad Nacional del Nordeste y la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes.

Sus líneas de investigación articulan historia colonial, humanidades digitales e innovación educativa, con especial interés en la archivística, la paleografía, la digitalización documental y la historia social de Corrientes. Desde 2022 integra la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, donde coordina equipos de trabajo y desarrolla propuestas de formación docente, producción de contenidos educativos e incorporación de tecnologías digitales e inteligencia

artificial en la enseñanza. Es autora y coautora de publicaciones científicas y materiales educativos.

María Victoria Marafuschi

Estudiante avanzada del Profesorado y la Licenciatura en Historia de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Integra el Centro de Historia Argentina y Americana (CHAyA) y participa en proyectos de investigación del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET/UNLP).

Se desempeñó como adscripta en el Taller de Enseñanza de Historia Argentina de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Desarrolla actividades de docencia en los niveles secundario y universitario e integra proyectos de investigación sobre historia argentina y su enseñanza.

Nicolás Mario Andrés Molina

Profesor y Licenciado en Historia por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Es becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-CONICET-UNNE), donde integra el Núcleo de Estudios Históricos Coloniales.

Sus investigaciones se orientan a la antropología histórica y a la historia de las religiones, con especial interés en la presencia de las misiones franciscanas en el Nordeste argentino entre los siglos XVI y XIX. Es autor de trabajos sobre vida conventual, evangelización y patrimonio histórico franciscano en Corrientes.

Kiara Regal Arias

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Historia de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como ads-

cripta en la cátedra Historia Argentina I desde 2024 e integra el proyecto de investigación «Viajan los hombres, viajan los bienes, viajan las noticias y las pestes. La circulación por tierra y por mar en el mundo latinoamericano, 1770-1870». Sus intereses se orientan a la enseñanza de la historia y participa en actividades de docencia e investigación universitaria.

Guillermo O. Quinteros

Doctor en Historia por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es profesor titular ordinario de Historia de las Ideas y Procesos Políticos y profesor adjunto ordinario de Historia Argentina I en la misma universidad. Dirige proyectos de investigación acreditados por la UNLP con participación de otras universidades nacionales y ha dictado numerosos cursos de posgrado. Es miembro correspondiente de la Academia Nacional de la Historia y subdirector del Centro de Historia Argentina y Americana de la UNLP. Asimismo, ha dirigido proyectos y programas de extensión universitaria vinculados con el desarrollo social. Es autor de libros y artículos especializados en historia argentina.

Moisés Rodríguez Escobar

Doctor en Historia Contemporánea por la Universidad de Salamanca.

Sus investigaciones se centran en la historia de las relaciones internacionales, la Guerra Fría en América Latina y las relaciones entre la dictadura franquista y Estados Unidos. Actualmente es investigador posdoctoral en la Universidad del País Vasco y ha realizado estancias de investigación en George Washington University, Georgetown University, la Università degli Studi di Bergamo y el Instituto Riva-Agüero de la Pontificia Universidad Católica

del Perú. Dirige el pódcast *Historias de Bolsillo* y edita la sección H-Spain de H-Net. Es autor de numerosos artículos y de los libros *Autoritarismo y democracia: Relaciones diplomáticas entre España y Estados Unidos (1936-1964)* (2025) y editor de *El olivar*, de Ralph Bates (2025).

Cristian Roberto Toullieux

Diseñador Gráfico por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y especialista en Docencia Universitaria por la Facultad de Humanidades de la misma universidad. Se desempeña como docente auxiliar en la carrera de Diseño Gráfico de la UNNE y como profesional principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-CONICET-UNNE).

Su actividad profesional se centra en la digitalización de imágenes, el diseño editorial, la gestión de repositorios digitales y el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje. Coordina el diseño y la maquetación de la revista *Folia Histórica del Nordeste*.

Fátima Valenzuela

Doctora en Historia por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Profesora y Licenciada en Historia por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Es Magíster en Historia por la Universitat Jaume I (España) y Magíster en Historia y Humanidades Digitales por la Universidad Pablo de Olavide (España).

Se desempeña como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y como profesora titular del Seminario de Historia Argentina y Regional de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Auxiliar de Historia América Colonial, Fac. de Humanidades, UNNE.

Sus investigaciones se centran en la historia social de la esclavitud, la abolición y los procesos de emancipación en el Nordeste rioplatense durante los siglos XVIII y XIX, con especial interés en Corrientes y Paraguay. En los últimos años ha incorporado las Humanidades Digitales y la cultura digital como líneas de trabajo vinculadas a la investigación, la enseñanza y la comunicación pública de la historia.

¿Cómo se enseña historia cuando el pasado ya no circula únicamente en aulas o libros, sino también a través de redes sociales, plataformas y dispositivos digitales? La cultura digital ha transformado radicalmente nuestro ecosistema comunicativo, exigiendo a los docentes e investigadores repensar sus prácticas ante estudiantes que construyen sus representaciones históricas mediante múltiples lenguajes y formatos.

Frente a este desafío, la presente obra sostiene una hipótesis central: la tecnología no solo modifica cómo se aprende, sino que redefine por completo el oficio del historiador-docente. El profesor deja de ser un simple transmisor del conocimiento académico para convertirse en un productor de recursos, diseñador de experiencias y comunicador en un entorno donde la Historia Pública y la Historia Digital convergen de forma inédita.

Esta compilación es una herramienta indispensable para quienes buscan trascender la mera incorporación de dispositivos en el aula. A través del análisis de recursos audiovisuales, inteligencia artificial, repositorios y podcasts, el libro ofrece una guía teórica y práctica para que los educadores asuman su nuevo rol: aprender mientras comunican y construir conocimiento histórico de manera colaborativa.

books2bits

ISBN 978-631-6720-28-3

9 786316 720283