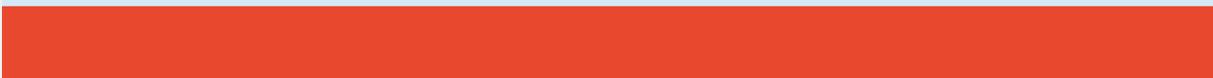


# Educar al soberano: de las certezas de ayer a los dilemas de hoy

Un estudio sobre los alcances de la formación  
ciudadana en la escuela argentina



# **Educar al soberano: de las certezas de ayer a los dilemas de hoy**

Un estudio sobre los alcances de la formación ciudadana en la escuela argentina

---

Autores/as:

Inés Dussel, Patricia Ferrante, Matías Panaccio, Ana Pereyra, Darío Pulfer

Diciembre de 2024

Diseño editorial: Nadia Cassullo

# Índice

Resumen Ejecutivo (4)

I. Introducción (6)

II. Elementos para un diagnóstico sobre la formación ciudadana en las escuelas secundarias argentinas (10)

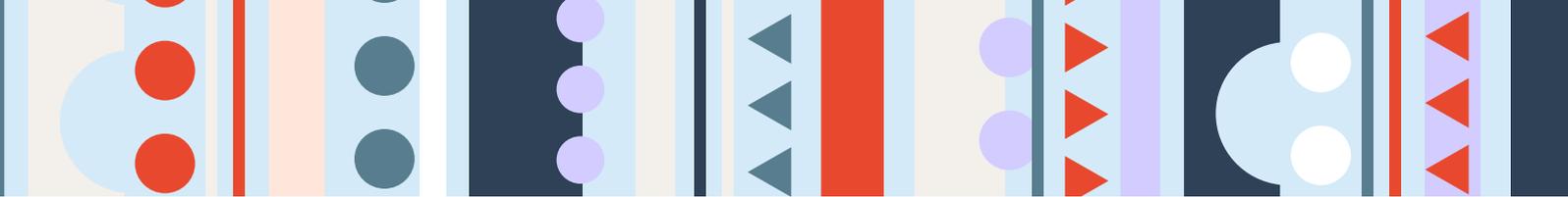
III. La historia enseñada: Productores, contenidos y textos (20)

IV. Discursos audiovisuales para la construcción de ciudadanía en la Argentina (1970 - 2024) (67)

V. Percepciones sobre la formación ciudadana en las escuelas secundarias contemporáneas: temas, problemas y desafíos (108)

VI. Conclusiones (143)

VII. Bibliografía y referencias (146)



## Resumen ejecutivo

La interrogación fundamental que guía este trabajo es: ¿Qué implica enseñar ciudadanía en las condiciones históricas actuales? Misión clásica y fundamental de la escuela, en el momento presente las mutaciones de la enseñanza de la formación ciudadana en la Argentina dan cuenta de ideas en disputa y preocupaciones muy concretas en relación a las concepciones del Estado, la Nación y la participación en el espacio público, poniendo el foco en quiénes y de qué modos lo hacen.

A lo largo del tiempo, académicos e historiadores han dado forma a documentos curriculares y textos, con configuraciones diversas, que incidieron en los modos de enseñar ciudadanía, en particular en la historia escolar. Asimismo, los recursos para la enseñanza también fueron cambiando, al calor de la evolución tecnológica, llevando a las escuelas, además de los textos, películas, series de TV y otros contenidos audiovisuales que incidieron en los modos de transmisión, los enfoques y los temas vinculados a la enseñanza de ciudadanía.

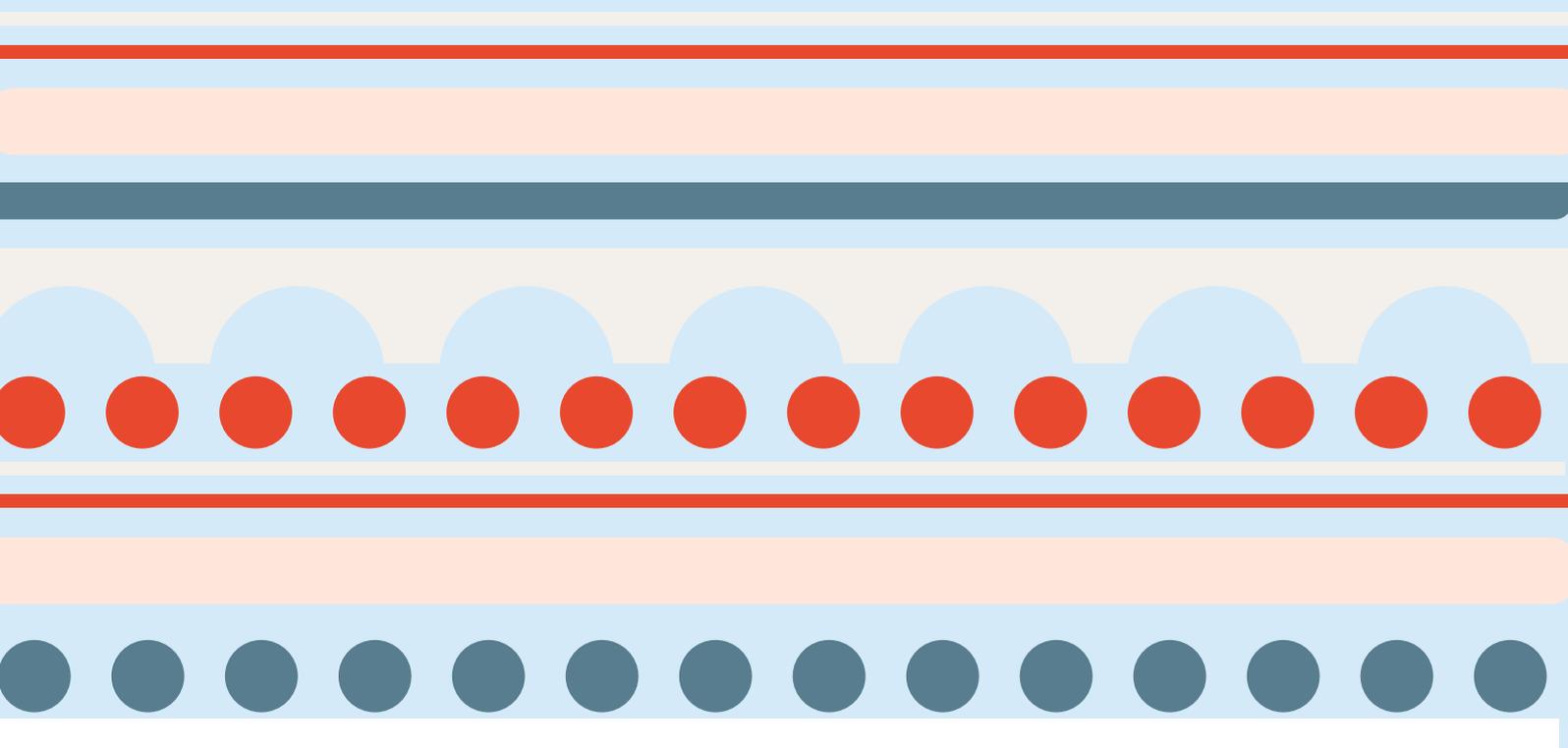
La pregunta por las características que asumen estas mutaciones, obliga a seguir sus pistas y a reconocer en la escena escolar y ciudadana hoy atravesada por pantallas señales de tradiciones que perviven, conviviendo con nuevas cuestiones y preocupaciones.

A lo largo del informe presentamos una profunda revisión bibliográfica que da cuenta de las disputas intelectuales que impactaron en la producción de documentos curriculares y de textos escolares que definieron y dieron forma a la enseñanza de ciudadanía en los tiempos de la modernidad sólida. En ese apartado se organiza la exposición en tres bloques que entrecruzan autores, temas y tecnologías, marcados por cambios profundos. El fin del siglo XIX, el peronismo clásico y los años de la democracia reciente configuraron las capas de ciudadanía que se fueron enseñando en las escuelas secundarias, marcando horizontes que aún hoy persisten de manera simultánea, superpuesta y entrecruzada.

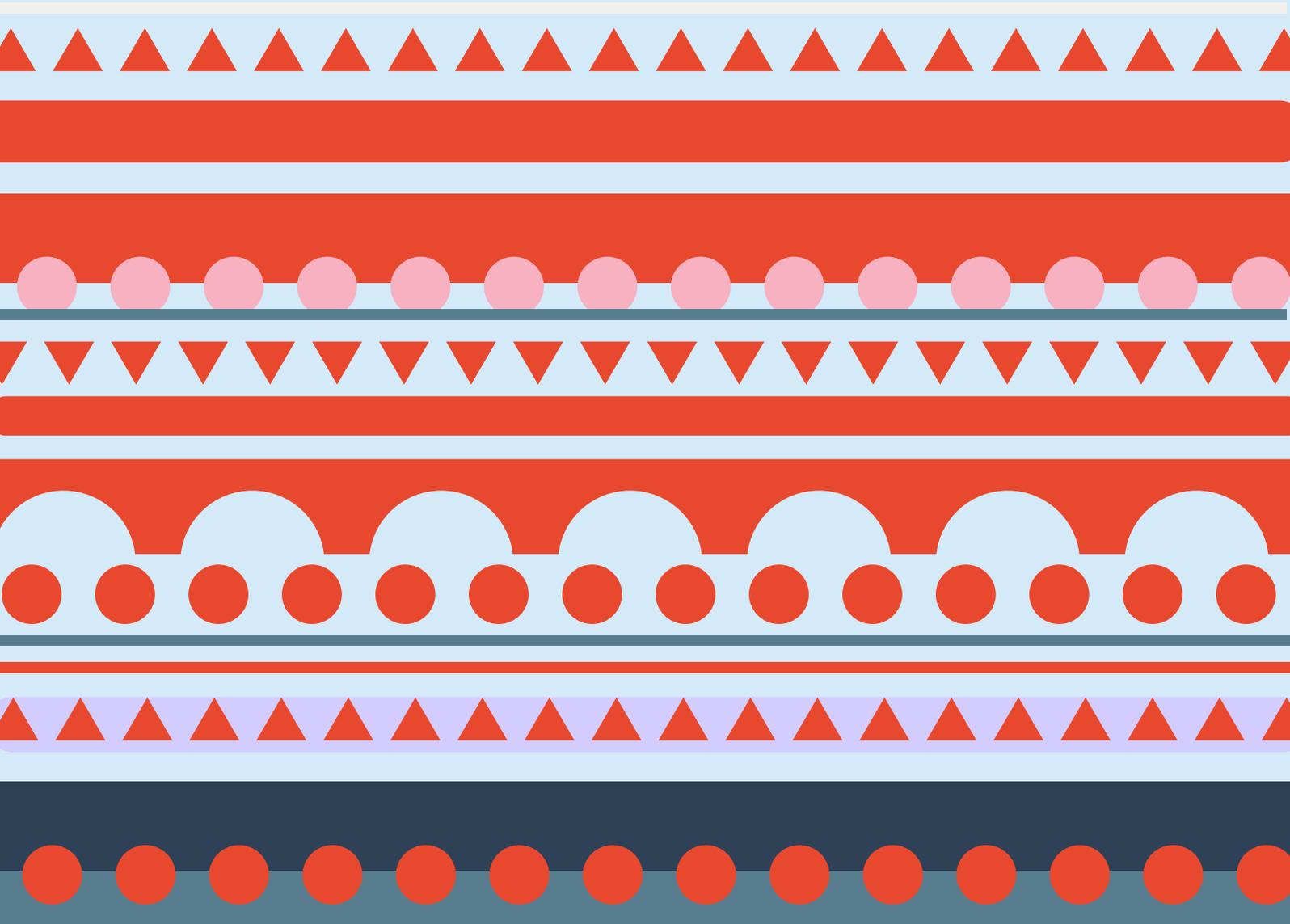
En otro acápite se sumaron los discursos intelectuales vinculados a los audiovisuales, de enorme incidencia en la formación ciudadana en la escuela y fuera de ella. Producciones cinematográficas y televisivas son referencia inmediata para determinados temas y problemas de la formación ciudadana. Desde diversas pantallas, estas producciones movilizan saberes y sensibilidades en torno a figuras heroicas de la historia nacional, la memoria reciente, los golpes de estado y los dilemas éticos del mundo capitalista. “La República Perdida”, “Argentina, 1985”, los videos de Felipe Pigna y la señal Encuentro aparecen como marcas muy concretas que acompañaron a lo largo de los últimos años la enseñanza de la ciudadanía en la escuela.

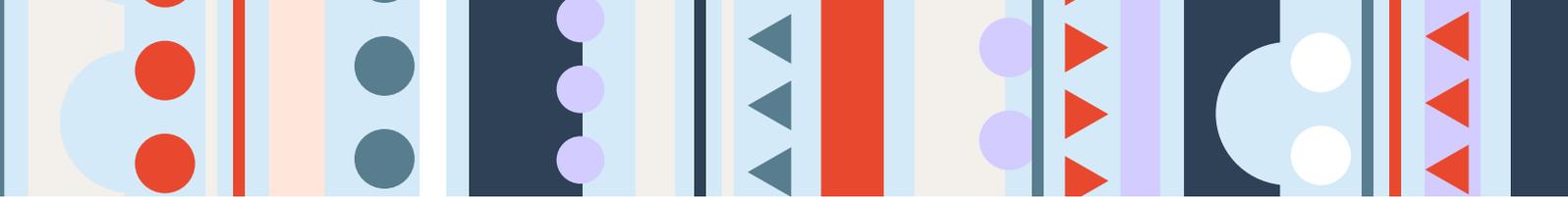
También se realizó un relevamiento sobre las percepciones y perspectivas de ciertos actores. En un espacio central en este ejercicio de transmisión, docentes de diversas disciplinas participaron del informe a través de una encuesta que releva condiciones de enseñanza, recursos, autores influyentes y percepciones sobre la enseñanza de la ciudadanía en el tiempo contemporáneo. Derechos, democracia y memoria aparecieron como preocupaciones que siguen siendo centrales en un escenario marcado por la velocidad de los cambios y ciertos procesos de anomia, despolitización y rasgos de des-ciudadanización. Las producciones audiovisuales tienen un lugar preponderante dentro de las tareas de enseñanza, con un uso muy significativo por parte de los educadores (más del 90% de los encuestados utilizan estos recursos en el aula).

A través del análisis histórico de ideas y autores que configuraron la enseñanza de la ciudadanía, de producciones audiovisuales influyentes en el ámbito escolar y de percepciones de docentes, el informe busca contribuir a alimentar una reflexión y debate sobre una problemática en permanente disputa.



# I. Introducción





Diversas preguntas en torno a la formación ciudadana guían a este informe. Siempre abiertas y sin respuesta definitiva, empezamos a plantearlas en diversos proyectos de investigación en las escuelas secundarias argentinas y de otros países, donde notamos desafíos múltiples para reflexionar acerca de lo común. A través de entrevistas con docentes y directivos, observaciones de clases, conversaciones y talleres con estudiantes, emergieron dilemas inmediatamente vinculados con lo que hoy significa ser ciudadanos y ejercer la ciudadanía, los modos de informarse, los ámbitos para la participación, las burbujas de sentido, los puentes rotos para configurar un tiempo y un espacio en el que podamos estar todos. Algoritmos y redes sociales marcan el ritmo de un ecosistema de información profundamente fragmentado que repercute en la forma en que los y las jóvenes habitan el espacio público.

En los últimos años hemos visto cómo en las escuelas crecen preocupaciones en torno a la vida digital, sobre todo los discursos de odio, la desinformación y la consiguiente falta de ejercicio de chequeo de fuentes, la cultura de las celebridades y la medida de la popularidad cuantitativa. También acerca de una narrativa de éxito que circula en redes solo basada en el dinero fácil y las visiones chauvinistas del mundo. Todos y cada uno de estos temas se convierten en problemas en las escuelas y demandan del trabajo pedagógico. Si una misión central e histórica de la escuela fue y es formar ciudadanía, ¿cómo se hace eso hoy? ¿Qué ideas, recursos y estrategias despliega la escuela para formar ciudadanía en un mundo que atraviesa un proceso de des-ciudadanización, en el que las democracias se cuestionan por ineficaces?

Nos propusimos indagar en las mutaciones de la formación ciudadana en la escuela secundaria en la Argentina entendiendo que es allí donde se juegan o se pueden jugar muchas cosas en relación a cómo somos y participamos en el espacio público. Las marcas de la historia y de las tradiciones de enseñanza se cruzan hoy, en un mundo conectado, con la emergencia de ciudadanos inesperados (Acevedo y López Caballero, 2013), jóvenes que ejercen un tipo de ciudadanía a través de diversas plataformas, por lo general clickeando desde el celular.

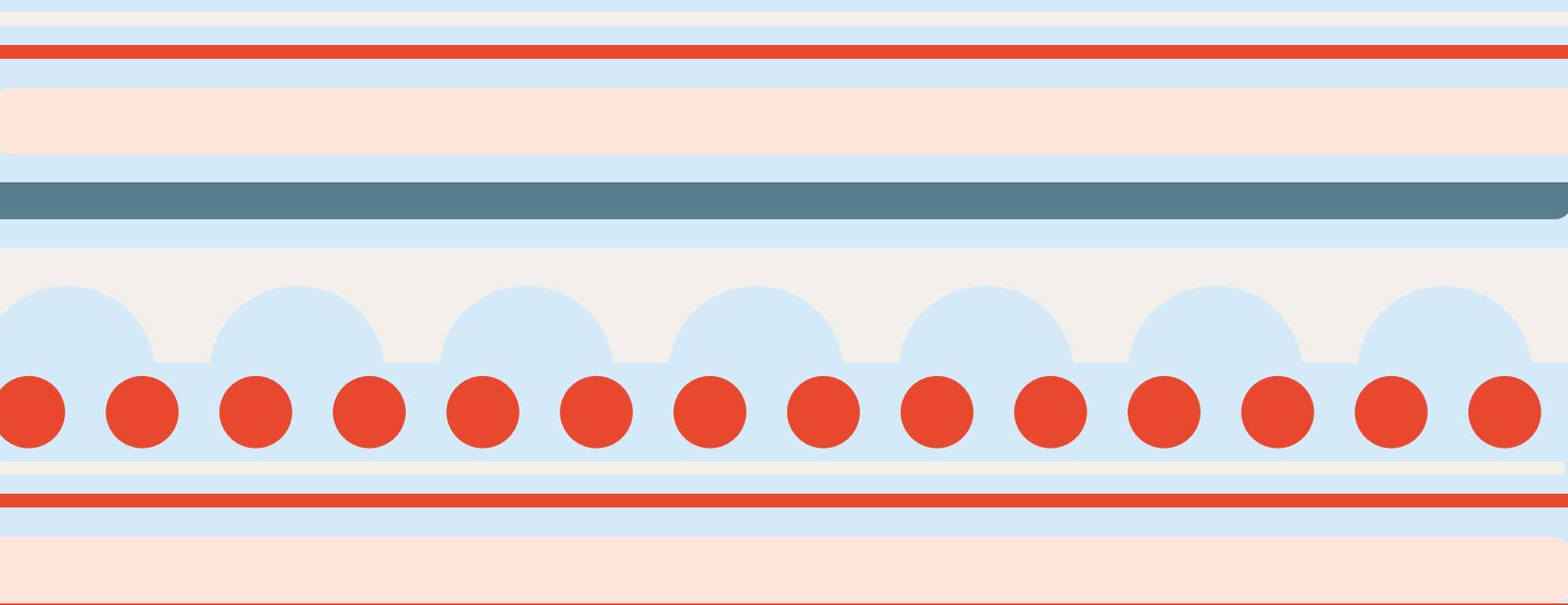


Entonces, ¿cómo entender hoy qué es la ciudadanía y cómo se trabaja en las escuelas?

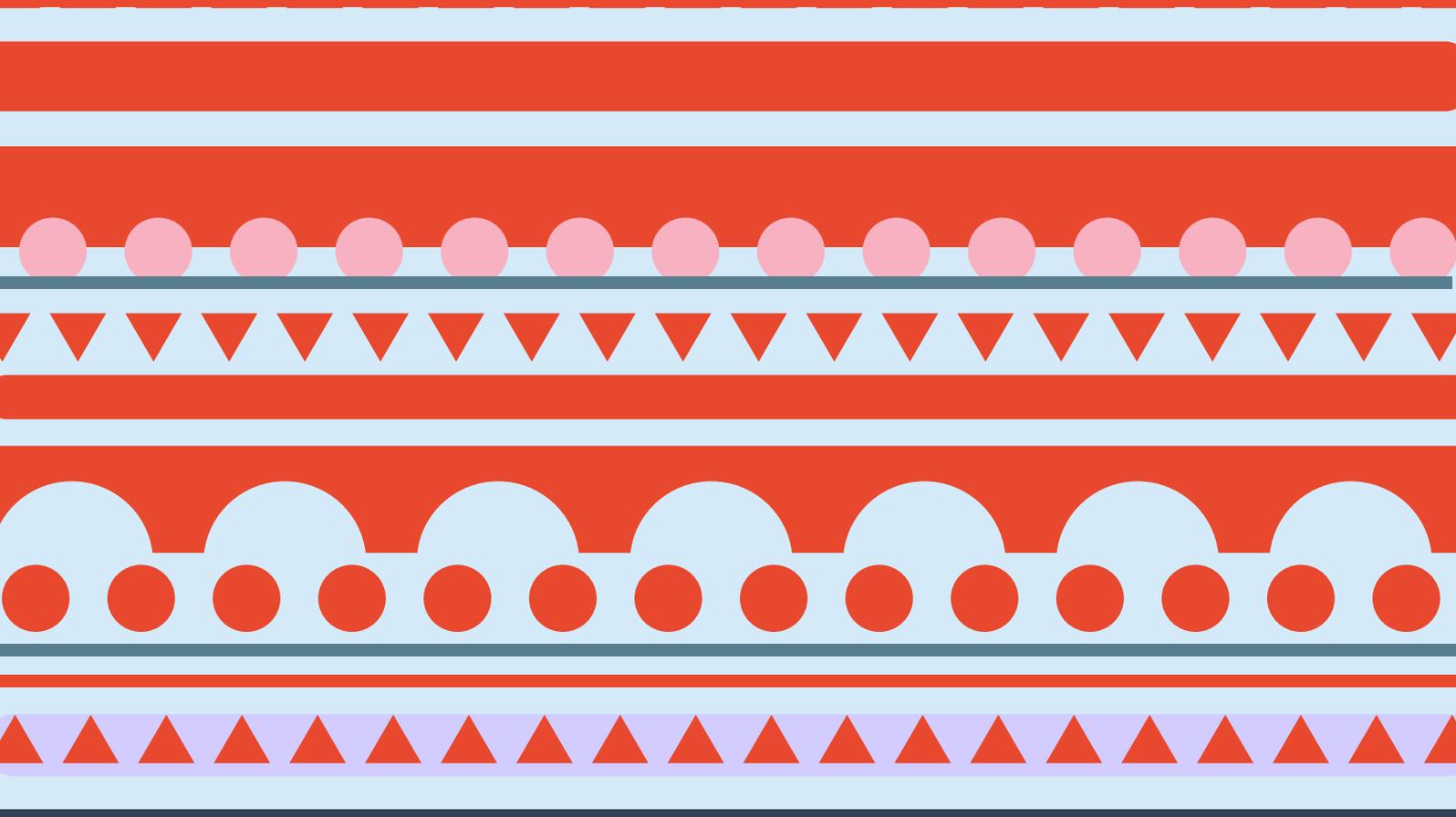
**Proponemos en este informe abordar esta pregunta en tres bloques:**

- Para estudiar las ideas que moldearon la enseñanza de la ciudadanía, realizamos un estudio exhaustivo de documentos curriculares y de materiales bibliográficos como manuales escolares y libros de texto vinculados a discusiones intelectuales sobre lo que implicó educar al soberano a lo largo del tiempo. Desde fines del siglo XIX hasta nuestros días, el informe señala continuidades y cambios en un trayecto atravesado por cambios sociales y políticos profundos de la sociedad argentina.
- Los discursos audiovisuales tienen un lugar preponderante en la formación ciudadana, en la escuela y fuera de ella. A través de programas específicos o por decisiones de docentes (Benasayag, 2021), diversas películas y producciones audiovisuales marcaron hitos en la historia de la formación de ciudadanía. El segundo bloque de este informe propone un estudio del uso de recursos audiovisuales en la formación ciudadana, integrando films, series de TV y videos breves que incidieron e inciden en las narrativas sobre el estado, la nación, la historia y los conflictos sociales.
- Un tercer bloque analiza condiciones para la enseñanza y percepciones sobre la formación ciudadana a partir de una encuesta realizada a 150 docentes de disciplinas de ciencias sociales en escuelas secundarias de todo el país. Estos datos se complementan con 10 entrevistas en profundidad con docentes que enseñan formación ciudadana y dan cuenta del uso de recursos específicos y de los desafíos contemporáneos para esa práctica.

En el recorrido por estos tres bloques temáticos, intentamos identificar líneas argumentativas centrales sobre ciudadanía, democracia, participación, lo común y lo público en los procesos de enseñanza, señalando recurrencias y rupturas en los discursos que atraviesan los materiales analógicos, audiovisuales y digitales. Pretendemos, de este modo, contribuir con un debate necesario sobre los procesos de transmisión intergeneracional en el ámbito educativo, reconstruyendo concepciones, materiales y prácticas movilizados para la formación en el nivel secundario.



## **II. Elementos para un diagnóstico sobre la formación ciudadana en las escuelas secundarias argentinas**





## Consideraciones iniciales

¿Está en crisis la democracia? Adam Przeworski (2019), uno de los principales teóricos de la democracia, se hace esta pregunta para señalar cómo en las democracias maduras crecen y se multiplican discursos abiertamente antidemocráticos. Fenómenos como el avance de movimientos de extrema derecha, la proliferación de discursos de odio, la naturalización o justificación de las desigualdades sociales, el cuestionamiento a las perspectivas igualitarias en materia de género o la negación del cambio climático señalan un deterioro de la vida política y un declive del consenso de la democracia republicana como forma de organización política de las sociedades consolidado luego de la segunda guerra mundial.

Con anterioridad, y en un análisis ajustado a nuestra región, Guillermo O'Donnell señalaba ciertos rasgos que asumían las democracias, lo que provocaba su debilitamiento. Entre ellas destacaba cierta matriz decisionista o la cultura delegativa, que sustraían a los ciudadanos de una vida activa.

Estas tendencias hacen necesario preguntarse, hoy más que ayer, por los procesos de defensa de los procedimientos y rutinas institucionales, la constitución de una ciudadanía crítica y participativa y el fortalecimiento de los modos de ejercicio de la democracia.

Para dar una explicación o, al menos, ciertas claves de comprensión de las condiciones de posibilidad de la emergencia de estas prácticas se han ensayado variados abordajes.

Con mayor o menor protagonismo que se le asigne, la velocidad constituye una de las dimensiones que resultan ineludibles para cualquier estudio acerca de los procesos de transformación por los que transitan

las sociedades contemporáneas. De una forma que recuerda la dualidad con la que medio siglo atrás Eco (2011) definía el abrazo y el repudio simultáneos con que la academia valoraba a la idea de cultura de masas, en ocasiones se referencia a esa velocidad con asombro y fascinación, pero otras opiniones se cubren bajo un manto de pesimismo que oscila entre la resignación, el desconcierto o el temor.

Más allá del enfoque en el que se suscriba una u otra posición, la inclusión de idea de velocidad se presenta como una marca indeleble de lo contemporáneo y, al mismo tiempo, como una oposición –tácita o explícita– con otros tipos de conformaciones sociales dejadas atrás. De esta manera, ese contraste supone concederle al pasado cierta naturaleza previsible en los efectos de sus procesos, mientras que a los tiempos que corren se les asigna una condición fugaz e inasible (Bauman, 2008).

En paralelo a la velocidad de aquellos procesos, otras dimensiones a las que la investigación científica acude con frecuencia para analizar este tipo de problemáticas son la fragmentación social y la polarización política. Si bien cada concepto tiene sus particularidades, objetivos de enunciación, usos, representaciones y límites, el empleo articulado de ambos habilita configuraciones más o menos lúcidas o viscerales, objetivas o manipuladoras, sólidas o insolventes, serenas o apresuradas, de argumentos, ideas, sentencias y, desde luego, también discursos proselitistas que enlazan causas, efectos, diagnósticos y soluciones a los grandes problemas que deba afrontar una sociedad.

Con las particularidades generacionales y los elementos inherentes al desarrollo personal propios de su edad, las y los jóvenes experimentan sus propias vivencias dentro de este entramado en el que la fragmentación aparece como parte de una onda expansiva que la profundiza de manera continua. Saraví (2015) pone el foco en cómo se viven esos procesos de transformación dentro de este segmento etario y, en su opinión, el distanciamiento social se expresa en el cruce de dos líneas de análisis: la desigualdad y la exclusión. Mientras el primero de estos elementos puede concebirse como una dimensión embebida en la experiencia de clase, en el que la identidad de clase es constitutiva de esa experiencia, la exclusión social no se restringe a un problema de distribución de ingresos, sino al debilitamiento del lazo social. El autor, nacido y formado en la Argentina, coincide con las voces que identifican umbrales de exclusión: en México, país en el que reside y donde amplias franjas de la

población son pobres, representa un problema metodológico establecer cuáles estándares de vida son los dominantes: los de las clases medias o los de los pobres. Siguiendo el razonamiento de Scott (1994), que entiende que “privilegio” y “privación” comparten la misma raíz etimológica, Saraví concluye que la exclusión social se puede pensar en términos de exclusiones recíprocas: la inclusión desfavorable y la inclusión privilegiada dan cuenta de la coexistencia de mundos aislados. La desigualdad objetiva es, entonces, una noción insuficiente para comprender la fragmentación social: las condiciones estructurales favorecen y promueven el aislamiento social, pero lo hacen a través de o en interacción con las dimensiones subjetivas –es decir, centradas en la experiencia del sujeto– de la desigualdad. Razonando junto a este autor, la sociedad ofrecería entonces a las y los jóvenes experiencias fragmentadas de ejercicio de la ciudadanía de acuerdo a la condición de clase de cada individuo, experiencias que a su vez serían mutuamente excluyentes.

En la revisión de antecedentes se encuentran diversas reflexiones sobre la materia que pueden ofrecer algunas pistas para diseñar una hoja de ruta. A comienzos de esta década, UNESCO (2021) publicó *“Reimaginar juntos nuestros futuros”*, que continúa un trabajo sostenido orientado a fortalecer la cohesión social, enfatizando la necesidad de transformar la educación misma para que pueda ayudar a construir “futuros pacíficos, justos y sostenibles” (UNESCO, 2021, p. 6)

Estas nuevas advertencias sobrevienen en un contexto de creciente preocupación por el surgimiento global de movimientos políticos radicalizados y fundamentalismos religiosos que exacerbaban la polarización y reemplazan el concepto de adversario por el de enemigo. Desde todas las usinas de propalación de su mensaje que tienen a su alcance apelan al choque frontal como credencial identitaria; acuden a la estigmatización como síntesis argumental de buena parte de sus razonamientos; abonan al odio hacia quienes los rechazan; elaboran cuadros de situación a partir de datos reales aunque descontextualizados o presentados de forma segmentada; demonizan todo derecho conquistado por los distintos movimientos de mujeres y las reivindicaciones de las disidencias sexuales; debilitan vínculos entendiendo a la sociedad como un conjunto de individuos que comparten poco más que el espacio geográfico en el que viven ya que se encuentran en permanente competencia por cada aspecto de la vida pública y privada; y, acaso el punto más cercano

a los efectos de esta investigación, enarbolan la bandera de la reescritura del pasado para justificar sus postulados presentes y las promesas que traen consigo de cara al futuro.

Así, la dinámica modular entre la velocidad de los procesos de transformación, la fragmentación y la polarización, en donde entran prácticas, agencias, referentes, tecnologías y narrativas de estas dimensiones consigue entre otras cosas que aquella dicotomía entre la previsibilidad y la falta de certezas se convierta en arena de disputa en la narrativa política. Allí, una parte del arco ideológico pregona sobre la necesidad del rol del Estado en determinadas regulaciones y controles que posibiliten la organización de la vida humana desde la esfera íntima (Página 12, 20/06/2017), mientras que el opuesto pontifica por la reconversión del sistema educativo en un dispositivo pedagógico que forme o bien emprendedoras y emprendedores que gesten sus propios empleos y medios de vida por fuera de todo estímulo fiscal, o en su lugar prepare al resto de los individuos de las generaciones más jóvenes para que aprendan vivir y disfrutar en la incertidumbre, al margen de cualquier protección jurídica (Tealdi, 2018).

Esa ingeniería social de la incertidumbre parece conspirar ya no sólo contra una mínima estabilidad de las condiciones de vida, sino quizás con mayor fuerza contra la formulación de pronósticos. Y aquellos que se hacen públicos son percibidos por gran parte de la opinión pública como elucubraciones más propias de la alquimia que como productos de la reflexión filosófica o de la metodología de las ciencias sociales. Este juicio puede caberles tanto sea que conjeturen sobre una hipotética sociedad del futuro –como ocurrió con la serie de ensayos urgentes difundidos por internet apenas comenzada la pandemia compilados bajo el título de *Sopa de Wuhan* (Agamben, Zizek, Nancy et al, 2020) por la entonces naciente editorial porteña ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio)–, o bien apenas procuren, desde una mirada mucho más cortoplacista, predecir los resultados de un llamado a elecciones en un contexto político, social, cultural y económico determinado.

El sentimiento de desconfianza no se limita a las especulaciones de lo que podría ocurrir en el futuro. La democracia constituye uno de los elementos del presente que también es objeto de descontento. Así lo muestra el Latinobarómetro, una encuesta de opinión pública que se lleva adelante en dieciocho países de la región y que mide actitudes democráticas. De

2013 a 2021, ha descendido del 79% al 63% el indicador de “democracia churchilliana”, es decir, la proporción de acuerdo con la idea de que *la democracia, aunque tenga problemas, es el mejor sistema de gobierno* (Latinobarómetro, 2022: 55). En consonancia, la cantidad de gente que apoyaría a un gobierno no democrático si resuelve los problemas pasó del 44% en 2002 al 51% en 2020 (Latinobarómetro, 2022: 57).

Este fenómeno de pérdida de confianza en la democracia y en la posibilidad de cohabitar y procesar las diferencias de manera pacífica puede ser asociado a lo que García Canclini (2020) denomina como des-ciudadanización. El concepto permite reflexionar sobre la transición idea de ciudadanía como una forma de participación ordenada y reflexiva, que tenía la certeza de que las instituciones del Estado eran ineludibles para mejorar la vida común, hacia una sensación generalizada en la actualidad al respecto de desconexión entre los partidos políticos tradicionales y la sociedad, un imaginario que sostiene que los gobiernos no escuchan a los ciudadanos. Y entre gobierno y sociedad interviene un escenario mediático que apela al sensacionalismo, y que se rige más por intereses económicos que por la función social de informar críticamente o buscar mejores modos de vivir juntos (García Canclini, 2020, p. 36).

Por su parte, el abordaje de la incidencia de los medios de comunicación en la vida pública se torna más complejo debido a la expansión de los medios digitales. Este fenómeno, cuyas mejores credenciales de presentación de cara a la sociedad lo equiparan a configurar dispositivos de democracia directa, lejos de arreglar el problema, lo dota de varios claroscuros que hasta el momento no permiten visualizar soluciones sencillas. Las pantallas, cada vez más individuales, capturan la atención de las ciudadanas y ciudadanos, y los algoritmos que rigen las interacciones de las personas son responsables en gran medida de alimentar y profundizar la sociabilidad en burbujas con quienes miran al mundo de manera parecida, en tanto refuerzan cada día más los sesgos de confirmación que un sujeto puede experimentar a la hora de informarse, crean realidades intangibles entre cada una de ellas y, ergo, promueven la consolidación del ya extendido escenario de polarización política.

Es indudable que las redes sociales han favorecido una mayor libertad de expresión, en tanto posibilitaron de forma efectiva la pluralización de voces que se escuchan en los debates públicos. Sin embargo, también vehiculizan la circulación de discursos de odio, estimulados por plataformas que permiten el anonimato, que se auto-desregulan en términos

de responsabilidades por la moderación corporativa de las discusiones y la no agresión y/o estigmatización de un grupo social, a la vez que celebran los exabruptos porque los transforman en estrategias para destacarse en un torrente de contenidos cada vez más voluminoso.

De esta forma, en muchos espacios predomina una visión cínica de la política, cuando no una descalificación instantánea a su más mínima mención, a la que se responde con rabia o bien con pasividad. En opinión de García Canclini, la des-ciudadanización supone una pérdida de sentido del vivir juntos y una desvalorización de los consensos. La búsqueda de acuerdos convenientes a todas las partes es desplazada por dinámicas en las que unos solamente se proponen imponerse sobre otros, y no escuchar razones o perspectivas ajenas que pueden enriquecer la propia. Si a esto se suman las crisis económicas y la inseguridad ciudadana, el panorama se torna más desalentador.

**Así, para configurar un estado de situación confiable respecto del rol que ocupa la escuela en la formación de nuevas generaciones de ciudadanas y ciudadanos frente a este escenario desafiante y en continua redefinición, resulta pertinente revisar el concepto de ciudadanía, con el objetivo de que un diagnóstico inicial de estas características posibilite nuevas formas de trabajo en el aula respecto de la problemática.**

Se vuelve ineludible identificar –entre otros elementos– sentidos y percepciones que las y los jóvenes que cursan sus estudios secundarios tengan sobre nociones tales como la democracia, lo público, la nación y/o lo nacional, la historia, la soberanía y las formas de elección de la representación política, pero también el volumen y de apego, confianza, escepticismo o hartazgo que pese sobre todos los ítems de esa nómina y los posibles motivos que generan tales juicios.

Por último, asoma como imprescindible una reflexión sobre la naturaleza del vínculo que puedan establecer desde su individualidad hacia el otro y las problemáticas emergentes que las y los jóvenes registren dentro del corpus de la formación ciudadana pero que se encuentren por fuera de las presunciones iniciales de este trabajo exploratorio y que no hayan sido tenido en cuenta en el diseño original de la investigación.



## **Propuestas de trabajo para la elaboración de un diagnóstico sobre el concepto de ciudadanía en la escuela secundaria**

El presente trabajo de diagnóstico se basó en tres líneas de exploración. La primera de ellas analiza el recorrido de autores, bibliografía, corrientes y principales líneas de discusión en relación a la enseñanza de la historia y a la creación de un ser nacional, en trama con la historia del curriculum específico.

Para esta línea de trabajo, resulta importante reconstruir el itinerario por el cual se llegó en las últimas décadas al estudio de los procesos de transmisión a nivel escolar del pasado y al lugar asignado a los textos escolares en los mismos. En este sentido, es posible suponer que los textos fueron considerados durante buena parte del siglo XX un género menor, de escaso valor formativo y simbólico, de bajo prestigio social y académico, siendo relegado de las investigaciones históricas, educativas y lingüísticas. La revalorización del texto escolar como material de análisis y fuente historiográfica, permitió reconstrucciones en torno a los saberes y los enfoques pedagógicos, las prescripciones curriculares y las representaciones sociales que circulan en la institución escolar. En el ámbito que estamos analizando, ello se produjo con la valorización de ciertos conceptos, nacidos en otros contextos de debate, como el de “usos públicos de la historia”. Establecida la entidad de estos objetos, se desplegó la problematización con respecto a sus abordajes. Así, se listó entre los problemas a indagar las cuestiones vinculadas a los procesos de:

- Producción y circulación del conocimiento histórico dentro del mundo académico
- Aparición de corrientes, historiadores, obras históricas, publicaciones e instituciones productoras de discursos históricos
- Circulación de relatos históricos entre diversos grupos sociales, mediante las ediciones
- Apropiación y recepción de imágenes, representaciones e interpretaciones.
- Gestión del conocimiento histórico y las relaciones entre saber académico y transmisión a la sociedad
- Los usos políticos y públicos de la historia

Esta línea de trabajo implicó, en definitiva, tomar contacto con la bibliografía vinculada a la historia del curriculum y encarar una labor de análisis interpretativo de toda esta documentación.

La segunda línea de trabajo consistió en profundizar esta vía de la investigación, pero ya no dentro del corpus bibliográfico, sino desde el discurso audiovisual involucrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estas problemáticas. Se trata de una exploración que se propone retrotraerse a la década de 1970 y llegar a nuestros días, con los siguientes objetivos, planteados todos para las distintas etapas recorridas por la investigación:

- **IDENTIFICAR** tecnologías disponibles y preferidas por las escuelas y/o las y los docentes para trabajar con el discurso audiovisual
- **ANALIZAR** las modalidades de visualización de los contenidos seleccionados y las estrategias pedagógicas que sustentaban esas elecciones
- **REFLEXIONAR** sobre los contenidos exhibidos y las discusiones buscadas y generadas en el aula

Para esta tarea se dividió el trabajo en dos bloques temporales. El primero abarcó las décadas de 1970 hasta el cambio de siglo y, el segundo, desde ese momento a la actualidad. Para ambos periodos se procuró entrevistar a docentes e investigadores, con la particularidad que varios de los individuos elegidos fueron estudiantes durante el período finalizado en el año 2000.

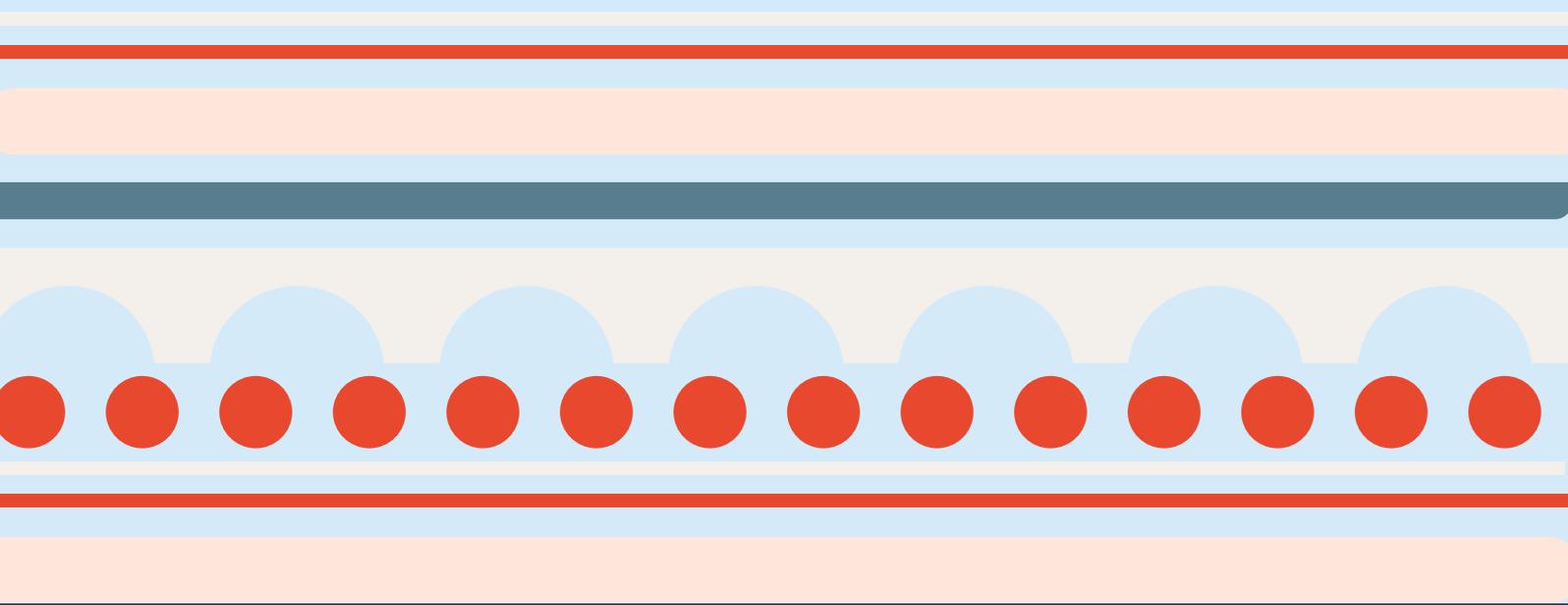
En ambos periodos se seleccionaron escuelas del Área Metropolitana de Buenos Aires. La distribución de casos se puede observar con mayor nivel de detalle en la Tabla N° 1.

**Tabla N° 1: Distribución de casos por ubicación y tipo de población escolar por período trabajado**

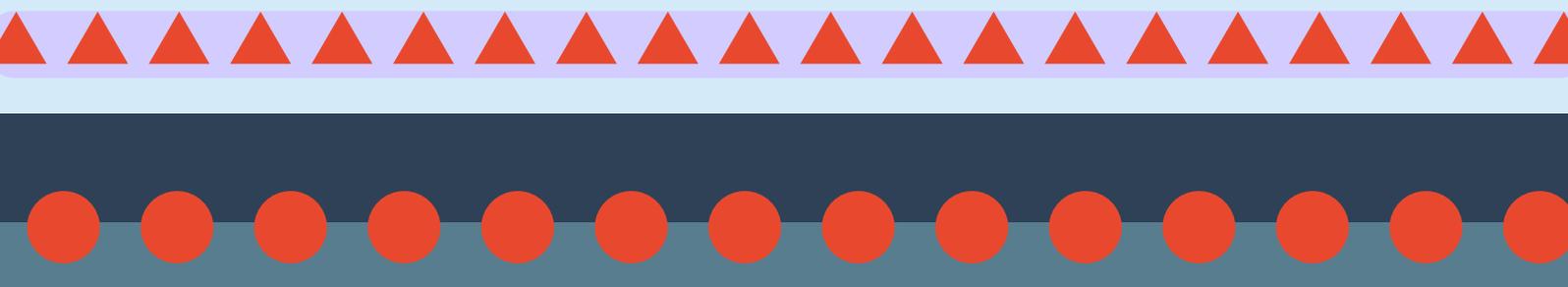
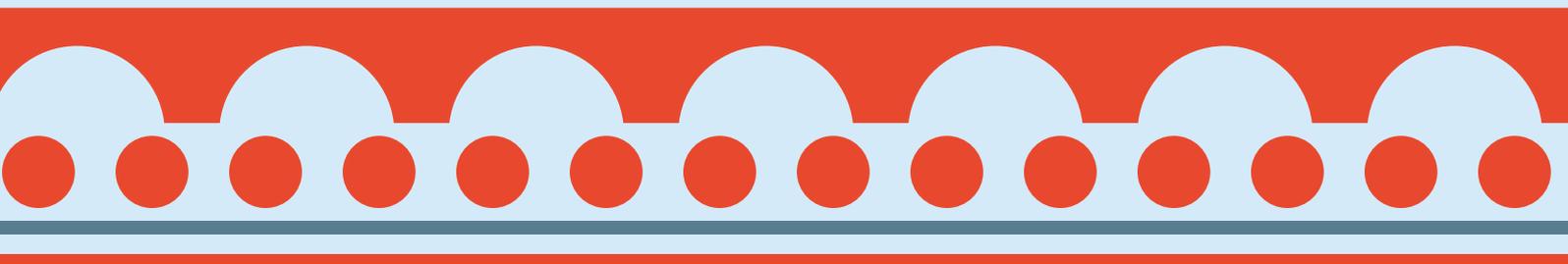
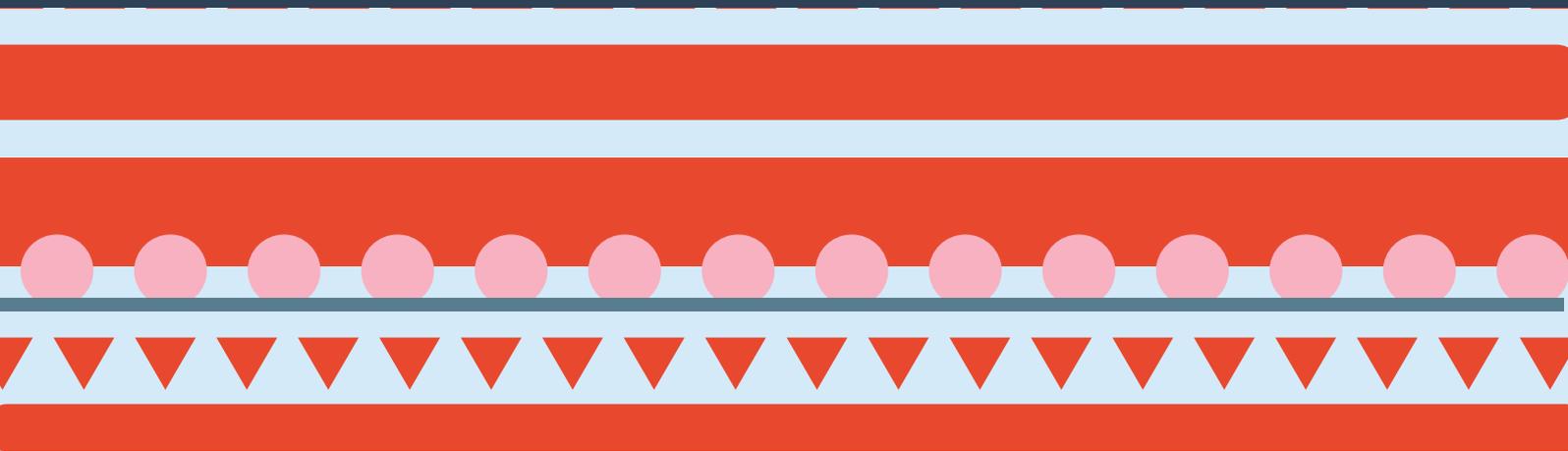


Tipo de escuela	Ubicación	Población escolar	Período (Nro. de casos)	
			1970-2000	2001-2024
Pública preuniversitaria	CABA	Clase media	2	1
Pública ministerial	CABA	Clase media	2	0
Privada religiosa	GBA	Clase media	1	0
Privada religiosa	CABA	Sectores vulnerables	0	1
Privada laica	CABA	Clase media	0	2
Privada laica	GBA	Élite	1	1

Por último, entre junio y julio de 2024 se llevó a cabo una encuesta en línea autoadministrada a docentes de escuelas secundarias de Historia y del área de Ciencias Sociales que se propuso explorar qué prácticas pedagógicas sobre formación ciudadana en la sociedad digital se llevan a cabo. Las características propias de este trabajo aportan indicios relevantes para formular un primer diagnóstico acerca de esta problemática en el contexto actual.



### **III. La historia enseñada: Productores, contenidos y textos**





## Introducción

De manera recurrente vuelve sobre el ámbito de la educación la pregunta sobre la enseñanza de la historia y el papel central de la escuela. La irrupción de manifestaciones en el orden político y en la producción de materiales (libros, videos y podcast) que ponen en duda acuerdos que se creían consolidados entre saberes académicos, disposiciones curriculares y prácticas escolares, obliga a volver la mirada sobre los procesos de constitución y despliegue de esta disciplina en el ámbito escolar.

Aunque no se trata de la única forma de transmisión de imágenes del pasado ni es el único espacio de socialización en torno a estas cuestiones, la escuela ocupa un lugar central en el imaginario público y en la mirada de las ciencias sociales, al momento de asignar responsabilidades por esa anomalía. Esa asignación de responsabilidad, común también al momento de delegar en la educación la solución de todos los problemas emergentes en la vida social, implica un reduccionismo en el análisis de los factores que intervienen en la configuración de un estado de opinión juvenil.

En la construcción de la subjetividad contemporánea intervienen, además de las instituciones clásicas, las experiencias desarrolladas en el mundo digital, las interacciones entre pares, las propias formas de construcción de lo íntimo y lo privado. Esas experiencias se encuentran enmarcadas en regímenes de opinión en los que priman la individualización de la referencia, que erosionan de manera continua las perspectivas de la vida en común (Augé, 1996) y de historicidad en el que domina el presentismo, que constituye esa dimensión del tiempo como única or-

ganizadora de la temporalidad humana, conspirando contra los procesos de transmisión de la conciencia histórica (Hartog, 2007).

Estos matices no nos eximen de realizar un análisis exhaustivo sobre la producción de imágenes acerca del pasado; su elaboración en el ámbito de los historiadores; su establecimiento en el curriculum; su presentación en manuales y la apropiación que de todos ello realizan los estudiantes.



## Estados de la historiografía

Los estudios sobre los materiales didácticos en general y sobre los libros de texto en particular por parte de la historiografía y de la historia de la educación, ha cobrado relevancia en las últimas décadas, dando lugar a una profusa bibliografía y a la constitución de equipos de investigación y programas en las universidades dedicados al estudio de estos temas (Ossenbach y Somoza, 2001; Rodríguez y Dobaño, 2001; Kaufmann, 2015).

En general estas investigaciones se centraron en el estudio de textos escolares producidos en tres períodos particulares de la historia argentina y uno de los momentos privilegiados fue la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX, momento clave en el proceso de constitución del Estado y del sistema educativo nacional pensado con la doble función de “educar al soberano” y “nacionalizar” a la heterogénea población del país. Para cumplir con estos propósitos se diseñaron planes y programas, se formaron docentes y se produjeron manuales escolares, que se convirtieron en fuentes privilegiadas para analizar los mecanismos de construcción y transmisión de una identidad nacional (Braslavsky, 1991; Devoto, 1992, Romero, 2004; Cucuzza y Spregelburg, 2007). En general, las investigaciones centradas en el primero de los períodos mencionados han privilegiado el trabajo con libros para la escuela primaria y menos explorados están los libros destinados al nivel medio y los

abordajes que privilegian el análisis del relato histórico y su sentido, sus particularidades y sus relaciones con aquellos construidos por la historiografía académica.

El segundo momento corresponde al primer peronismo; los libros de texto producidos en ese período fueron analizados a la luz de los intentos de construir, consolidar y difundir una doctrina considerada de carácter nacional, apoyada en una imagen de la sociedad, del pasado y del propio movimiento político en el gobierno (Plotkin, 1994; Amézola, 1996; Cucuzza, 1997; Somoza, 1997; Cucuzza, Pineau, 2002; Rodríguez, Cora, 2015).

El tercer período estudiado fueron las últimas décadas, en los que se produjo una convergencia con los abordajes de la historia reciente. Por un lado, el interés por el análisis de las características que asumió el proyecto educativo y cultural llevado adelante por la dictadura militar y la dinámica que adquirió en este contexto el sistema educativo, motivó no pocas investigaciones centradas en los libros de texto. Por otro lado, las transformaciones en la estructura académica, la organización institucional y la estructura curricular operada en el sistema educativo desde principios de la década del '90, sumadas a la renovación de la historiografía, convergieron para impulsar una extendida y profunda transformación en los libros de texto. Los nuevos diseños, contenidos, marcos teóricos y didácticos fueron objeto de análisis de varios artículos y libros en los últimos años (Amézola, 1996, 2008; Braslavsky, 1991; Kaufman, 2006, 2015; Rodríguez y Dobaño, 2001).

Estos trabajos se realizaron a través de cuatro enfoques predominantes. La investigación con foco en el abordaje de los contenidos y la dimensión ideológica; los estudios sobre didáctica y métodos de enseñanza; la perspectiva sobre la materialidad del libro de texto y el mercado editorial y los análisis de los discursos.



## La historiografía fundacional

La historiografía, como espacio de trabajo específico, nació en el país de manera simultánea con la configuración del Estado nacional y la organización del sistema educativo. Allí se destacó Bartomé Mitre, quien publicó en 1857 una *Biografía de Belgrano* en la *Galería de Celebridades Argentinas* (Mitre, 1857). En 1858 le dio una nueva versión. Mientras la escribía, el país estaba dividido entre Buenos Aires y la Confederación. En base a ello, su principal propósito fue justificar en el libro la existencia de un pasado común entre esos dos Estados, buscando promover así la idea de la legitimidad, basada en una necesidad histórica, de que ambas partes volvieran a unirse (Romero J.L., 1943). Si bien éste era un argumento dirigido inicialmente a sus rivales porteños del Partido Autonomista que ansiaban transformar a Buenos Aires en un estado independiente, separado del resto de las regiones del interior, la presentación del pasado compartido tenía implicancias acerca de las relaciones que deberían existir más adelante entre Buenos Aires y las otras provincias. En relación a este objetivo, la pregunta principal era cuál había sido el origen de la Nación. Entre las alternativas que se le ofrecían, Mitre ubicó ese nacimiento en las discusiones del Cabildo Abierto de Buenos Aires iniciadas en mayo de 1810. Como sabemos, el 25 de mayo se creó en consecuencia la Primera Junta de Gobierno, que proclamó una dudosa defensa de los derechos de Fernando VII y envió misiones políticas y militares al resto del territorio para que se acatará su autoridad. Por supuesto que existían otros puntos de partida posibles para fijar los orígenes de la Nación, entre los que se destacaba el 9 de julio de 1816, cuando casi todas las provincias reunidas en un congreso declararon la Independencia en Tucumán. Pero a pesar de las otras alternativas, el 25 de mayo –que en un principio conmemoraban sólo los porteños–, prevaleció sobre todas ellas. Para que esto ocurriera mucho tuvieron que ver los proyectos des-

plegados por Mitre. Si se admitía que la revolución comenzó en mayo de 1810 en Buenos Aires y, después, que las mismas personas que la habían iniciado emprendieron acciones para que este movimiento se expandiera de la ciudad al interior, quedaban claramente determinados en el relato quiénes resultaban los actores principales y quiénes los secundarios en el drama argentino. Los primeros eran sin duda los miembros de la élite ilustrada porteña. Los actores secundarios eran los pueblos del interior que acompañaron el proceso. Algo parecido debía ocurrir –y finalmente ocurrió tras Pavón -Mitre y Sarmiento mediante- con la formación del Estado Nacional bajo la hegemonía porteña, que su obra anunciaba (Oszlack, 1982). Esta versión de la obra sobre Belgrano “no abunda en citas documentales, ni en acotaciones eruditas”.

La recepción de la obra fue variada. Dalmacio Vélez Sarsfield, desde el diario *El Nacional*, cuestionaba el esquema y reivindicaba al interior y sus caudillos, en particular la figura de Güemes. Para el autor, Belgrano y Güemes representaban una tensión aún más profunda anclada en la dicotomía entre élite dirigente y pueblo. La intención de Vélez era la de subrayar el protagonismo del segundo por sobre las ideas y acciones del primero. Por su parte, Alberdi colocaba la revolución argentina en el marco de las revoluciones atlánticas y la expansión de las formas capitalistas de producción. Junto con ello explicaba de otro modo el caudillismo:



El caudillo es el jefe de las masas, elegido directamente por ellas, sin injerencia del poder oficial, en virtud de la soberanía de que la revolución ha investido al pueblo todo, culto e inculto, es el órgano y brazo inmediato del pueblo, en una palabra el favorito de la democracia... Como órgano del pueblo y de la multitud popular, el caudillo es el tipo opuesto al militar que es por esencia órgano de gobierno... El caudillo supone la democracia, es decir, que no hay caudillo popular sino donde el pueblo es soberano... El caudillaje que apareció en América con la democracia,

no puede ser denigrado... Baste decir que son los españoles realistas, los primeros que dieron ese título a los Bolívar, Carrera, Güemes, Aráoz, etc... Llamar democracia bárbara a la del pueblo de las campañas de América, es calificar de bárbaro al pueblo americano... Así el caudillaje aparece en América en la democracia, se desenvuelve y marcha con ella. Artigas, Güemes, Quiroga, Rozas, Peñaloza, como jefes, como cabezas y autoridades, son obra del pueblo, sin más título que ese, sin finanzas, sin recursos, ellos han arrastrado o guiado al pueblo, con más poder que los gobiernos. Aparecieron con la revolución americana. Fueron sus soldados... En esa época nació el caudillaje. Su origen y causa es la revolución democrática...(Alberdi, 1962). (Alberdi, 1962).

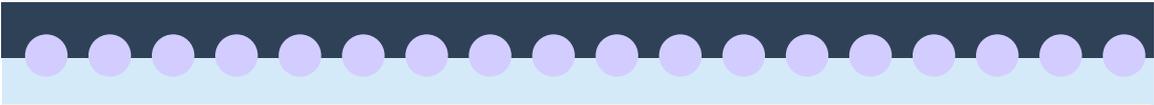
Su *Historia de San Martín y de la emancipación americana* fue difundida en 1887, tras varios años de preparación. Había consultado más de diez mil piezas de archivo y había seguido rigurosamente el método crítico; exponiendo de modo preciso los resultados de su trabajo. El culto al héroe, que se trasluce en el mismo título de sus obras, disminuyó la comprensión del proceso histórico más global. En este nuevo libro atenuó la singularidad que había otorgado inicialmente al movimiento del Río de la Plata y le atribuyó a los procesos independentistas americanos una dimensión universal que los equiparaba en importancia con las grandes revoluciones de la época como la norteamericana y la francesa, sosteniendo además que América Latina fue durante el siglo XIX el bastión que aseguró para el mundo la supervivencia de las formas republicanas de gobierno frente al avance de las monarquías. Pero junto con esto, Mitre determinó también la existencia de dos vías diferentes en el proceso revolucionario. Por un lado, afirmaba, existió una vía colombiana personalista o autocrática encarnada por Simón Bolívar y, por el otro, una vía argentina que era la verdaderamente democrática, por lo tanto, éticamente superior, y que se personificaba en la figura de José de San Martín. Esta perspectiva influyó mucho más tarde para que los estudios y preocupaciones sobre el proceso revolucionario se centraran con exclusividad en el Río de la Plata y la epopeya sanmartiniana (Devoto, 2002:8).

En lo sucesivo, Mitre fue el creador de la Junta de Historia y Numismática en 1894 (germen de la Academia Nacional de la Historia), fue respetado en los ámbitos eruditos y tras su muerte fueron reunidas una serie de piezas escritas sobre las ruinas de Tiahuanaco, el drama quechua Ollantay, Falucho, el general Las Heras, entre otras, en un volumen titulado *Páginas de Historia* (Mitre, 1906) y *La sociabilidad argentina, La emancipación sudamericana, Orígenes de la imprenta argentina y Rivadavia* en otro titulado *Ensayos históricos* (1918). Otra de las figuras significativas de la historiografía fundacional fue Vicente F. López. López gozó de mayor difusión, en especial entre maestros y profesores, por lo que se verá a continuación. De familia federal, fue miembro de la Generación del 37 y exiliado en Chile donde elaboró un *Manual de Historia de Chile* y la *Memoria sobre los resultados generales con que los pueblos antiguos han contribuido a la civilización de la humanidad* (López, 1943) Al regresar a Buenos Aires publicó dos novelas: *La novia del hereje* y *La loca de la Guardia* (Ibarguren, 1915; Hualde, s/f; Piccirilli, 1972). López, venía publicando desde 1872, en la Revista del Río de la Plata sus Estudios sobre la Revolución que formaron luego parte de una obra con el mismo título al que agregó una *Introducción* en 1881 (López, 1881) y salió publicada en cuatro tomos. Esa obra la completó hacia 1893.

Antes, en 1889, había publicado un folleto sobre la *Coordinación metódica y anotaciones al texto de "Historia Argentina" que se sigue en los Colegios Nacionales, expuesto en el mismo orden de sus capítulos* (Buenos Aires, Casavalle, 1889).

En su labor, López privilegiaba las fuentes orales y tendía a colocar en un segundo plano los documentos. Su visión del pasado tenía tono aristocratizante, con perspectiva porteñista. En sus páginas realizaba coloridas reconstrucciones y resultaba evidente la ausencia de sustento heurístico. Tenía una pluma ágil y se inclinaba por las formas literarias. Fue ubicado en la escuela historiográfica guizotiana y su estilo fue caracterizado como "sanguíneo y meridional" (Carbia, 1925:67, 262) REFERENCIA. Se lo ha descripto como un novelista de la historia (Scenna, 1975:73)

López no se sentiría incómodo con esa ubicación:



Hacer que el pasado viva como el presente, aproximar lo lejano, colocarnos en la intimidad de los hombres importantes, o sobre una eminencia de donde se domine un vasto campo de batalla; dar la realidad de la carne y de la sangre a los personajes históricos que pudieran presentarse como personificaciones ideales y alegóricas de la leyenda; evocar a nuestros ojos la figura de nuestros abuelos con todas las peculiaridades de dicción, de hábitos, de trajes; introducirnos en sus casas, sentarnos a sus mesas, revolver sus antiguos armarios, explicar sus costumbre y sus macizos muebles; todas estas peculiaridades del dominio del historiador han ido a parar a manos de la novela histórica; mientras que al extraer la filosofía que se desprende de la historia, el formular nuestra opinión sobre los sucesos y los hombres, el establecer las relaciones de las causas con sus efectos y sacar de la vida pasada lecciones de sabiduría moral y política, son cosas que han venido a ser la tarea de una clase distinta de escritores. Nos parece, sin embargo, que este método o sistema tiene todas las desventajas de la división del trabajo, sin tener ninguno de sus méritos (López, 1893, LII-LIII).

Una cosa son los sucesos en sí mismos y otra cosa es el arte de presentarlos en la vida con todo el interés y con toda la animación del drama que ejecutaron. Es preciso ver los tumultos y sus actores, oír el estruendo de sus voces, sorprenderlos en las tinieblas de sus conciliábulos, sentir sus triunfos y temblar al derrumbe de los cataclismos, como si todo ese bullicio estuviera removiéndose en el fondo de cada una de las páginas que se escriben. Este arte no debe confundirse con la mecánica actividad ni con la filiación metódica de los hechos. Una y otra cosas

tienen su mérito y su necesidad relativa; pero estas últimas condiciones no son el arte, sino cuestiones de simple ordenación; mientras que la actualidad de la acción es cuestión de estética, de más o menos poder imaginativo para agrupar los conflictos de la vida social, para restablecer los golpes de la lucha, para dar movimiento, gesto, ademán y palabra a las generaciones desaparecidas que actuaron en la escena patria (López, 1944: LV-LVI).

Al inicio de 1880 se produjo la polémica Mitre-López. Tras la polémica, se ponían en confrontación, dos escuelas, dos métodos y dos formas de presentación de los resultados. La polémica se desplegó desde el año 1881. Además de rectificaciones de datos e información entre los contrincentes, aparecieron las diferencias en cuanto a la necesaria erudición y el uso de los documentos. También alumbraron diferencias de conceptos: para Mitre la historia argentina estaba por hacerse, cuando López la daba por *hecha*.

Como vimos, López venía escribiendo sobre la *Revolución Argentina*, cuyos cuatro tomos aparecieron en 1881 (López, 1881), con el agregado en el mismo año de la Introducción. Es en ese texto en el que López refuta conceptos vertidos por Mitre (1861) en su *Historia de Belgrano*. Mitre (1861) abrió la polémica publicando en 1881, a través de la *Nueva Revista de Buenos Aires* primero, y luego de *La Nación*, sus *Comprobaciones históricas* que en el mismo año fueron lanzadas a la circulación en forma de volumen (Mitre, 1916). Entre tanto López había comenzado sus rectificaciones a través de *El Nacional* y pocos meses más tarde las reunió en dos volúmenes con el título de *Debate Histórico. Refutación a las Comprobaciones Históricas sobre la Historia de Belgrano* (López, 1921). Estas rectificaciones fueron a su vez contestadas por Mitre en un nuevo libro titulado *Nuevas Comprobaciones* (Mitre, 1882) que casi inmediatamente se reeditaron junto con el anterior y en forma definitiva bajo el título general de *Comprobaciones Históricas* (Mitre, 1916).



## Nueva Escuela Histórica

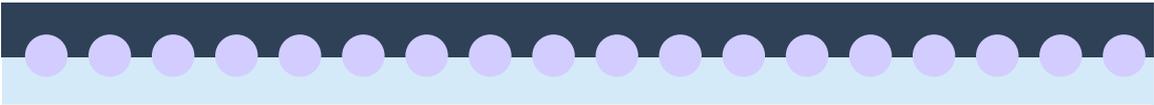
En 1916 el director de los *Anales* de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Juan Agustín García, al dar cuenta de los avances de la publicación señalaba:

Los Anales se fundaron para estimular este movimiento: ayudar al país a conocerse, describir todos sus fenómenos sociales, exteriorizar los resultados de esta enseñanza superior nacionalista, que se inicia en 1896. A juzgar por las opiniones benévolas que nos llegan, poco a poco van realizando, con modestia, su propósito. Los jóvenes escritores, la “nueva escuela histórica argentina”, respondieron a nuestro llamado y tuvimos el placer de publicar trabajos muy importantes de Molinari, Levene, Ruiz Guiñazú, Ravignani, Torres, Carvia (sic). Alejandro Korn expuso la síntesis de nuestro movimiento filosófico desde la época española (Carbia, 1925: 80).

Citamos la totalidad del fragmento ya que la repetición de la referencia hizo que se perdieran elementos de la misma y que se abusara de su sentido.

Como podemos notar, la referencia a la nueva escuela está entrecomillada, con lo que entendemos que García la utilizaba en sentido figurado. Por otro lado, podemos notar que en el agrupamiento de los cultores de la historia se refería a quienes habían contribuido con la publicación y no necesariamente a que fueran un grupo organizado y compacto. Cabe señalar que allí se ubicaron figuras que tenían diferentes procedencias institucionales. Ruiz Guiñazú estaba, por entonces, ejerciendo la docencia en la Facultad de Derecho. Levene, lo hacía en esa casa de estudios y en La Plata. En cambio Torres, Molinari, Ravnigani y Carbia pertenecían a la Facultad de Filosofía y Letras, donde funcionaba el instituto de Investigaciones de Historia Argentina y Americana, centro principalísimo de renovación de la disciplina histórica.

Haciéndose eco de la caracterización de García, Carbia, en su trabajo pionero de 1925, retomaba alguno de estos matices:



*La nueva escuela* tiene su centro propio en el Instituto de investigaciones históricas (antigua Sección de Historia) de la Facultad de filosofía y letras de Buenos Aires y algunas escasas prolongaciones exteriores. Integran el grupo, los miembros de la Sección: Emilio Ravnigani, Luis María Torres, Carlos Correa Luna, Diego Luis Molinari y el que escribe, y los historiógrafos: Ricardo Levene, padre Antonio Larrouy y Enrique Ruiz Guiñazú (Carbia, 1925: 80).

Luego de esa apertura a “las prolongaciones exteriores” Carbia enfatizaba el lugar de Filosofía y Letras

aunque cada uno de los que la integran llegó a la concepción de lo histórico por la vía de su propia labor independiente, la armonía de criterios que se logró en la sección de Historia, tuvo su piedra angular en los hallazgos documentales y en las pesquisas bibliográficas que en ella se realizaron (Carbia, 1925: 81).

Es materia polémica la unidad y diversidad de tendencias y trayectorias de la “nueva escuela” (Schlosser, 2019).

Sus miembros, a pesar de divergencias personales e institucionales, compartían una serie de acuerdos sobre la forma y características en que debía desarrollarse esta actividad.

El objetivo fundamental del grupo se orientaba a la construcción de una historiografía académica, de carácter erudito, inspirados en las escuelas europeas de la época.

Para los cultores de esta tendencia, la historia era una ciencia de carácter ideográfico e inductivo, porque su objeto está integrado por hechos, procesos y personajes únicos e irrepetibles y por lo tanto la posibilidad de conocerlos no se daba a partir de categorías universales sino a través de sus contextos particulares. Proponían el seguimiento de un orden metodológico riguroso, tomado de la escuela alemana de Leopoldo von Ranke y Ernest Bernheim; la francesa de Langlois y Seignobos y la española de Rafael Altamira.

Mediante esa aplicación, que comprendía una serie de operaciones heurísticas y hermenéuticas, la historia como ciencia podía producir un relato objetivo –y por lo tanto verdadero– sobre el pasado. Para ello planteaban la realización de investigaciones centradas en la crítica documental. De allí se derivaba la preocupación y la operación de búsqueda, recolección y edición de documentos históricos.

Esa posición conceptual y metodológica iba acompañada de un distanciamiento con respecto a las imágenes históricas transmitidas. Sometían a revisión las interpretaciones realizadas por la historiografía fundacional. Entre ellos y la generación primera, se encontraban algunos autores

que habían comenzado con ese tipo de ejercicios: Adolfo Saldías, Ernesto Quesada, David Peña, a quienes conocían. Ese distanciamiento, les otorgaba aires de objetividad en los procesos de reconstrucción del pasado. Desde ese mirador comenzaron a abordar ciertos temas y períodos del pasado argentino escasamente analizados. Investigaron sobre aspectos de la etapa colonial o sobre la primera mitad del siglo XIX, propiciando por primera vez en el relato histórico la presencia de temáticas jurídicas, económicas y culturales.

La intención de escribir una nueva historia nacional, puede ser considerada el motivo principal del despliegue del grupo (Devoto y Pagano, 2009:184).

Todos pertenecían a la misma generación habiendo nacido entre 1885 y 1889, compartían redes de relaciones interpersonales superpuestas y procedían de familias de inmigrantes. Debido a que los “nuevos historiadores” pertenecían a una generación que no estaba filiada con las familias tradicionales argentinas y, a diferencia de Mitre y López, no fueron protagonistas de los acontecimientos que historiaron, se sentían en condiciones de constituirse en profesionales auténticos, despojados de las pasiones que habían caracterizado a sus predecesores y capaces de elaborar un discurso historiográfico imparcial y hasta incluso neutral. Si bien eran descendientes de familias de inmigrantes, su carrera académica les proporcionó la llave para incorporarse a la élite intelectual, formando parte incluso de la clase política, como se dio en los casos de Molinari, Ravnigani y Levillier.

Los “nuevos historiadores” pudieron acceder a posiciones de poder institucional beneficiados por el proceso de renovación impulsado por la llegada al poder del radicalismo y por la reforma universitaria de 1918 que facilitarían su acceso a las cátedras universitarias y sería el factor decisivo que consolidaría sus trayectorias académicas. De acuerdo con Saab (2001:83) este grupo se consideraba como historiadores del Estado, de ahí su empeño por evitar ser sospechados de partidismo y de narrar una visión parcial del pasado nacional, por lo que discursivamente se esforzaron por desarrollar una lectura supuestamente objetiva del pasado.

La NEH se convertiría en el grupo académico hegemónico a partir de la década de 1920, ya que progresivamente, con distintos ritmos y modalidades, los miembros de esta generación lograron incorporarse en las

carreras de Historia y Derecho de las universidades nacionales de Buenos Aires y La Plata y en el Instituto Nacional Superior del Profesorado, generando una fuerte y prolongada tradición sobre la formación de los futuros profesores de Historia, hegemonizando el saber histórico legitimado a partir del control de instituciones académicas como la Junta de Historia y Numismática Americana (JHNA) y el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Desde estos centros académicos la joven generación comenzó a desarrollar un programa colectivo de investigaciones de archivo y de edición de fuentes que constituyó un hito significativo en el desarrollo de los estudios históricos en nuestro país.

El éxito académico de este grupo estaría relacionado en cierta manera con el nuevo interés que el Estado asignó a la Historia como garante de la identidad nacional. El financiamiento estatal fue clave para poder llevar a cabo las iniciativas historiográficas de la NEH, como la reimpresión y publicación de documentos históricos y boletines; la concreción de uno de sus proyectos más anhelados, la publicación de una historia integral de la Argentina; la realización de congresos y el sostenimiento mismo de las instituciones académicas en las que desarrollaban sus labores académicas. Devoto (1992:15) destaca que gran parte de la labor de difusión de la historia argentina a través de publicaciones de documentos y libros eruditos que realizaron los hombres de la NEH fue posibilitada por las fluidas comunicaciones con el Estado, y esto resultó clave ya que el objetivo de llegar a públicos más vastos que el de los especialistas fue una de sus principales preocupaciones y uno de los factores de éxito y de perdurabilidad de este grupo de historiadores. Gracias a esta alianza con el Estado, la perspectiva historiográfica de la NEH se transformó en la “historia oficial”.

Existía un acuerdo generalizado entre los historiadores (aunque unos lo practicaran más que otros) sobre las virtudes pedagógicas de la historia y la necesidad de “realizar la educación moral de la juventud con la enseñanza de la historia” (Levene, 1913), acercando al sistema educativo las investigaciones sobre historia argentina que se llevaban a cabo en los claustros académicos. Parte de los libros para el nivel medio que comenzaron a editarse en la segunda década del siglo XX estaban escritos por jóvenes historiadores pertenecientes a esa generación, como Ricardo Levene, Rómulo Carbia, Diego L. Molinari o Emilio Ravignani, reputados miembros de esta escuela.

Junto con este proceso de profesionalización convivían los viejos manuales nacidos en el último tercio del siglo XIX (López, 1944; Fregeiro, 1886) y otros autores cuya autoridad para escribir manuales de historia emanaba de su prestigio en el campo literario o del desempeño de cargos públicos. Este es el caso de García Merou, personaje polifacético, poeta, ensayista y periodista, quien desempeñó altos cargos públicos como Ministro de Agricultura y Embajador en EEUU durante el segundo gobierno de Roca y publicó una historia de la República Argentina de gran circulación en el nivel medio.



## Revisionismos

Tras la crisis de 1929, surgió como “contrahistoria” el revisionismo histórico, que propiciaba otra forma de organización política y hacía responsable a la clase dirigente de origen liberal del marasmo. La firma del Tratado Roca-Runciman, provocó la escritura de la que puede ser considerada obra fundacional de esta corriente: *La Argentina y el imperialismo británico*, de los hermanos Julio y Rodolfo Irazusta (1934).

Poco después, desde el forjismo, las investigaciones de Scalabrini Ortiz sobre el tendido ferrocarrillero y su función económica en la configuración de la economía argentina dieron paso a una suerte de revisionismo económico-social.

La crítica a la que llamaron “historia oficial” se hizo común entre el variado arco del nacionalismo (que incluía desde sectores doctrinarios elitistas hasta democrático-populares) enfocando su cuestionamiento hacia la Academia Nacional de la Historia, recientemente creada, y su impulsor Ricardo Levene.

Es que fue en esa década que la memoria histórica fue considerada un asunto de Estado promoviendo la instalación de lugares de memoria. Así, durante la década del 30 las plazas y otros lugares públicos fueron el escenario de una suerte de fiebre estatuaría, fruto de leyes, decretos y ordenanzas que, al mismo tiempo, disponían la creación de otros emplazamientos dedicados a cristalizar una memoria colectiva a la manera de un dogma destinado a naturalizar el orden de cosas existente.

Desde el Estado conservador se tejió una sólida alianza con los historiadores, dispuestos, por otra parte, a lograr para su corporación la sanción canónica del Estado, lo cual además suponía apoyos materiales de diversa índole. Aquella convergencia de los historiadores con el Estado encontró en la figura de Ricardo Levene un gestor altamente dotado para la tarea institucional que ya venía desarrollando desde la Junta de Historia y Numismática Americana. La larga marcha de Levene hacia el pináculo de la corporación de historiadores se asentaba en la sólida red institucional que fue tejiendo tanto hacia el interior como hacia el exterior del país. Aquella acumulación de cargos y honores — alejada por otra parte de toda sospecha de adscripción partidaria— lo acreditó como interlocutor privilegiado de un Estado para el cual la historia se presentaba, según se ha dicho, como un recurso estratégico de legitimación. Hacia 1939, Levene podía exhibir un vasto curriculum en el campo académico nacional e internacional, y el listado de sus obras, para ese momento, ya resultaba significativo (Heras, 1961; Rodríguez, 2001; Suárez y Saab, 2012).

Los revisionistas tradicionales, entre quienes se contaban, además de los hermanos Irazusta, Manuel Gálvez, Ramón Doll, Vicente Sierra, Ernesto Palacio, los hermanos Federico y Carlos Ibarguren, entre fundaron en agosto de 1938 el Instituto Juan Manuel de Rosas de Investigaciones Históricas. Desde allí lanzaron una revista para difundir sus producciones. Por ese entonces, se publicaba lo que podemos considerar el “manifiesto” de la corriente: *La historia falsificada de Ernesto Palacio* (1939). En base a su experiencia docente el autor señalaba que los jóvenes no se interesaban por el pasado por la forma que asumía la narración presentada. Abogaba por un nuevo relato, una nueva epopeya, una historia nacional.

La reivindicación de Rosas como figura histórica y como modelo político para el presente se difundía en obras que lograban un amplio favor de público, como era el caso de la novelística histórica de Manuel Gálvez

(1940). Estas operaciones iban a la par de otras, de carácter crítico que impugnaban a figuras claves del panteón liberal, Sarmiento en primer lugar, a la par que en las provincias argentinas se venían produciendo procesos de recuperación de las historias locales.



## La historia social y los revisionismos

Tras el derrocamiento de Perón surgían otras perspectivas de análisis en el seno de la Universidad de Buenos Aires, con alguna ramificación en Rosario. La historia social y el diálogo con las ciencias sociales fueron las principales innovaciones en ese espacio. Se produjeron algunos materiales emblemáticos (*Argentina sociedad de masas* compilado por Germani, Di Tella y Graciarena en 1965 y *Los fragmentos del poder* compilado por Tulio Halperin Donghi).. El traspaso de estos saberes acumulados en la historia investigada al ámbito de la enseñanza no se produjo de manera sistemática. La experiencia se vio truncada en 1966, por el golpe militar. Ello provocó la dispersión de los elencos de profesionales que se habían formado durante esos tiempos bajo la égida de José Luis Romero.

El revisionismo histórico en sus diversas tendencias tuvo una era de esplendor en cuanto a ventas en la década que media entre 1965 y 1975. La difusión de autores de las tres vertientes fundamentales del revisionismo llegaba a su punto culminante, con producciones enlazaban pasado y presente de manera continua. Las obras alcanzaban la historia reciente, incorporando en el análisis caracterizaciones del primer peronismo y la situación posterior. Los libros más representativos de esas vertientes fueron: la *Historia de la Argentina* de Ernesto Palacio (1954); la *Histo-*

ria Argentina de José María Rosa (1965) y *Revolución y contrarrevolución en la Argentina* de Jorge Abelardo Ramos (1957), por señalar los de mayor difusión. Nuevas generaciones ingresaban al ruedo: Fermín Chávez y Norberto Galasso, fueron los de mayor producción y renombre posterior. Fue en ese momento que se dieron fenómenos de masas en torno a la producción libresca: editoriales orientadas a la difusión de material de este corte (Peña Lillo, Plus Ultra, Theoria, Rancagua); autores revisionistas encumbrados en las listas de autores más vendidos durante varias semanas; escritores como Jauretche, Ramos, Puiggrós o Hernández Arregui transformados en clásicos vivientes. A la salida de títulos nuevos, debemos sumar los procesos de reedición que multiplicaban la irradiación de estas obras (Pulfer, 2015). Entre 1973-1974 se dio la primera serie televisiva con contenido histórico, a cargo de Horacio Salas y Fermín Chávez, abruptamente abortada por intervención de la Triple A. El mismo Chávez, años antes, había organizado una *Historia del país de los argentinos* REFERENCIA con intenciones didascálicas que contó con sucesivas reediciones.

Este fenómeno de difusión masiva no importó movimientos de la Academia Nacional de la Historia (que estaba en proceso de envejecimiento y languidecimiento progresivo) y en el mundo académico sólo despertó el interés de Halperin Donghi quien le dedicó un libro, bastante comprensivo si nos atenemos a su perspectiva siempre crítica y a la comparación con trabajos posteriores (1971, 1984, 2006).

Lector atento de los movimientos del público, Félix Luna lanzó la empresa periodística - historiográfica *Todo es Historia* en 1967. Abogado de origen radical intransigente, desarrolló durante décadas un papel significativo en cuanto a la divulgación del pasado histórico. A esa empresa sostenida (salida mensual de una revista de 80 páginas promedio, conteniendo contribuciones con un grado de amplitud significativa) se asociaron otras producciones, como fueron las audiciones radiales, programas televisivos y suplementos en diarios y libros. No faltaron suplementos dedicados específicamente al abordaje de temáticas históricas en el espacio escolar. Esto hizo de Luna uno de los autores de historia más conocidos de la Argentina desde la década del '70 a fines de los '90. Su mirada integracionista, nacida como parte de su inserción en el núcleo desarrollista alentado por Frigerio (Luna, 1963, 1965), tiñó buena parte de esas producciones. En su producción personal, Luna estuvo ancla-

do en la historia tradicional, con arraigadas concepciones tribunalicias (adquiridas en el ámbito de la propia profesión), buscando ocuparse de reconstruir las distintas etapas del pasado intentando superar las perspectivas liberal y revisionista. Tendencia a la conciliación de opuestos, perspectivas superadoras desde un deseado proyecto de síntesis, narraciones vivaces, fueron las notas de sus trabajos. Con ello llegó a construirse como autor reconocido y obligada figura de consulta al momento del desarrollo de homenajes o en las cíclicas efemérides argentinas. Se inició con biografías de figuras señeras del radicalismo como *Yrigoyen* (1954) y *Alvear* (1958), para abordar cuestiones que atraían la atención del público: *Los caudillos* (1967), *El 45* (1969) y *Argentina: de Perón a Lanusse* (1972). Fue en materia histórica para las clases medias en expansión (1960-1975) y luego en proceso de heterogeneización y fragmentación progresiva (1975-2000) lo que *Sábado* en literatura y *Clarín* en el periodismo gráfico. Para este medio publicó artículos y suplementos de manera periódica. Luego amplió su proyección al diario *La Nación*, publicando allí series biográficas sobre figuras destacadas del pasado nacional y la entrega en fascículos de su *Historia integral de la Argentina*. En su empresa de difusión, Luna supo convocar, según el tono de época, a historiadores de distintos signos. En las últimas décadas fueron primando, al calor de su despliegue cuantitativo, los autores filiados a las nuevas camadas profesionales enmarcados en la historia social. Entre sus últimas obras se encuentran los siguientes títulos: *Perón y su época* en tres tomos (1984-1988) y una *Historia gráfica de la Argentina contemporánea* (1991). Dejó unas memorias (1996). Publicó, además, una selección de los que consideraba mejores trabajos de *Todo es Historia* (2002).

Volviendo al período de “eclosión del revisionismo” tenemos que vincular la obra de difusión realizada por el Centro Editor de América Latina. En su seno salieron una serie de colecciones como *Polémica*, *Historia integral*, la serie de documentos de la historia argentina junto a otras dedicadas a la Historia de América Latina o del Movimiento Obrero. En esa empresa, a nivel historiográfico, mucho tuvo que ver el espíritu de Haydeé Gorostegui que convocó a nuevas camadas de historiadores surgidos de la Universidad de Buenos Aires bajo la impronta de la “historia social”, así como abrió ciertos espacios a referentes revisionistas. Mediante la distribución de fascículos en la red de ventas de diarios y revistas, la difusión de estos materiales alcanzó cotas insuperadas hasta el momento (Taroncher, 2006: 215).

De la misma época y características, en entregas por fascículos en circuitos comerciales, fue el emprendimiento realizado por José Luis y Luis Alberto Romero con la *Gran Historia de América Latina*, difundida por editorial Abril. En ese mismo ámbito se destacó la salida de la serie *Perón, el hombre del destino*, con la misma modalidad, en una combinación rara de autores, entre quienes se contaban Enrique Pavón Pereyra y Oscar Troncoso.

En los años 80, al calor de la transición democrática se desplegaron una serie de empresas vinculadas a la historia nacional que dejarían huella. Por un lado la Biblioteca Política de *Centro Editor de América Latina* que publicó cerca de 300 títulos. Por otro, la colección de *Hyspamérica* que reeditó un buen número de obras clásicas de la historiografía, con sentido amplio en cuanto a autores y temáticas. En ese tiempo, contra ciertos pronósticos, se produjo un revival revisionista con los fascículos de *Historia de nuestro pueblo* y *Los protagonistas* en los que fungía como orientador José María Rosa.

Los años '90 dieron fuerza, además, a dos nuevas figuras entre los productores de visiones del pasado. Nos referimos a los cultores del periodismo de investigación y a los autores de novelas históricas. Entre los primeros, se ubicaba Horacio Verbitsky, quien en la senda de Walsh y García Lupo, se internaba en el pasado reciente buscando información, claves y analogías con el presente. Tiempo después, Jorge Lanata publicó dos tomos sobre historia nacional, bajo el nombre de *Argentinos I* (2002) y *II* (2003), con versiones pocket y una adaptación para uso en las escuelas secundarias. Poco después salió *ADN, Mapa genético de los defectos argentinos* (2004). En cuanto a la llamada novela histórica, alcanza con mencionar títulos como *Recuerdos de la muerte* (Bonasso, 1998), *El presidente que no fue* (Bonasso, 1997), *La novela de Perón* (Martínez, 1985) o *Santa Evita* (Martínez, 1995) para graficar la tendencia.

El relevo de Luna para nuestro siglo fue Felipe Pigna, quien venía produciendo material desde los años noventa para introducirlo en los procesos de enseñanza de la historia en el nivel secundario. La salida de su libro *Los mitos de la historia argentina* (2004) significó un éxito de ventas, con repercusión en el gran público y en particular entre profesores de historia de nivel medio que comenzaron a utilizarlo como texto. Las condiciones de ese éxito no pueden desvincularse de las condiciones sociales y políticas producidas por la crisis del 2001 y sus consecuencias.

Si bien, en ese marco, hubo una explosión de la ensayística que se interrogaba por las bases mismas de la identidad nacional, puede decirse que los textos de este autor se impusieron largamente como explicación satisfactoria para amplias capas de la sociedad.

También él, con el paso del tiempo, haría una travesía similar a la de Luna: libros, programas radiales y televisivos, presencia en diarios (en *Clarín* reemplazó a Luna y a Luis A. Romero que fugazmente había ascendido al podio de historiador estrella del medio y en *Página 12*). Produjo junto a Pergolini una serie televisiva que bautizaron *Algo habrán hecho por la historia argentina*, de gran repercusión y que pronto se pasó a DVD y tuvo un uso en el ámbito educativo. A ello agregó la salida de colecciones de historietas y la revista *Caras y Caretas* bajo los auspicios del Suterh, además de la publicación de libros (bajo diversos formatos) y ocupando el lugar de historiador mediático que había ocupado décadas antes Félix Luna. Pigna fundamentaba su perspectiva en un discurso de corte revisionista, parafraseando casi hasta el plagio a autores de esa corriente. Así, el prólogo al citado *Mitos...* glosa *La historia falsificada* de Palacio sistemáticamente. La idea de revelar una historia deliberadamente falseada o escondida se constituyó en el eje articulador de sus obras en sucesivos desplazamientos, al calor de las demandas del público lector. De ese modo, a las obras consagradas a períodos determinados del pasado nacional –siguiendo un orden cronológico llegó hasta el tomo V de sus *Mitos...* (Pigna, 2005.a; 2006; 2008; 2013) hasta el golpe de Onganía– fue sumando producciones ajustadas a los clivajes de época –*Evita* (Pigna, 2024), *Mujeres insolentes* (Pigna, 2018.a; 2018.b)– o de nuevas efemérides –*Los Güemes* (Pigna, 2023)– o aniversarios –*El cruce*, a doscientos años del aniversario del paso de los Andes por San Martín (Pigna, ; Belgrano. Vida y pensamiento de un revolucionario (Pigna, 2020) a los doscientos años de su muerte–. Sus dotes de entrevistador se expresan, además de los programas televisivos, en una obra titulada *El pasado, pensado* (Pigna, 2005.b).

En los primeros dos mil, Pigna fue acompañado por Pacho O'Donnell, quien en un nuevo avatar de su extensa carrera, se improvisaba autor de libros de historia. Compartieron un programa radial junto a García Hamilton.

La reacción producida por estas novedosas formas de difusión fue significativa en el ámbito de ciertas fracciones de los historiadores profesionales, incluyendo básicamente a Luis Alberto Romero (2004 a, 2004 b, 2006) Hilda Sabato y Mirta Lobato (2005) y de manera periférica a Tulio Halperin Donghi (2005) y Beatriz Sarlo (2006).

En una serie de notas que tomaron estado público a través de los medios de comunicación masiva, la primera y principal objeción radicó en la ausencia de formación disciplinar por parte de los emisores del discurso divulgativo. De ahí se derivaban un conjunto de problemas para los objetores de ese modo de aproximarse al pasado:

- Mal uso de las fuentes documentales, que resultaban escasas y se usaban de forma acrítica. A ello se sumaba la acusación de utilizar la lengua del mercado, adoptando una prosa provocativa.
- La no captación de la especificidad y la singularidad de los periodos que analizaban, ya que partían de concepciones cíclicas (“ayer es igual que hoy”) y de esa manera igualaban el pasado al presente, borrando los condicionamientos de época que intervenían en el proceso histórico.
- Una concepción binaria de la historia, en las que se presentaban los hechos como resultado del accionar de héroes y villanos.
- Despreciaban los procesos, los sujetos colectivos y las estructuras. Las dimensiones sociales, económicas, culturales no eran reconstruidas.
- Las categorías con las que articulaban las narraciones eran la corrupción, la traición, el complot y la conspiración.

Todo ellos enmarcado en una militancia declarada y en una relación de filiación con el “revisionismo histórico”. De todos modos, señalaban diferencias con este movimiento, ya que, según esta perspectiva, las obras de los revisionistas circularon por espacios alternativos y de confrontación; en cambio, los neo-revisionistas construían su prestigio gracias al apoyo de los medios masivos.

En su defensa, los “historiadores de masas”, señalaban que sus críticos abogaban por un elitismo del saber histórico; no comprendían el papel de la historia como herramienta para comprender lo actual, para leer el diario, para transitar la vida, negando su “utilidad terapéutica, [ya que] trabaja con el pasado para mejorar el presente”; proponían una historia aséptica, ideológicamente neutral, lo que resultaba imposible ya que todo historiador “parte de una subjetividad, de su presente, su cotidianidad y también de su ideología”; sostenían que planteaban diferencias eran de orden metodológico, pero en realidad estaban ancladas en matrices ideológicas diferentes (reivindicaban las perspectivas nacionalistas y populares y acusaban a los académicos de liberales) y señalaban que los recaudos para aproximarse a la historia reciente eran baladíes, ya que esa cuestión no representaba ningún problema de orden teórico o epistemológico para estos autores ya que estaba ligada intrínsecamente al presente.

Mientras tanto, en el seno de la comunidad de historiadores profesionales se producían movimientos de impugnación hacia la tendencia identificada como de la “historia social”, “los modernos” o “normalizadores”, que habían liderado los procesos de aggiornamento del medio universitario. Al cuestionamiento a la idea de “normalización” de la historia argentina (en especial referida al primer peronismo) (Acha y Quiroga, 2009) siguió el análisis sobre la “violentología” ejercida por esa generación en relación al pasado reciente del país (Acha, 2012). El surgimiento de “cátedras paralelas” fue otro de los fenómenos de época, en los que la disputa por el sentido del pasado iba a la par de la conquista del público.

En medios oficiales, el Bicentenario ofreció la oportunidad al segundo gobierno de Cristina F. de Kirchner para fortalecer el uso del pasado nacional. En primer término aparecía el contraste con ese primer centenario celebrado en un contexto marcado por la inequidad social y la represión estatal de los sectores populares. En el desfile organizado como actividad central de la celebración por el Bicentenario aparecía el protagonismo de las masas por sobre cualquier distinción individual: los pueblos originarios, los criollos y los inmigrantes, las gestas colectivas del cruce de los Andes, la Vuelta de Obligado y las Malvinas.

Este relato sobre el pasado argentino, con claros ribetes revisionistas, iba confluyendo con la producción que venía difundándose desde años

atrás. Efectivamente, desde algo más de una década venía habiendo una profusa literatura de gran éxito editorial elaborada, entre otros, por Pacho O'Donnell, Felipe Pigna, Hugo Chumbita, José P. Feinmann y Norberto Galasso.

En ese marco, O'Donnell publicó en 2010 el libro *La gran epopeya. El combate de la Vuelta de Obligado* (O'Donnell, 2012). Fue él quien acercó este material y la idea de reivindicar esa gesta a la Presidenta de la Nación.

Así, meses después del Bicentenario, al celebrar el combate de la Vuelta de Obligado y declarar el 20 de noviembre como día de la Soberanía Nacional, el gobierno afianzó su adhesión a la perspectiva revisionista. En el discurso para esta ocasión, la presidenta consideró que era necesario cubrir una deuda histórica rememorando una epopeya “premeditadamente ocultada desde hace ciento sesenta y cinco años por la historiografía oficial” y convocó a romper con las cadenas culturales que oprimían a la Nación y a luchar contra los intereses foráneos como habían soñado Rosas, San Martín, Belgrano, Moreno, Castelli, Monteagudo y –como reclamaba el público presente- el propio Néstor Kirchner.

Sobrevino luego la creación oficial del Instituto Nacional de Revisionismo Histórico Argentino e Iberoamericano “Manuel Dorrego” (en adelante INMD) dependiente de la Secretaría de Cultura, encabezado por el historiador Pacho O'Donnell y formado por un cuerpo académico compuesto, entre otros, por Jorge Coscia, Aníbal Fernández, Felipe Pigna, Hernán Brienza, Hugo Chumbita, Araceli Bellotta, Víctor J. Ramos, Ana Jaramillo, Enrique Manson, Eduardo Rosa, Ernesto Jauretche y Eduardo Anguita. Pese a que en el artículo 5º del decreto 1880/11 se especificaba que el cuerpo académico debería estar integrado por historiadores o investigadores especializados en temas revisionistas, su composición incluía familiares de conocidos revisionistas, funcionarios públicos, escritores y periodistas que difícilmente podían ser catalogados como tales. En el decreto se resaltó la importancia protagónica de los sectores populares frente a la interpretación histórica tradicional basada en el papel determinante de los grandes hombres, pero también se planteaba la importancia de la participación femenina en la historia aunque en el listado sólo se destacara a Eva Perón. Por último, cabe señalar que en el listado de los exponentes del “ideario popular, federalista e iberoame-

ricano” a estudiar, la mayoría de ellos se vinculaba casi estrictamente a la vida política y militar lo que parecía reproducir una vieja tendencia historiográfica ya superada. La única obra perdurable del citado Instituto fue una nueva edición de *Política nacional y revisionismo histórico* de Jauretche, con un prólogo del presidente de la institución. No todos los revisionistas en actividad fueron convocados a ese ámbito.

Si bien el INMD se nutría de algunas de las más tradicionales armas del revisionismo rosista, como la denuncia de una historia “oficial”, liberal y extranjerizante, ahora se identificaba fundamentalmente con el espíritu “nacional y popular” del revisionismo de los años '60 y '70 que, además, reconocía el aporte de autores de la izquierda nacional como Jorge A. Ramos. Como lo afirmaba uno de sus integrantes, Hernán Brienza –U. de Palermo, autor de *El loco Dorrego* (Brienza, 2007)–, se buscaba una “mirada nacional y popular (...) un relato plural, moderno, democrático, pero que recupere tradiciones intelectuales y culturales discontinuadas por la acción de las dictaduras militares y miradas posteriores ligadas al liberalismo conservador” (Brienza, *Tiempo Argentino*, 22 de noviembre de 2011: 36, citado en Eujanian, Pasolini y Spinelli et al, 2015: 102).

La creación de una nueva institución provocó, también, la reacción de los historiadores profesionales. Además de señalar la innecesariedad de crear un nuevo espacio existiendo la Academia Nacional y otros institutos, la crítica se dirigió a lo que se percibía como un intento de imposición de una nueva historia oficial y, en la polémica, se volvieron a utilizar las objeciones sobre la ausencia de credenciales en la formación disciplinar de los divulgadores.

Si el recurso de denunciar la imposición de una “historia oficial” en los años 1930, por el accionar del Estado conservador asociado a una serie de instituciones vinculadas a la producción y difusión del pasado, como uno de los problemas de la dependencia nacional podía ser comprensible dada la escasa circulación de visiones alternativas, en el siglo XXI ello resultaba más discutible. Esta acusación parecía ignorar, tal como fue argumentado en la polémica, la proliferación de propuestas historiográficas elaboradas en los años democráticos, en la universidad, el Conicet y otros organismos oficiales. Un relevamiento sobre las producciones existentes puede dar cuenta sobre los avances desde múltiples enfoques y metodologías que ha habido en los estudios sobre los sectores populares y su cultura, la historia de las mujeres, el movimiento obrero y sus

ideologías, la historia rural, la historia de la familia y de la vida privada, la historia intelectual, la historia de empresas, y los estudios sobre la memoria y la historia oral, entre muchos otros, que por lo general nunca habían sido abordados por el revisionismo. Paradójicamente, el INMD se erigía en el futuro constructor de una historia contrapuesta a la que venía siendo realizada por estas agencias financiadas por el mismo Estado. Esto incluía la recuperación, estudio y análisis de la historia del propio movimiento gobernante. Desde el año 2008 se venía desarrollando una red de estudios en el ámbito universitario que nucleaba a quienes estaban convocados a analizarlo con nuevas claves ([www.redestudiosdelpepionismo](http://www.redestudiosdelpepionismo)).

Sobre estas cuestiones, se expresaron numerosas voces. La investigadora Hilda Sábato (UBA) planteaba la inexistencia de una historia oficial dado que el Estado Nacional no tenía el monopolio del sistema educativo del país y porque en la democracia primaba la plena autonomía y pluralidad de enfoques en las instituciones universitarias y de investigación (“Contra toda Historia oficial”, en *Tiempo Argentino*, 18 de diciembre de 2011, citado en Stortini, 2013: 6). Beatriz Sarlo, por ejemplo, definió al revisionismo como “una especie de fósil que vive en el paraíso de los best-sellers” cuya producción, basada en una interpretación simplista y de fácil lectura, hacía combatir a “malos y buenos, elites y masas, pueblos y oligarquías” (Sarlo, “Puede ser arcaico o puede ser peligroso”, en *La Nación*, 28 de noviembre de 2011).

Tulio Halperín Donghi también arremetió contra el INMD y las declaraciones del propio O’Donnell acerca del estado de la historiografía argentina y la supuesta primacía de los historiadores de la Universidad de Buenos Aires seguidores de una versión liberal, porteña, antipopular y antiprovincial. Según su opinión, se ignoraba deliberadamente el notable crecimiento en número y calidad de la producción historiográfica de otras universidades del país plasmada en las numerosas jornadas y congresos que convocaban a cientos de historiadores. Consideraba además que este proyecto no necesariamente fracasase en conquistar cierto espacio en el campo historiográfico dentro del clima político de confrontación en que se vivía, pero era optimista al señalar que la saludable solidaridad entre los historiadores profesionales -más allá de su perfil político- podría frenar la embestida oficialista. Por último, señaló la poca competencia en temas históricos de varios de los componentes del INMD. Cita los

casos de Ana Jaramillo, Araceli Bellotta, Víctor Ramos y Luis Launay, (A. Pikielny), “El bisturí que disecciona el Instituto Manuel Dorrego” (entrevista a T. Halperín Donghi, en La Maga, n° 3, diciembre de 2011).

La respuesta más enérgica a la creación del instituto fue la de Luis A. Romero sindicado por los revisionistas como representante acabado de la Historia Social y, por ende, émulo de la historiografía liberal-mitrista. Romero creía que se pretendía constituir una verdad impuesta por el Estado al sustituir la historia por la epopeya y al establecer una supervisión de la perspectiva histórica en la enseñanza y en otras actividades. En forma un tanto apocalíptica, Romero alertaba sobre un proyecto totalitario que parecía ser la encarnación de las maquinaciones imaginadas por George Orwell en su novela *1984*. Como Halperín Donghi y tantos otros, Romero calificaba a los integrantes del INMD como narradores de mitos y epopeyas, pero no historiadores. Si bien compartían una visión conspirativa con aquellos revisionistas clásicos (Julio Irazusta, Ernesto Palacio y José M. Rosa), Romero consideraba que éstos por lo menos gozaban de ciertas cualidades de erudición, argumentación, capacidad crítica, y sobre todo, eran reacios a someterse a las solicitudes de los gobiernos, (L. A. Romero, UBA/UNSAM “El estado impone su propia ética”, en La Nación, 30 de noviembre de 2011).

Desde la izquierda independiente y la partidaria surgieron diversas miradas. Norberto Galasso, antiguo militante de la izquierda nacional y compañero de ruta de Jorge A. Ramos, protagonizó un breve debate con el hijo de éste, Víctor Ramos y con Hernán Brienza, miembros del INMD. Al rechazar la invitación a incorporarse al instituto, Galasso argumentó estar abocado a la creación de su propio instituto de investigaciones históricas y recordó la falta de coincidencias respecto a diversos aspectos históricos (la Revolución de Mayo, Rosas, Urquiza, Mitre y Sarmiento) con algunos miembros del INMD que se hallaban bajo la influencia “liberal-conservadora” o bajo la “nacionalista-clerical”. Galasso que definía su interpretación histórica como federal-provinciana y latinoamericana o socialista nacional, reconocía que los unía la lucha contra la historia social pero que en esta tarea compartida era mejor marchar separados. Galasso creía que era necesario tener en claro la distancia entre “saavedrismo y morenismo, entre rosismo y ‘chachismo-varelismo’, entre

uriburismo e irigoyenismo, entre menemismo y peronismo histórico, entre nacionalismo e izquierda nacional”.<sup>1</sup>

Otros investigadores y militantes de izquierda, por su parte, coincidían en rechazar la construcción de un relato que legitimara al gobierno a partir del vínculo que se quería trazar con las luchas populares y anti-imperialistas del pasado. A diferencia de cómo se posicionó parte de la academia, esta impugnación cuestionaba fundamentalmente la contradicción entre ese relato y el carácter de las medidas adoptadas por el gobierno que favorecía un modelo económico extractivista (por ejemplo, la megaminería) en alianza con el capital extranjero y que había pagado la deuda externa e impulsado la ley antiterrorista.<sup>2</sup>

Se hacía hincapié en que la creación del INMD era funcional a la reconstrucción de una genealogía que pretendía reeditar el mito de la burguesía nacional que, aliada a los sectores populares y tutelada por el Estado, emprendía la lucha contra el imperialismo (E.Gruner, “Vuelve, todo vuelve... (para una revisión revisada del revisionismo de nuevo revisionado)”, en *Ibidem*. En este sentido también H. Camarero y L. Poy, *op. cit.*).

Con fines de divulgación, comunicación o popularización de la historia también trabajaban, en el ámbito del Estado, otros actores. Por un lado podemos identificar quienes trabajaban en la producción de material audiovisual que aproximara a nuevas audiencias al pasado de otra forma. En el seno del Canal Encuentro, mediante producciones realizadas bajo la guía de un historiador profesional con vocación específica orientada a la transmisión, como fue el caso de Gabriel di Meglio se desarrollaron series de materiales. Otra cosa fue lo que sucedió en Paka Paka con Zamba, lo mismo que las mega producciones desplegadas por Tristán Bauer,

---

1 Las cartas enviadas rechazando la invitación figuran en: N. Galasso, “Galasso le responde a Hernán Brienza y al hijo de Abelardo Ramos sobre el Instituto Dorrego”, en [www.agenciapacourondo.com.ar](http://www.agenciapacourondo.com.ar). Véase también, N. Galasso, “La necesidad de revisar la Historia”, en *Tiempo Argentino*, 9 de diciembre de 2011) (citado en Stortini, 2013: 15).

2 –O. Acha (UBA)–, “El Instituto “Dorrego” y un revisionismo de izquierda”, en *Herramienta*, [www.herramienta.com.ar](http://www.herramienta.com.ar). J. C. Villarruel (UBA), “Discurso sobre la multiplicación de los panes (la pobreza) y los panteones (los héroes)”; H. Camarero (UBA) y L. Poy, “Revisionismo devaluado. La impostura kirchnerista” y C. Feijóo y A. Rojo, “El revisionismo histórico como ideología gubernamental”. En este último artículo se hablaba de un modelo “semicolonial nativo”. Todos los artículos en “La historia en debate. A propósito de la creación del Instituto Nacional de Revisionismo Histórico”, Asamblea de intelectuales, docentes y artistas en apoyo al Frente de Izquierda y de los Trabajadores, Boletín n° 1, enero de 2012. [www.ips.org.ar/wp-content/uploads](http://www.ips.org.ar/wp-content/uploads)) (Stortini, 2013: 15).

volviendo sobre las figuras de San Martín y Belgrano, como eco lejano de la historiografía fundacional de Mitre.

En otro ámbito, más específicamente en áreas curriculares y formativas del Ministerio, se dio impulso a la incorporación de la historia reciente en el curriculum de la enseñanza media y formación docente (con eje en el terrorismo de Estado y en Malvinas). Quienes estuvieron a cargo de ese proceso fueron, entre otros, dos historiadores: Federico Lorenz y Javier Trímboli.

Las corrientes que analizaban el pasado no permanecían quietas. Entre los revisionistas que no fueron integrados al Instituto Dorrego se encuentra el más prolífico de ellos, Norberto Galasso. En las últimas décadas multiplicó su producción, que podemos agrupar en tres tipos materiales: aproximaciones biográficas; abordajes temáticos e historia general. Abordó monumentales biografías de San Martín (2000) y Perón (2005), así como fue completando la galería de celebridades “nacional-populares” bajo el género biográfico: *Compañera Evita* (2012), *Don Hipólito*, Ernesto Guevara de la Serna, cuando no era el Che (2014). Estos trabajos se sumaban a sus aproximaciones a Enrique S. Discépolo (1968, 2023), Raúl Scalabrini Ortiz (1970, 1984, 2008), Manuel Ugarte (1973, 1986, 2012), Ramón Doll (1985), Manuel Ortiz Pereyra (1985), Arturo Jauretche (1985, 1997, 2004), Juan J. Hernández Arregui (1986, 2012), John W. Cooke (1997), Hernán Benítez (1997, 2020), Germán Abdala (2019). De manera colectiva promovió la salida de cuatro tomos dedicados a “los malditos”, los excluidos de la “historia oficial” (Galasso, 2004).

Entre los abordajes que llamados temáticos podemos ubicar: *Historia de los trabajadores argentinos* escrita en colaboración con Alfredo Ferraresi (2018) y una historia de la deuda externa, dos veces actualizada (2017, 2023),

A la vez publicó una obra de historia argentina “de los pueblos originarios” hasta el “tiempo de los Kirchner”, en dos tomos (2011). De manera reciente, y a los fines divulgativos, acaba de publicar una *Breve historia de la Argentina* (Galasso, 2024). En la introducción presenta una síntesis de las corrientes historiográficas argentinas, presentando la “historia oficial” como vigente, versión que se transmite en la escuela y en los medios de comunicación. Luego se interna en el pasado comenzando con los pueblos originarios. A través de un abordaje cronológico, la obra llega hasta el gobierno del Frente de Todos.

Los historiadores profesionales siguieron con sus programas de investigaciones. Entre quienes más se involucraron en la producción de sentido sobre el conjunto de la historia nacional se encuentra Luis A. Romero. Su *Breve historia contemporánea de la Argentina* (1996) fue actualizada de manera periódica hasta llegar a una edición definitiva (2016). Esa obra de análisis general, fue complementada con otras producciones asociadas bajo el formato de ensayos (2003, 2013.a) o entrevistas (Romero, 2013.b). Romero promovió, junto a Hilda Sabato, un trabajo de reconstrucción sobre la idea de nación en los textos escolares con significativas conclusiones (2004).

En el ámbito universitario, a los efectos de facilitar la aproximación al pasado nacional, se fueron produciendo obras que escapaban, de alguna manera, a las clasificaciones que se realizaban en el ámbito público. Escritas con criterio académico, respondiendo a requerimientos didácticos de transmisión, estos manuales reproducían lo que la disciplina había acumulado hasta el momento. Sin obviar posicionamientos político-ideológicos, estas obras se preocupaban por presentar visiones actualizadas de los períodos de la historia contemporánea, centrándose en la comprensión de lo actual.

En este marco podemos dar cuenta de la existencia de una obra colectiva publicada en 2007 por un grupo de docentes de la Universidad Jaurétche. La obra llevaba por título *Ideas, política, economía y sociedad en la Argentina (1880-1955)*. En la misma colaboraron Mariano Barroetaveña, Guillermo Parson, Viviana Román, Hernán Rosal y Mara Santoro. Los capítulos de la primera parte dedicada a la política, economía y sociedad, llevaban por título "el enmascaramiento democrático (1880-1916): el régimen oligárquico"; "la democracia incipiente. El radicalismo en el gobierno (1916-1930); "el retorno oligárquico (1930-1943): la democracia extraviada"; "el golpe de 1943 y el advenimiento de la política de masas (1946-1955)". La segunda parte se ordenaba por grandes temas: Estado, movimiento obrero, industria y nacionalismo.

Otra producción fue la publicada en 2008 por un grupo de docentes del ciclo básico de la UBA. Bajo el título *Historia Argentina contemporánea, Pasados y presentes de la política, la economía y el conflicto social*, presentaban un recorrido desde mediados del siglo XIX hasta la crisis del 2001 (Scaltritti et al, 2008). Tras establecer un marco teórico ("Estado y sociedad, régimen político y régimen de acumulación. Algunos

conceptos para la comprensión de la historia argentina”) abordaban el “afianzamiento y expansión del capitalismo (1850-1930)”); la “construcción del estado nacional argentino (1952-1880); los “cambios en el Estado y la Sociedad (1880-1930); la “crisis de 1929 y las transformaciones en la situación internacional”; una “década de transición: el Estado y la sociedad argentina durante los años 30”; la “conformación y los límites de la alianza peronista (1943-1955); el “ciclo de la economía mixta en el capitalismo central (1945-1975); la “proscripción, modernización capitalista y crisis (1955-1966); la “Revolución Argentina” y la crisis de la sociedad posperonista” (1966-1973); “regreso y fracaso en tres actos: el peronismo (1973-1976); la “globalización neoliberal”; la última dictadura”; el “retorno a la democracia”; los “noventa” y la “crisis de 2001 en el espejo”. Entre los autores se encontraban: Susana de Luque, Ariel Filodoro, Alejandra Giuliani, Elena Marcaida, Mabel Scaltritti, Alejandra Rodríguez, Ezequiel Sirlin, Miguel Mazzeo, Sergio Nicanoff, Sebastián Rodríguez, Elena Scirica,

Otra fue la obra coordinada por Mariela Ceva, Aníbal Jáuregui y Julio Stortini, publicada por Prometeo en 2010. Orientada a la historia contemporánea seguía la siguiente periodización: 1852-1880: la transición a la Argentina moderna (Marisa Massone); 1880-1916: la modernidad agroexportadora y el impacto inmigratorio (Julio Stortini); 1916-1930: democracia, conflicto y movilidad social (Aníbal Jáuregui); 1930-1945: crisis mundial, industria y migraciones internas (Mariela Ceva); 1943-1955: la Argentina peronista y 1955-1976: sueños, pasiones y fracasos de una sociedad en crisis (José Zanca).

Un material que tuvo cierta difusión en el uso de las escuelas secundarias fue el de Teresa Eggers-Brass. Construido en base a los aportes de las investigaciones elaboradas en sede académica combinadas con otros dos elementos: la inclusión de la historia reciente y un criterio revisionista nacionalista popular democrático, tuvieron una importante difusión. Estos libros, ajustados a los nuevos contenidos curriculares, presentan un tratamiento actualizado y crítico para los procesos de transmisión. Estos materiales fueron sometidos a continuos procesos de actualización según pasan los años (Eggers-Brass, 2004, 2006, 2018).

Las condiciones de posibilidad de este debate fueron dados por la diversificación y complejización del ámbito propio de la formación de los historiadores, que produce tanto perfiles orientados a la docencia, como vinculados a la investigación o a nuevos roles relacionados con la

comunicación de la historia frente a audiencias más amplias. Estos nuevos perfiles, conviven y compiten, a su vez, con otros productores de historia, entre quienes se cuentan escritores, ensayistas y periodistas, tanto de generaciones anteriores como de las que emergen. A este fenómeno, hay que sumar una expansión significativa de la industria cultural que introduce y difunde estas temáticas.

Para comenzar por la historia de base académica o profesional, corresponde señalar la expansión cuantitativa de profesionales de la disciplina diseminados a lo largo del país (Cattaruzza, 2022). Desde la transición democrática se fue produciendo un ritmo sostenido de graduación, la renovación de perspectivas así como la distribución de centros de formación e investigación en el país se han multiplicado. A los historiadores tradicionales (insertos en los meandros de la Nueva Escuela Histórica que todavía perviven en espacios institucionales –sea universidades, juntas de historia, Academia Nacional de la Historia, publicaciones periódicas– se han sumado los llamados historiadores “profesionales”. Algunas de sus características son:

- 1.** la proyección de la llamada “historia social” a la formación inicial como a los modos de producción histórica.
- 2.** el despliegue de la historia regional, que recupera especificidades propias de los desarrollos locales, poniéndolos en diálogo con la historia nacional y global (Philp; Leoni; Guzmán, 2021).

Ese aumento cuantitativo del sector profesional llevó, de manera simultánea a una diversificación de posiciones al interior de un espacio compartido. Aun cuando puedan ser comunes ciertas premisas teórico-metodológicas (la “historia social”), el condicionamiento político – ideológico así como las matrices intelectuales más amplias desde donde se aproximan los historiadores al pasado, ha llevado a una complejización del campo. De allí se derivan posiciones diferenciadas frente a los procesos políticos así como una incidencia relativa mayor en los espacios de gestión vinculadas a las políticas de investigación según los períodos y orientaciones de gobierno.

Esta tendencia a la “profesionalización” en el ámbito de la historia ha desplazado a figuras de otros ámbitos, que durante décadas desarrollaron una significativa influencia en la producción y transmisión de miradas del pasado, como fueron los abogados, aunque se han ido sumando otros actores que compiten por la producción de sentido histórico.

A este fenómeno, podemos sumar la multiplicación de temas, enfoques y problemas de la disciplina. Una mirada rápida a la agenda de los encuentros periódicos de las jornadas de interescuelas y departamentos de historia muestra la diversidad de grupos que se especializaron en diversas temáticas( se organizan más de 150 mesas para cada encuentro). Otra evidencia en esa dirección puede rastrearse de los estados de la historiografía en diferentes espacios temáticos (Gelman, 2006; Barbero y Donato, 2006; Devoto y Pagano, 2009; Philp, Leoni, Guzmán, 2021). Podemos afirmar, que esta tendencia a la “especialización” conspira contra el surgimiento de obras de síntesis sobre el pasado nacional en este ámbito, lo que incidirá en los procesos de transferencia y apropiación en el ámbito educativo o en la difusión más general. Sin embargo, como veremos sobre el final, esto no se ha producido, contando con materiales organizados por académicos con finalidades de uso pedagógico.

Junto a este proceso de creciente expansión de quienes practican la disciplina histórica en sede académica, se suman ensayistas, publicistas, escritores y divulgadores de la historia, con variable conexión con el mundo académico. No se trata de una tendencia nueva en el ámbito argentino ni tampoco puede ser asociada a una corriente única.

# 7.

## Contenidos de la enseñanza

Como es sabido, los contenidos curriculares de manera formal se introducen en las áreas de ciencias sociales en el ciclo superior de la primaria. Sin embargo, en paralelo al calendario escolar y patriótico, en todos los grados (en muchos casos es desde las salas de jardín) comienzan a trabajar temas relacionados a las efemérides. De ese modo los actos escolares actúan como una representación pública de la transmisión de una imagen del pasado. La performatividad de estas acciones rituales ha sido reiteradamente señalada y configura de algún modo un “resto” o la representación dominante que sobre la Argentina queda de la escuela (Romero, 2004).

Desde los orígenes del sistema educativo, los contenidos referidos a la historia nacional se confundían con la práctica de lectura. Por esa razón, de manera temprana, se compusieron los primeros compendios de historia argentina. Al fundar el Colegio Nacional de Buenos Aires, en 1863, Mitre buscaba consolidar un modelo formativo para la formación de las élites provinciales. Se estableció un curriculum único, de corte humanista, que incluía a la historia argentina dentro de la rama de ciencias morales y políticas unificado con la geografía y la historia de América (Dussel, 1997: 20).

La primera prescripción sobre la historia argentina data de 1870. Allí se creó el espacio curricular específico para el nivel medio. En los planes de 1870, 1874 y 1876 la asignatura *Historia Nacional* aparecía recién en el 6° año. Luego de este incremento inicial puede señalarse una progresiva inclusión de la Historia Argentina, que concitó hasta 3 cursos en los planes de estudio. Lo mismo ocurría con la instrucción cívica.

En 1903 se formuló un nuevo plan de estudios que organizaba la enseñanza secundaria en dos ciclos: el primero, de instrucción general, complementario de la educación primaria; el segundo, de enseñanza

preparatoria para la universidad, dividido en distintas secciones. Esa orientación a la preparación para el ingreso a la Universidad fue especificada en la primera parte de la norma. Delimitada la carga de historia universal, historia de la civilización y de historia argentina, el ministro Fernández encargó a las “personas que más han descollado en la enseñanza secundaria o en el estudio peculiares a la misma” los programas. Historia Argentina fue asignada a Luis Peluffo y así se enumera la visión de Peluffo sobre tales contenidos:

- 1.** Idea general sobre Geografía americana. Población primitiva, estado de civilización y descubrimiento del Nuevo Mundo.
- 2.** Descripción territorial, descubrimiento y antecedentes etnográficos del Río de la Plata. Distribución geográfica de sus pueblos aborígenes.
- 3.** Modalidades características de la conquista española en América. Trayecto de las corrientes colonizadoras y ocupación del antiguo territorio argentino.
- 4.** La colonia, su organización e instituciones. Sucesos principales hasta la creación del Virreinato-Civilización colonial.
- 5.** Límites y divisiones territoriales del Virreinato- Gobierno Virreinal y su importancia como fórmula de centralización política, intelectual y económica de la colonia. Antecedentes más notables de este período y cultura general del país a fines del siglo XVIII.
- 6.** Antecedentes revolucionarios anteriores a la conquista inglesa. Influencia ocasional de ésta en la Revolución Argentina. Preludios de la Revolución, sus causas esenciales y doctrina legal que la justifican. Sucesos más importantes desde las invasiones inglesas hasta la instalación del primer gobierno patrio.
- 7.** Propagación y afianzamiento de la Revolución. Su alcance verdadero y juicio histórico a su respecto. Relato de los sucesos desarrollados durante la primera década de la Revolución.

- 8.** Asamblea general constituyente. Congreso de Tucumán. Índole democrática de la Revolución en su origen y reacción subsiguiente de las ideas en el sentido monarquista. Triunfo definitivo del pensamiento republicano.
- 9.** Ensayos sucesivos de organización nacional. Anarquía y desmembración política del antiguo Virreinato. Acción externa de la Revolución Argentina en Chile y en el Perú.
- 10.** Acontecimientos importantes desde 1820 hasta 1852. Guerras civiles y exteriores. Peripecias políticas más notables de este período. Apogeo y crisis de los grandes partidos argentinos. Su crítica histórica. Cultura general de esta época.
- 11.** Organización constitucional de la Nación. Sucesos posteriores a 1852. Doctrina política que caracteriza la Constitución vigente y su filiación histórica.
- 12.** Consideraciones generales referentes a la índole política nacional contemporánea y problemas a resolver en el futuro sobre el sistema definitivo de gobierno. Progreso actual de la República Argentina.

En 1905, sin embargo, el plan de estudios decretado bajo la presidencia de Manuel Quintana y su Ministro Joaquín V. González, volvió a poner en discusión la finalidad de la enseñanza secundaria, sin orientarlos hacia finalidades profesionales. De esta manera, una vez más se dispuso un plan de estudios *generalista* reducido a tres núcleos de materias clasificadas con las denominaciones de letras, ciencias (matemáticas y naturales) y cultura física, esta vez de seis años. Una parte importante de la enseñanza debía ocuparse de la moral, en general canalizada a través de la filosofía y la historia. En el plan de estudios elevado por Lugones a Joaquín V. González se detallaba el programa correspondiente a historia argentina, dividida en dos ciclos, colocados en los primeros años de estudios:

Desde el descubrimiento hasta el año 1810. La parte correspondiente al descubrimiento, hasta Solís, debe ser una somera ojeada. La conquista laica y la conquista espiritual. Carácter de una y otra y su juicio histórico. Sus luchas, su decadencia y ruina. Formación del pueblo argentino por la acción de ambas conquistas y diversidad de los caracteres regionales según el predominio de una u otra, el medio, el aborigen y la ubicación respecto a Europa.

El Virreinato: desarrollo económico del país; la ganadería; el gaucho como producto de aquel estado político, económico y social. Las invasiones inglesas: sus efectos como antecedentes de la independencia. Ideas independientes en el pueblo y en la clase culta. Estado moral e intelectual de uno y otra. La Revolución de Mayo.

Reseña cartográfica del antiguo Paraguay, de las misiones jesuíticas, del Virreinato del Río de la Plata y del Virreinato del Perú, con referencia a las exploraciones del siglo XVIII.

La independencia: su carácter militar y político; primeros movimientos hacia la unidad y la federación; antagonismos entre las provincias y la capital. Organización interna como resultado de estas tendencias, acción progresiva del espíritu democrático.

Campañas de la Revolución: San Martín: su genio político y militar. Fracaso de las tentativas unitarias; descomposición política. Estado del país el año 20; la idea de nacionalidad y las autonomías provinciales. La guerra del Brasil. Triunfo del sistema federal.

Reseña cartográfica del país antes de la separación de Tarija, del Paraguay y de la Banda Oriental. Reseña cartográfica de las

campañas de la revolución y de la guerra con el Brasil, con referencia a las exploraciones de la época.

Segundo año

La Tiranía: transformación del caudillaje; conflictos exteriores; el unitarismo y su influencia sobre la cultura y civilización del país; popularidad inicial de la tiranía; sus abusos y su caída.

Era constitucional: conciliación política del unitarismo con el federalismo. Buenos Aires y las provincias.

La guerra del Paraguay.

Las presidencias constitucionales: consolidación progresiva de la prosperidad y el orden; federalización de Buenos Aires. Las cuestiones de límites con el Paraguay, el Brasil y Chile; breve reseña hasta su solución definitiva. Guerra de fronteras y ocupación definitiva de la Patagonia. Elogio de la Constitución y de las instituciones federales. Importancia de la República Argentina en el continente.

Reseña cartográfica de la Guerra del Paraguaya y de la de fronteras y población de la Patagonia (Lugones, Leopoldo. Didáctica. Bs.As., Otero y Cía, 1910).

Junto con la historia se revalorizaba la Instrucción Cívica “desde el punto de vista de los fines políticos de la enseñanza oficial, ... desde que el Estado procure constituir una moral indivisible y única, que suprima la horrenda distinción entre la moral privada y la pública; que engendra las más terribles perturbaciones de orden social” (MJIP, 1905: 59). La educación ciudadana debía contemplar la internalización de las normas y

valores que llevarían a actuar al alumno, tanto en el espacio doméstico como público, como un “sujeto civilizado”.

### **Reforma de Garro**

En 1912, durante el Ministerio de Juan M. Garro, se estableció un nuevo plan de estudios en esta misma línea:



La enseñanza secundaria genera (...) debe ser integral y bastarse para sus fines encaminados a suministrar a la mayoría de los habitantes de la nación los conocimientos necesarios para actuar eficazmente en la vida individual y colectiva, con prescindencia de...orientación hacia profesiones determinadas.

Incluso fue más lejos que el plan de 1905 al plantear que este tipo de formación no debía pensarse como estudios preparatorios para la universidad, por el riesgo de “desnaturalizar y frustrar” su función. El Plan estableció dos categorías de establecimientos de enseñanza secundaria: Colegios Elementales y Colegios Superiores. El Plan de estudios del primer tipo de colegio sería el correspondiente a los cuatro primeros años de los Colegios Superiores. El currículum estaba organizado en tres ramas: (I) Filosofía y Letras, (II) Ciencias y (III) Educación Física y Estética.

## 8.

# Cambios a partir de la década del '30

Por la firma de un acuerdo con Brasil en el país se organizó una Comisión Revisora de los contenidos de enseñanza, tendiente a armonizar las referencias contenidas en la currícula y los textos de enseñanza. En esa tarea tuvo lugar central, Ricardo Levene y la relación entre saber burocrático y saber pedagógico y su progresiva diferenciación, es constitutiva de las formulaciones del Plan Rothe. Durante la proyección de ese Plan, y más allá de la convergencia entre burocracia ministerial y otras instituciones estatales vinculadas a la temática histórica, se destacó el lugar central de la Inspección General de Enseñanza, quien se reservó para sí la definición de las prescripciones curriculares para la materia Historia, siendo los encargados de elaborar el plan de estudios los inspectores Gilberto Cuestas Acosta y Alberto Casal Castel.

Si bien la reforma prevista por el Plan Rothe introducía cambios en la materia, se conservaron ciertas estructuras que impidieron mayores novedades, consolidando el núcleo duro del discurso disciplinar. Los cambios y las continuidades pueden reconocerse desde las reglas de secuencia y ritmo de adquisición del discurso pedagógico de la Historia. El tiempo dedicado anteriormente a Historia de la Civilización, se destinó a la Historia Argentina, proyectado en dos cursos de tres horas cada uno, establecidos en el cuarto y quinto año, en lugar de uno solo de cuatro horas, modificación acompañada por una serie de prescripciones curriculares que la Inspección General estableció y difundió con cierta periodicidad, para la materia en los años del ciclo superior.

Durante la proyección del Plan Rothe, la Inspección General de Enseñanza se reservó para sí la definición de las prescripciones curriculares para la materia Historia de la mano de dos miembros de la repartición. Los encargados de elaborar el plan de estudios para la asignatura Historia para el ciclo básico de la Reforma Rothe fueron los inspectores Gilberto Cuestas Acosta y Alberto Casal Castel.

Constituida la Academia Nacional de la Historia y la Comisión de Museos, Monumentos y Lugares históricos, se consolidan cambios en cuanto a la imagen del pasado por parte de los historiadores profesionales, en sintonía con la renovación planteada en los planes de estudio, en los que había una cierta convergencia entre los reclamos revisionistas y la incorporación de cuestiones en el curriculum.

La convergencia entre el saber experto profesionalizado sostenido en las instituciones oficiales encargadas del pasado con fracciones de la burocracia estatal educativa se reflejó en la ambición de construcción de un manual único de enseñanza para la historia americana, que no fructificó.

Otro cambio fue el de 1949, en el que se invirtieron las cargas: tres años para historia argentina y dos para historia general (los que correspondían a los primeros años de la secundaria, uno de Historia antigua y medieval y otro de Historia moderna y contemporánea). En 1956 se reformaron los planes de estudio, aunque respetaban el modelo curricular anterior. Lo principal fue el cambio de denominación en los espacios curriculares, con la inclusión de la Educación Democrática. Con el retorno del peronismo al gobierno esta materia pasó a denominarse Estudio de la Realidad Social Argentina. Tras el golpe militar de 1976 se denominó Formación moral y cívica en los primeros años de la secundaria e Instrucción Cívica a partir de tercer año.



## Los cambios curriculares de los años noventa

La Ley Federal de Cultura y Educación establecía, a través del artículo 5º, que los lineamientos de la política educativa debían respetar el fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales,

provinciales y regionales, el afianzamiento de la soberanía de la Nación, la consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal, el desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y el crecimiento económico del país, el rechazo a todo tipo de discriminación, la valorización del trabajo, la conservación del ambiente, el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa.

En el mismo sentido se inscriben los planteos del Consejo Federal de Cultura y Educación en su Recomendación N° 26/92, al destacar la necesidad de formación de la competencia sociocomunitaria. Para formar dicha competencia se estimó necesario recoger en este capítulo de los CBC para la Educación General Básica, fundamentalmente, aportes de la historia, la geografía, la sociología, la economía, la antropología y la ciencia política.

Los CBC de Ciencias Sociales para la Educación General Básica fueron organizados en cinco bloques: Las sociedades y los espacios geográficos; las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural; las actividades humanas y la organización social; procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social; y actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social. En cuanto a los contenidos de historia para el tercer ciclo, se podía distinguir:

## **1. Argentina y América Latina hasta el siglo XIX:**

- » La diversidad sociocultural del continente.
- » Los diversos significados de la conquista. Las revoluciones americanas.
- » La inserción en el mercado capitalista a fines del siglo XIX. Cambios, continuidades y conflictos en el seno de la sociedad de fines de siglo. Su crisis.

## **2. El mundo del siglo XX:**

- » Cambios, crisis, crecimiento en la economía capitalista. Diferentes ritmos y alternativas socioeconómicas. Avance tecnológico y globalización de la economía. Experiencias socioculturales y políticas en el marco de la sociedad industrial. Los regímenes democráticos y el Estado Benefactor. Los regímenes totalitarios: el nazi-fascismo y el comunismo. Persecuciones, discriminaciones y genocidios. El Holocausto.
- » Las Naciones Unidas. El proceso de descolonización.

## **3. La Argentina contemporánea en el marco latinoamericano y mundial:**

- » Expansión y agotamiento de la economía agroganadera exportadora. Transformaciones sociales y políticas.
- » El radicalismo. Configuración y avatares de la democracia. El régimen político y las relaciones sociales. La crisis económica.
- » La fragilidad de la democracia. Los proyectos autoritarios. Cambios económicos e industrialización. Las transformaciones sociales.
- » El justicialismo. Transformaciones sociales y económicas. El régimen político y las relaciones sociales.
- » Crecimiento y crisis económicas. El desarrollismo. Inestabilidad política, golpes militares.
- » La violencia política y los gobiernos autoritarios. El endeudamiento externo.
- » La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo.
- » La reconstrucción de la democracia. La reforma del Estado. La transformación económica. Los obstáculos para el crecimiento económico. Los contrastes sociales.

En cuanto a los contenidos procedimentales se anotaban los siguientes:

- » Relación entre diferentes unidades cronológicas.
- » Secuenciación de hechos, fenómenos del proceso histórico mundial.
- » Expresión gráfica de procesos cronológicos (diagramas, cuadros cronológicos, ejes temporales).

Existe acuerdo en reconocer que, aunque la Ley Federal de Educación estuvo asociada a políticas neoliberales más generales derivadas del modelo político y económico, vinculadas a la reducción del Estado nacional, con la consiguiente descentralización administrativa y financiera, los cambios curriculares asociados a los CBC permitieron una actualización tanto pedagógica como académica de los contenidos en la mayor parte de las áreas (Rodríguez y Lewkowicz, 2023: 321).

Estos contenidos fueron el resultado de distintas instancias de consulta a expertos de diferentes áreas disciplinares, docentes, equipos técnicos nacionales y provinciales. En el ámbito de la historia, las propuestas surgieron de tres especialistas de diferentes procedencias: Fernando Devoto, Luis A. Romero y Carlos Segretti.

No se trataba tan sólo de una nueva enumeración de contenidos sino de una perspectiva de abordaje y análisis. En relación con la Historia, los nuevos CBC enfatizaron la necesidad de orientar la enseñanza de las ciencias sociales hacia la explicación de los procesos históricos como resultado de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales establecidas entre grupos sociales en el tiempo y el espacio, con énfasis en las épocas más recientes y en el contexto argentino y regional. Otro de los ejes de estos nuevos contenidos fueron los procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social, es decir con el modo en que las disciplinas del campo de las ciencias sociales producen conocimiento.

Fue a partir de allí que se comenzaron a producir nuevos materiales para uso escolar. Las editoriales se ajustaron rápidamente a los cambios, convocando a especialistas del ámbito universitario para que desarrollaron propuestas renovadas. Aunque los CBC no prescribían una organización curricular para la enseñanza, sino que fueron pensados como el con-

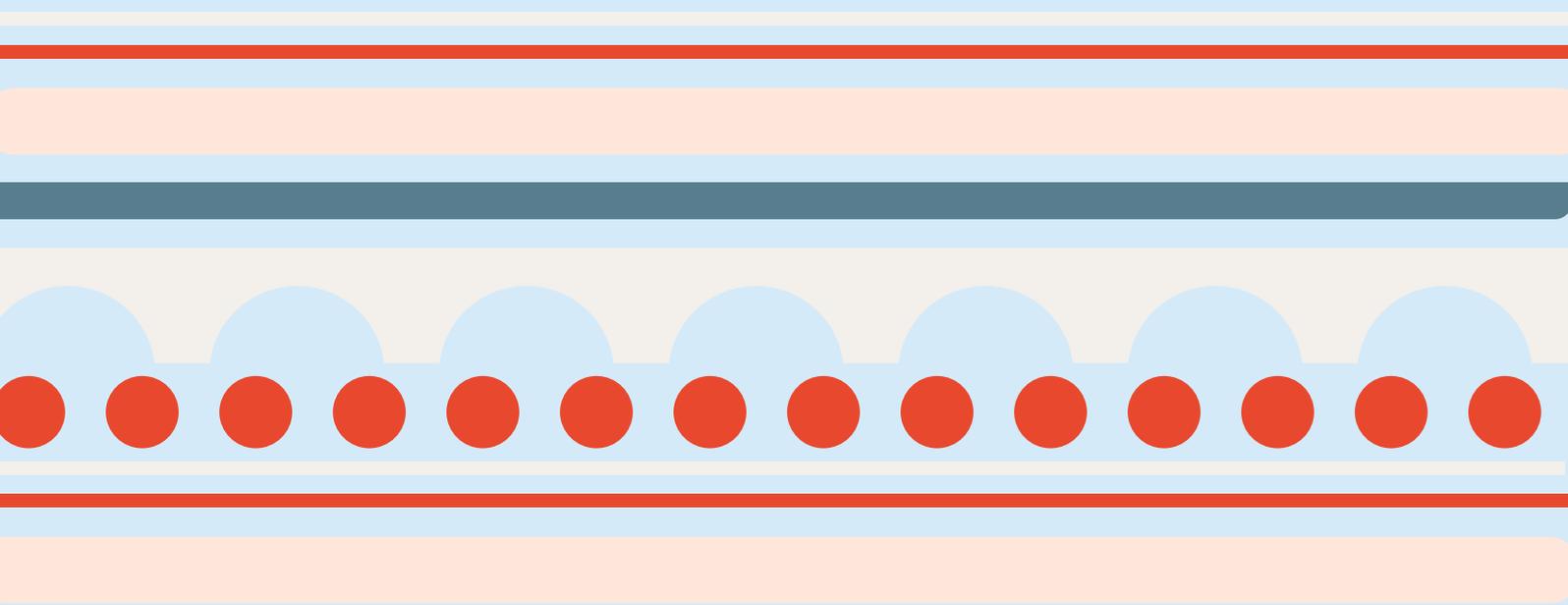
junto de saberes socialmente relevantes que debían ser enseñados y a partir de los cuales cada jurisdicción debía elaborar sus propios diseños curriculares, en la práctica funcionaron como referentes para las editoriales en la producción de libros de área y manuales durante los años que siguieron. Estos contenidos básicos comunes debían ser especificados jurisdiccionalmente, respetando porcentajes de contenidos nacionales, provinciales e institucionales. Ese proceso se completó hacia el año 2000.

Con el paso de los años, junto a la renovación conceptual, se integraron de ese modo imágenes, gráficas y con el avance del tiempo links a sitios especializados. Los núcleos de aprendizaje prioritarios, ya en tiempos de la gestión de Daniel Filmus, vinieron a completar la serie de cambios a nivel curricular. Fueron concertados entre 2004 y 2012 y de ese modo aceleraron y profundizaron estos cambios manteniendo las orientaciones generales establecidas, enfatizando los procesos históricos contemporáneos y los acontecidos en el ámbito nacional y regional. Ello fue acompañado por los nuevos enfoques estipulados para la enseñanza media en un acuerdo federal del año 2009.

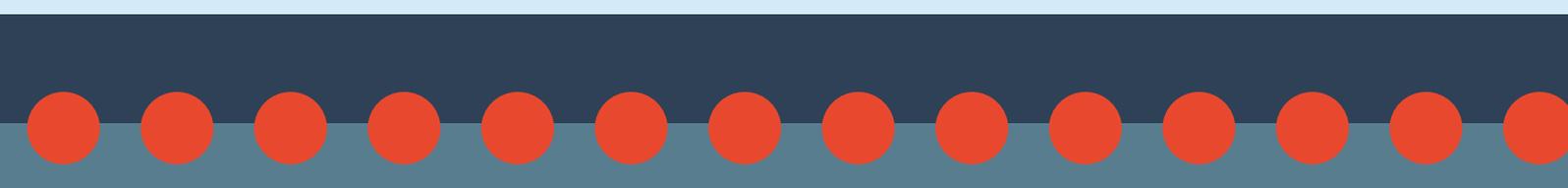
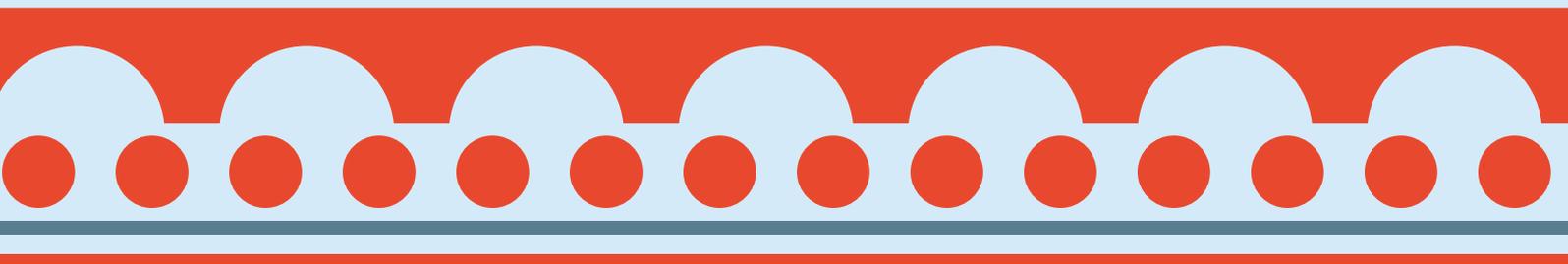
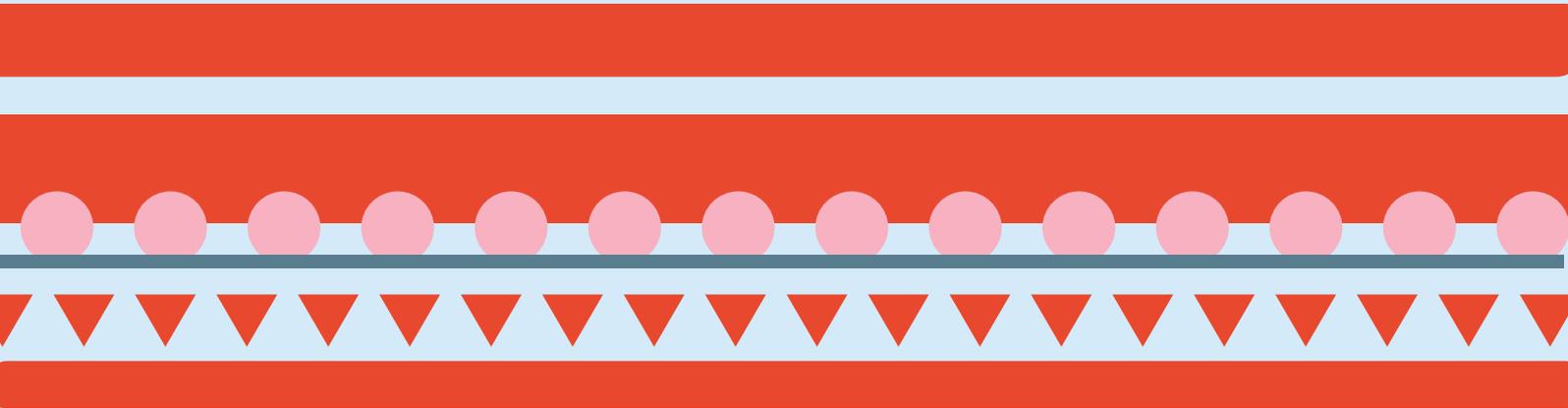
En tiempos de transición y consolidación de la democracia no solo cambiaron los contenidos sino también los sentidos de la enseñanza de la historia en las escuelas. La historia enseñada durante largas décadas, aun con sus cambios y matices, estaba organizada en torno a hechos políticos e institucionales, protagonizada por figuras de características heroicas y fuertemente centrada en la década revolucionaria, posterior a mayo de 1810. Los cambios no son lineales ni homogéneos, experimentan ritmos y matices diferentes en las distintas jurisdicciones del país, los distintos niveles, los tipos de instituciones, y también varía según los temas abordados. Aun así, se observa una tendencia más o menos generalizada hacia la enseñanza de una historia procesual y explicativa.

Desde entonces, y en línea con propósitos renovados que apuntan a la formación ciudadana y al ejercicio de un pensamiento crítico y comprometido de los estudiantes, la historia tradicional ha ido perdiendo lugar en las aulas a expensas de los enfoques actualizados, como se puede constatar no solo en las prescripciones curriculares sino también en manuales escolares, materiales didácticos y documentos y propuestas emanados de los Ministerios de Educación de las distintas jurisdicciones.

Ese desplazamiento, sin embargo, no resulta absoluto ni concluyente. Existen elementos de la gramática de transmisión anterior que siguen pesando en las prácticas y rituales de las escuelas. Aunque el objeto de nuestro trabajo está orientado a la enseñanza media, la formación derivada de los dispositivos curriculares “ocultos” tras las efemérides y los actos escolares (que se realizan desde el nivel inicial) formatean las imágenes del pasado, repitiendo esquemas superados por los análisis históricos.



## **IV. Discursos audiovisuales para la construcción de ciudadanía en la Argentina (1970 - 2024)**





## **Particularidades de la incorporación de narrativas visuales a las prácticas pedagógicas en general y sobre la formación ciudadana en particular**

Como se ha analizado en el capítulo anterior, el trabajo de las y los docentes en las aulas sobre formación ciudadana fue realizado principalmente a través del uso y discusión de contenidos escritos, ya sea en manuales, libros de historia o libros de texto. Esta preferencia no fue privativa de las temáticas sobre las que se ocupa esta investigación sino que, por el contrario, consistió en la práctica habitual durante gran parte del siglo pasado.

En términos de Eco (2011) no faltaron educadores “apocalípticos” que expresaran su recelo por correr del centro de la escena a la cultura escrita. Dussel (2006, 2011) reflexiona sobre la larga tradición ejercida por maestros que tendían un manto de sospechas sobre el uso de imágenes con fines pedagógicos por el posible placer que su sola presencia podría llevar consigo. Resistencias similares generaba la propuesta de incorporar el discurso audiovisual a las clases, a punto tal que algunos docentes la ejercían a través de medios muy consultados por sus pares, como la revista *El Monitor*, en donde se publicaron fuertes descargos contra esas nuevas narrativas porque, a diferencia del libro, a las y niños les daban “todo hecho” (Dotro, 2003).

Sin embargo, la industria del cine ya vislumbraba desde sus años más tempranos la posibilidades didácticas de la imagen en movimiento.

Cuarterolo (2010) rescata los discursos vigentes en las películas argentinas durante el período silente, e incluye una cita del año 1926 pronunciada por Julián de Aujuria, productor de algunos de los primeros films rodados en el país y también ejecutivo de la industria: el cine, en sus palabras, sería “el mejor medio para difundir ideas y sentimientos políticos y culturales (...) siempre que lo empleemos para el fin con que ha nacido: instruir deleitando, con arte, humor y ciencia” (p. 197).

A partir de la década de 1950, organismos como UNESCO, a través de diversas publicaciones promovieron las potencialidades pedagógicas del discurso audiovisual, como el cine y la televisión. Esta tarea la encararon con sumo cuidado de no enardecer a maestras y maestros, de no despertarles fantasías oscuras acerca de un supuesto reemplazo tecnológico de sus puestos de trabajo. Entre algodones, intelectuales orgánicos del organismo –como Charles Siepmann (1952, 1953) o Henry Cassirer (1961, 1967)– se encargaron de aclarar que una pantalla en el aula podría ser una gran aliada para la labor formativa, no una competencia directa, lisa y llana de la figura docente.

La aparición de la televisión en la vida pública argentina fue acompañada por una continuidad en la narrativa impugnadora de las tecnologías audiovisuales, emanadas desde diferentes usinas del pensamiento entre las cuales se encontraba, precisamente, la educación. Para calmar esas opiniones, en su campaña publicitaria inaugural, la industria hizo hincapié sobre el aura de pedagogía del futuro que se abría con su irrupción (Panaccio, 2021) y hasta incluso se llegó a asegurar que las escuelas pronto contarían con un aparato receptor. Pero, paradójica y paralelamente, se infundía cierto halo de banalización de la cultura culta por parte de la TV, a punto tal que los primeros aparatos eran muebles con dos puertas que camuflaban la presencia de las pantallas en el hogar (Varela, 2005).

Sin embargo, aquella insistencia en las potencialidades educativas de la televisión, toda una exhibición de credenciales de buena conducta como argumento para presentarla en sociedad, permite dos reflexiones. La primera tiene que ver con que la creciente fascinación que provocaba el discurso audiovisual frente a otras narrativas llevó al Estado a involucrarse en esa industria de manera decisiva en diversos frentes. Uno de los más tempranos, por ejemplo, fue en la producción de noticieros cinematográficos (Kriger, S/F, 2007). Otro, el proyecto denominado “Cine Escuela

Argentino”, dependiente del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, que por decreto del Poder Ejecutivo se creó en 1948 dentro de la órbita del Ministerio de Educación (Galak y Orbuch, 2017). La temática de los cortos era muy diversa, y aunque parecía privilegiar a las ciencias naturales con materiales dedicados al estudio de microbios (Secretaría de Educación de la Nación, 1952), al combate de la langosta que encaraban los chacareros a mitad del siglo pasado (Kowanko, 1948), o a la anatomía animal (Ministerio de Educación, 1948), también dedicaban alguna producción a las ciencias sociales. Tal fue el caso del corto “En tierras del silencio” (Peirano, 1950), en donde se procuraba retratar la historia de la identidad y la cultura del altiplano.

La segunda reflexión gira en torno a otro punto clave. Un proyecto como el de Cine Escuela Argentino, como se ha visto, proporcionaba material audiovisual destinado para ser parte del trabajo docente. Pero al mismo tiempo, dejaba al descubierto el obstáculo que representaba la falta de equipamiento tecnológico en las escuelas. Por esta razón, desde el propio Ministerio de Educación se promovía la visita a salas cinematográficas. Así, diversos artículos periodísticos destacaban algunas acciones que formaban parte de un proyecto denominado “Ciclo de Cine Artístico y Documental”, que invitaba a las escuelas a funciones continuadas que incluían la proyección de un drama como “Los visitantes de la noche” (Carné, 1942) junto a “documentales de Brasil” (La Nación, 2 de noviembre de 1952), o la romántica “Lo que no fue” (Lean, 1945) antes de “documentales de Italia” (La Nación, 9 de noviembre de 1952).

La primera política pública sostenida que se propuso equipar a las escuelas con pantallas televisivas fue Telescuela Técnica. De hecho, el proyecto requería como condición sine qua non que así fuera. Su éxito inicial propició la aparición de otras experiencias, como fue Telescuela Primaria, aunque no logró la trascendencia de su predecesora. En ambos casos, el trabajo con docentes fue intenso y gran parte de la articulación consistió en superar este resquemor de maestras y maestros por sumar al discurso audiovisual. En el caso de Telescuela Técnica, esta dinámica consistió en organizar reuniones periódicas con profesores de las instituciones dependientes del Consejo Nacional de Educación Técnica para revisar y proponer nuevas experiencias (Panaccio, 2021).

En el caso de la escuela primaria se procuró replicar esa dinámica de trabajo, pero su incorporación requirió que se comunicara pacientemente el espíritu colaborativo de la tecnología para sortear la resistencia que pudieran ejercer las y los maestros. La idea de que se trataba de una política que no preveía la sustitución del hombre por la máquina, no era sostenida con insistencia sólo en el ámbito educativo argentino (Cassirer, 1967) sino también en el plano internacional (Siepmann 1952, 1953). La producción de Telescuela Técnica, que se emitió desde 1963 hasta 1988, optó salvar estas posibles diferencias de la siguiente manera: el equipo de realización, compuesto de manera interdisciplinaria entre profesionales de la enseñanza y de la TV definían las teleclases que darían apoyo a cada especialidad de las escuelas del CONET. Estas teleclases se emitían en diferentes días y horarios, según la asignatura y año de cursada, hasta cubrir durante todo un ciclo lectivo la planificación pautada, que era evaluada en reuniones periódicas entre los telemaestros y docentes de las escuelas.

A nivel institucional, es decir, puertas adentro de cada escuela, la incorporación de la tecnología audiovisual fue dispar. De hecho, Telescuela Técnica complementaba su trabajo con emisiones radiales para llegar a aquellas escuelas que no tenían aparatos receptores. Y por fuera del ámbito del CONET, es decir, en instituciones que no contaban con un estímulo análogo a las industriales, algunas instituciones del área metropolitana de Buenos Aires comenzaron tímidamente desde la década de 1970 a sumar proyectores a su parque tecnológico y, como se desarrolló en la introducción, para este trabajo se verificaron seis casos que tempranamente contaron con equipamiento para que el cine en la escuela fuera algo posible.

Los motivos de la incorporación de esta tecnología tanto como los usos que se les dieron –compartidos por docentes y estudiantes de aquel período en las entrevistas realizadas– fueron de naturaleza heterogénea, como también lo fueron los contenidos proyectados, en su gran mayoría, largometrajes, sobre todo hasta la década de 1980. En una escuela preuniversitaria influyó la comunidad estudiantil y los centros de estudiantes creados en la restauración de la democracia. En otra escuela también preuniversitaria de la Capital, ya en la década de 1980 tenía un gabinete audiovisual debidamente equipado.

Una institución privada laica de élite del corredor norte del Gran Buenos Aires llegó a contar ya para la última década del siglo pasado con un departamento audiovisual que recibía pedidos de procesamiento de material proveniente de una dispersión de fuentes, con el objetivo de obtener imágenes pensadas para tiempos propios de una clase, producto de la edición y el montaje de los extractos solicitados y listos para ser exhibidos en clase en el microcine de la escuela. De acuerdo a los testimonios recogidos de esa institución, las docentes de asignaturas como historia, formación ciudadana o geografía eran asiduas usuarias de este servicio.

En una escuela privada religiosa de la ciudad de Buenos Aires, los testimonios dan cuenta de que se proyectaban películas los días de huelga docente, porque la protesta no impedía que las autoridades recibieran a las y los estudiantes durante toda la jornada. Las horas libres, por el ausentismo de algún docente, también funcionaron como disparador de exhibiciones de filmes que mantuvieran entretenida al aula. Las actividades de extensión cultural siempre fueron mencionadas como grandes excusas para la proyección de películas, que promovían debates tanto artísticos como políticos o históricos.

Esa misma escuela también ofrecía funciones libres y gratuitas durante los fines de semana para cualquier vecino o vecina del barrio, con el objetivo de acercar a las y los jóvenes del barrio a la congregación que manejaba la escuela. En esas veladas se solían proyectar largometrajes cuyas tramas resultaban en ocasiones más que nada pasatistas, pero en otras suscitaban grandes debates que luego continuaban en las aulas. Un ejemplo de estos últimos casos surgido de las entrevistas realizadas fue “Todos estamos en libertad condicional” (Scarpelli, 1971). Se trata de una comedia ítalo-alemana protagonizada por Vittorio De Sica, Riccardo Cucciolla y Macha Méril, Mario Pisu, en la que una mujer decide investigar la muerte de su esposo, que ejercía el cargo de diputado, sospechando que falleció durante una orgía, en tanto el juez a cargo de la investigación, interpretado por Philippe Noiret, es un fascista nostálgico que pretende aprovechar el caso para desacreditar al sistema democrático. El afiche original de la película tenía una frase intimidante: “Eres tú, el ciudadano, quien debe demostrar su inocencia. Y para ayudarte te metieron en la cárcel. ¿Para ayudarles a recordar, a concertar, a no contaminar la evidencia?” (Siamo tutti in libertà provvisoria, Movieplayer.it) La corrupción, la injusticia, el abuso de poder, todas estas temáticas son

recordadas en los testimonios como objeto de debate en las clases posteriores al fin de semana de la proyección del film abierta a todo el barrio.

Durante la década de 1970 y principios de la de 1980, no sólo el equipamiento constituía un obstáculo para trabajar contenidos de historia o formación ciudadana en las aulas. Por el contrario, otro gran escollo que se debía eludir era contar efectivamente con material para proyectar. Algunas escuelas resolvían este problema accediendo a catálogos que ponían en alquiler las distribuidoras de films, cuyos locales comerciales se concentraban en el barrio porteño de Balvanera.

Estas firmas ponían a disposición de las escuelas una serie de títulos que se renovaban periódicamente. Testimonios recogidos de una docente de historia que en aquellos años daba sus primeros pasos en su profesión dentro de una institución ubicada en la zona oeste del Gran Buenos Aires, perteneciente a una importante congregación religiosa, dan cuenta de que a través de esa vía pudieron proyectar dos clásicos de Leopoldo Torre Nilsson. Uno de ellos fue “El Santo de la Espada” (Torre Nilsson, 1970), recordado largometraje que tuvo como protagonista a Alfredo Alcón en la piel del General San Martín, y al chileno Lautaro Murúa, en la de Bernardo O’Higgins. El segundo fue “Güemes, la tierra en armas” (Torre Nilsson, 1971), cinta en la que nuevamente Alfredo Alcón se vistió de prócer para encarnar a Martín Miguel de Güemes, acompañado de Norma Aleandro, quien interpretó a Macacha Güemes, hermana del héroe de la Guerra Gaucha. También estaban disponibles en esos catálogos diversos videos educativos producidos por la National Geographic.

La aparición del videocassette propuso una revolución en cuanto a estos dos escollos: equipamiento relativamente accesible y amplia disponibilidad de títulos. La firma japonesa JVC lanzó su novedad en septiembre de 1976 para los mercados asiático y europeo y al año siguiente ya estaba presente también en el estadounidense (Kairuz, 2009).

En la Argentina recién se volvió masivo a partir de la segunda mitad de la década de 1980, no sólo por la proliferación de marcas fabricantes de aparatos reproductores como JVC, Panasonic, Noblex o Grundig. También se multiplicaron las firmas distribuidoras, con tres grandes jugadores que dominaban el 80% del mercado: AVH (Argentina Video Home), perteneciente a un grupo empresario con larga trayectoria en la industria cinematográfica como dueños de numerosas salas, como lo era Coll-Saragusti, y que para la unidad de negocios hogareña contaban con

las licencias de Warner, Paramount y Universal; LK-Tel, que distribuía películas de Sony/Columbia; y Gativideo, una empresa que aprovechó beneficios impositivos e instaló una planta de multicopiado de 5200 metros cuadrados en la provincia de San Luis. La Unión Argentina de Videoeditores (UAV) llegó a reportar que para 1999 el negocio de alquiler de VHS movía alrededor de \$200 millones y 78 millones de casetes por año que además de servir para el abastecimiento a locales de alquiler, ofrecían a la venta en el comercio minorista. (Revista Apertura, 25 de julio de 2023).

Los videoclubes fueron el tercer pilar de la industria. Los hubo para todos los gustos: de barrio, cadenas internacionales como Errol's o Blockbuster (Kairuz, 2009), o aquellos que estaban destinados al mercado de cinéfilos y que ofrecían abonos especiales para estudiantes de cine, como Liberarte o VideoClub Máster, cuyo cierre fue todo un hito en la vida social del barrio de Caballito (Cruz, 2014; Caballito Web, 22 de enero de 2014). El nivel de penetración que experimentaron los videoclubes en el mercado de consumos culturales y el entretenimiento desde su irrupción en la década de 1980, lo convirtió en una alternativa consolidada para pequeños comerciantes que en el imaginario social se convirtió en una tríada-lugar-común de inversión: videoclubes, "parripollos" y canchas de paddle (Ensinck, 2011). Fue tal la su proliferación en la vida cotidiana fue tal que hasta una serie televisiva que contó con enorme éxito de audiencia como lo fue "Amigos son los amigos", emitida por Telefé entre 1990 y 1992, uno de los canales líderes de audiencia en esos años, y por Canal 9 en 1993, mostraba que gran parte del entramado costumbrista que hilvanaba el argumento de cada episodio transcurría en un local de alquiler de películas.

El declive del soporte en cinta magnética comenzó con la paulatina penetración en el mercado del DVD, que a su vez fue reemplazado por las plataformas. A cada innovación tecnológica le seguía a las y los docentes entrevistados, una mayor disponibilidad de material para trabajar en clase contenidos para propiciar discusiones sobre la historia o la formación ciudadana. Pero también vinieron acompañados de nuevos dilemas. Por un lado, el equipamiento requirió que las escuelas debieran adquirir reproductores de DVD primero, computadoras, pantallas digitales y servicios de conectividad potentes luego.

Sobre este punto, muchas de las personas entrevistadas coincidieron en que la pandemia fue para muchas escuelas un mojón ineludible a la hora de recuperar su propia historia de incorporación tecnológica. No obstante, acerca del envejecimiento veloz que esos equipos experimentaron, esas mismas voces manifestaron cómo la obsolescencia programada de los dispositivos renovó el debate acerca de la problemática del *hardware* que históricamente se representó como un obstáculo a sortear para gozar de las ventajas que representan para el trabajo pedagógico los contenidos audiovisuales. Lo que antes podía representar una inversión para pocas instituciones, como ser la adquisición de un proyector y una pantalla frente la disyuntiva de desfinanciar necesidades institucionales corrientes, en la actualidad esas encrucijadas presupuestarias se materializan en computadoras que se ralentizan debido al uso intensivo, pantallas que poco a poco comienzan a fallar, cuellos de botella en los servicios de conectividad o requerimientos cada vez más exigentes en términos de seguridad informática.

En paralelo, los testimonios recopilados dan cuenta de manera uniforme de cambios en los usos y costumbres de las generaciones más jóvenes respecto del uso de pantallas y de preferencias por contenidos cada vez más cortos y afines a un cúmulo de intereses que los algoritmos de las plataformas afinan de una forma cada vez más aguda y pormenorizada.

En este sentido, es posible observar una ruptura en la percepción que las y los docentes consultados tienen respecto de cómo es recibida en un aula secundaria contemporánea la propuesta de compartir una pieza audiovisual con fines pedagógicos, en comparación con el recuerdo que tienen en la actualidad docentes que ejercían durante los últimos pasajes del siglo XX en relación a la respuesta que daban los estudiantes de aquel entonces frente una idéntica consigna de trabajo.

Así, mientras que a una profesora que durante década de 1990 daba clases de historia en una escuela de élite, recuerda que sus alumnas *festejaban* tener que salir del aula para ir al microcine porque implicaba que iban a trabajar con contenidos en video y no en texto, a una docente que en 2024 enseña formación ciudadana en una escuela laica de clase media porteña y que formula la misma propuesta que hacía su colega tres décadas atrás, reflexiona con cierto nivel de resignación que la clase le devuelve la gentileza con una pregunta lacónica: "Pero *profe*, ¿cuánto dura?"

Es este contexto de condiciones de disponibilidad tecnológica, posibilidad de acceso a material audiovisual, sumado a los usos, costumbres y consumos culturales, lo que constituye el marco necesario para analizar los contenidos que efectivamente fueron trabajados en las aulas de los casos estudiados durante el período cubierto por esta investigación.



## **Aproximaciones a una cinemateca nacional para abordar y comprender la historia y la condición ciudadana (1909-1983)**

En el punto anterior se delinearon los puntos que de alguna manera unen cincuenta y cuatro años de obstáculos tecnológicos vinculadas a la proyección de contenidos audiovisuales en el aula. Esto se propone como un panorama general, del cual la formación ciudadana no fue una excepción. Pero de manera casi ineludible, en función de cierta escasez inicial de material proyectable, esa historia está atada a algunos títulos que ya fueron mencionados. Asimismo, se mencionó la “explosión” de materiales audiovisuales que las y los docentes tuvieron o pudieron tener a disposición a partir de la segunda mitad de la década de 1980. Por estas dos razones que se considera oportuno formular una reseña veloz sobre cómo el cine nacional trató al ser nacional, a su historia, a sus fundadores, a sus personajes y pasajes centrales o periféricos desde sus inicios hasta la llegada de la democracia, momento coincidente con el comienzo del reinado del VHS y las posibilidades educativas que despertó su difusión generalizada.

Sin embargo, aunque esa cronología de disponibilidad de tecnologías de reproducción de alguna manera limitó el material que se utilizó en las aulas, Jakubowicz reseña (2005) cómo el cine argentino sostuvo desde sus inicios una larga tradición vinculada a la recreación del pasado nacional. Se trata de una línea de producciones históricas de significativo valor historiográfico, que se remonta a las producciones del cineasta italiano Mario Gallo período silente, entre las que se destaca “La Revolución de Mayo” (Gallo, 1909.a), un cortometraje de casi cinco minutos de duración estrenado a tres días del centenario de la efeméride. Seis años más tarde, Enrique García Velloso (1915) daría su versión con “Mariano Moreno y la Revolución de Mayo”, con Pablo y Juan José Podestá y Camila Quiroga.

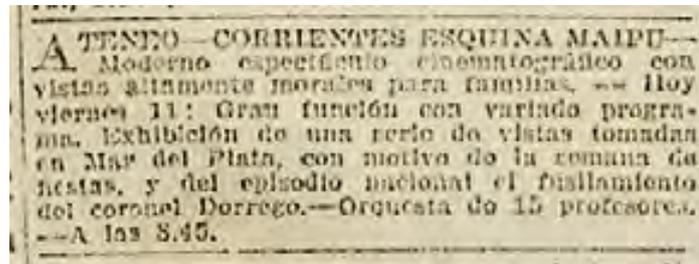
Dentro de esa misma línea se debe mencionar a “El fusilamiento de Dorrego” (Gallo, 1908), “La creación del himno” (Gallo, 1909.b), “La batalla de Maipú” (1912). El rosismo fue otro de los tópicos llevados a la pantalla, y la trágica vida de Camila O’Gorman (Gallo, 1910) fue interpretada de manera temprana por Blanca Podestá setenta y cuatro años antes de la recordada versión encarnada Susú Pecoraro junto a Imanol Arias y Héctor Alterio (Bemberg, 1984).

### Imagen N° 1: Fotograma de “La Revolución de Mayo” (Gallo, 1909)



Fuente: IMDB

## Imagen N° 2: Programa Cine Ateneo



Fuente: La Nación, 11 de marzo de 1910

De las producciones de Gallo, aparecía asociado otro nombre clave de la pujante industria cinematográfica nacional de principios del siglo pasado: el ya mencionado Julián de Ajuria. “Una nueva y gloriosa nación” (Kelley, 1928) una fastuosa co-producción argentino-estadounidense que dio como resultado un film “a medio camino entre la educación y el espectáculo, entre la Argentina y Hollywood, entre la autoafirmación y la imitación, entre la ‘ficción orientadora’ y la ‘fantasía histórica’, entre el suceso de público y el fracaso absoluto” (Cuarterolo, 2013: p. 6). En esa misma década, Ricardo Villarán (1925) dedicó su medimetro a “Manuelita Rosas”, con Blanca Podestá.

A su vez, Jakubowicz (2005) destaca que “a partir del sonoro, en la década del treinta, el cine no transita demasiado el tema del ‘pasado’ ó ‘históricas’. Lo que podemos hallar en estos primeros años son películas de ambientación ‘campera’, ‘criollistas’, ‘héroes gauchescos’ –algunas remakes del mudo–” (p. 2), como “Nobleza gaucha” (Cairo, 1915; Naón, 1937), “Juan Moreira” (Gallo, 1909.c<sup>3</sup>; Queirolo, 1923; Cosimi, 1936; y más tarde también por Moglia Barth, 1948; y finalmente por Favio, 1973) o “Santos Vega” (De Paoli, 1917; Moglia Barth, 1936, y luego también Torres Ríos, 1947 –con guión de su hijo, Leopoldo Torre Nilsson– y Borcosque –hijo–, 1971, protagonizada por José Larralde).

Para 1939, cuando predominaba el discurso nacionalista en este tipo de producciones, aparece el primer plato fuerte de la saga del General San Martín, más allá de que su figura ya venía siendo retratada desde el pe-

---

3 Si bien existen dudas sobre la autoría de este film, de acuerdo con Suárez (2021), casi todas las investigaciones se la asignan a Gallo.

río mudo. El film al que se hace referencia aquí es “Nuestra tierra de paz”, la primera película biográfica San Martín estelarizada por Pedro Tozzi. Con un Padre de la Patria caracterizado por el maestro del terror Narciso Ibáñez Menta, y bajo la dirección de Arturo Mom (1939), “Nuestra tierra de paz” dio como resultado una película que apela fuertemente a imágenes escolarizadas que construyeron la memoria nacional sobre El Gran Capitán (Maranghello y Paladino, 2010).

### Imágenes N° 3 y 4: Comparación de fotograma de “Nuestra tierra de Paz” (Mom, 1939) con el daguerrotipo del General José de San Martín de 1848



Fuentes: Maranghello y Paladino (2010) / Instituto Nacional Sanmartiniano

A la cinta de Mom le siguió la ya mencionada “El Santo de la Espada” (Torre Nilsson, 1970) filmada bajo un férreo control del *onganiato* pero que, una vez “estrenada, se convirtió en una de las películas argentinas más vistas con 2.800.000 de espectadores, llegando a ser vista por contingentes escolares auspiciados por el Ministerio de Educación” (Jakubowicz, 2005: 13).

En 1993, Jorge Coscia (1993) estrena “El general y la fiebre”, que recibe algunos elogios por apartarse de la construcción clásica del héroe para acercarse al ser humano (“al fin... el hombre”, escriben Maranghello y Paladino, 2010). Sobre esta realización, Tal (2013) comenta que el film:

...ubica la narrativa en un breve período poco conocido de enfermedad en la vida de San Martín, narrado desde el punto de vista de la sirvienta indígena, una excluida tanto por su género como por su identidad étnica. En oposición a la imagen de Menem y su modo autoritario de gobierno por decreto, la película representa a San Martín convocado a conducir el cruce de los Andes por indígenas que lo interpelan en la lengua quechua de Tupac Amaru. (p. 6)

El mismo autor considera que la siguiente producción que versa sobre la vida del Libertador, “Revolución: El cruce de los Andes” (Ipiña. 2010), establece una correlación sumamente crítica entre la mirada del pasado nacional que el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner solía utilizar para explicar su propio presente histórico. De hecho, a lo largo de todo el texto abundan las letras “k”, empezando por el mismo título: “El cruce de los Andes” (TAL, 2013). No se trata de la única observación que la academia ha hecho respecto de ese gobierno y su relación con el pasado. Al respecto, Perochena (2023) lo cuantifica del siguiente modo: “De los 1.592 discursos emitidos durante sus dos gestiones presidenciales, en 51% hizo referencia al pasado, reciente o lejano” (párr. 14).

Cabe destacar que estas tres últimas películas mencionadas (“El Santo de la Espada”, “El general y la fiebre” y “Revolución: El cruce de los Andes”) fueron seleccionadas por el Instituto Sanmartiniano (2019) como parte de un ciclo de cine dedicado a la vida de San Martín que contó con el auspicio de la Secretaría de Cultura, emitidas durante agosto, mes aniversario del fallecimiento del Libertador, de 2019.

El género documental también tuvo a San Martín como un recurrido eje de investigación. Entre ellos se pueden mencionar a “Buen día, mi General” (Salas, 2015), que tiene la particularidad de estar protagonizada por alumnos de una escuela cordobesa que, investigando al prócer, entrevistan a diferentes historiadores. Y “Sueños de independencia. Gesta sanmartiniana en Perú” (Córdova, 2021) da cierta continuidad narrativa a

“Revolución: El cruce de los Andes”, en tanto el eje narrativo es una simulación del *backstage* de esa película y quien allí interpreta a *Don José*, el actor Rodrigo de la Serna, es quien conduce la trama del cortometraje e hilvana con sus intervenciones a las entrevistas que conforman el nudo argumental. Para cerrar este segmento, aunque en estas líneas no constituyen una nómina completa de la reconstrucción que el discurso audiovisual hizo de la figura del héroe de la independencia, se incorporan a esta lista de producciones al ciclo periodístico televisivo “En el camino”, que dedicó un aniversario con “San Martín, un héroe para conocer” (Markic, 2019), o las animaciones correspondientes a tres capítulos de Zamba (Canal Encuentro, 2011.a; 2011.b, 2011.c) dedicados al Padre de la Patria, guionados por el creador de la serie, Fernando Salem, y el historiador Gabriel Di Meglio.

Pero en simultáneo a la pantalla sanmartinana que inauguró Mom (1939) con “Nuestra tierra de paz”, iban apareciendo otras representaciones históricas del cine nacional servirán para editorializar la situación política local y las posiciones adoptadas frente a la Segunda Guerra Mundial. “Prisioneros de la Tierra” (Soffici, 1939) se constituye como obra fundacional del cine social argentino al retratar las condiciones infrahumanas de trabajo de los peones rurales en un yerbatal misionero. “La Guerra Gaucha” (Demare, 1942), basada en el libro homónimo de Leopoldo Lugones (1905), cuya portada y primeras páginas abren el film, apareció al cierre de la “década infame” en la que el fraude electoral era la regla de la democracia, en un contexto de plena guerra que encontraba un contexto político local que se debatía entre la neutralidad y el apoyo al bando aliado. Producida por Artistas Argentinos Asociados, Jakubowicz (2005) concluye que tanto la película como la firma realizadora fueron una metáfora de la Argentina, en tanto los nombres propios que las edificaron su trayectoria provenían del forjismo (Homero Manzi), el Partido Comunista (Francisco Petrone), la Unión Democrática (Ángel Magaña), el peronismo (Enrique Muiño) y el antiperonismo (Lucas Demare) y algunos debieron exiliarse y continuar su carrera cinematográfica en sus países de acogida para regresar a la Argentina cuando el escenario político no les resultó hostil (Ulyses Petit de Murat) (p. 4-5).

En 1952, la realización de una cinta realizó transitó varios problemas, en tanto la comenzó Miguel Paulino Tato, quien como crítico de cine era conocido como “Néstor” y que durante la última dictadura se convirtió

en el terror de la industria, cuya vida fue llevada al cine en “El censor” (Calcagno, 1995), con la actuación de Ulises Dumont en la piel de un ficticio personaje llamado Raúl Veirave. Al film luego lo continuó Torre Nilsson y la finalizó Carlos Borcosque (padre). La película en cuestión fue “Facundo, el tigre de los llanos”. Esta versión cinematográfica de la vida del caudillo Juan Facundo Quiroga fue para algunos un claro ejemplo de la censura de su época y, para otros, un ejercicio de la coerción oficial para establecer qué contar y qué no (Suárez, 2016).

Esa misma obsesión por editorializar el presente a través de la historia recrudescería con el derrocamiento de Perón: el régimen de facto, en sintonía con el espíritu del Decreto Ley N° 4161/1956 por el cual proscribía al partido peronista y prohibía toda mención y simbología que lo refiriese, ordenó la realización de un film que demonizara al gobierno constitucional que había depuesto y, en especial, a la figura de Evita, con imágenes de archivo sobre las que se montaban alocuciones como esta:



Por fin se descorre el velo sobre doce años de dictadura. De la noche a la mañana, la insignificante actriz postergada se transformó en la mujer más poderosa del mundo actual. Sus caprichos eran órdenes. Y sus órdenes, muchas veces, eran sólo caprichos. (El mito, circa 1957: 2:31-2:39) (...) Se había creado un mito, un mito fabuloso alrededor de Perón y Eva Perón. Un mito que ahora se desploma estruendosamente. [N. del R.: Se interrumpe la sucesión de imágenes de archivo y le puede ver a una mujer mayor sentada en un banco de plaza con un manto negro en la cabeza y llora con un pañuelo en la mano. Una voz femenina le habla a partir de allí:] No se aflija señora, y contemple la magnitud de su engaño (El mito, circa 1957: 5:17-5:29)

La película nunca se llegó a estrenar y se destruyó ante escribano público por temor a reacciones populares adversas, cuando ya estaba en poder de las distribuidoras y lista para su exhibición en salas. La historia

cuenta que los rollos de 35 mm. que sobrevivieron fueron rescatados por un militar y llevados al Uruguay, donde fue rescatada, luego de una larga investigación, por el periodista y archivero Roberto Di Chiara décadas después (Infobae, 6 de abril de 2007; Clarín, 6 de abril de 2017). La realización de “El mito” denotaba un punto clave para el cine histórico argentino: a la vieja tradición de justificar una acción presente con la historia fundacional de la nación, en esta oportunidad se acudía a la producción de un largometraje sobre su respectivo pasado reciente para oponer hechos inmediatamente posteriores.

Otras películas también narraron ese “nuevo” sentir político oficial: “Después del silencio” (Demare, 1956), habla de la tortura a opositores durante el peronismo y es interpretada por artistas que regresaban de su exilio, como María Rosa Gallo y Arturo García Buhr; “Los torturados” (Dubois, 1956) incluye “en su argumento reconstrucciones de casos de violencia institucional ocurridos durante el período anterior” (Giacomelli, 2021). en “Detrás de un largo muro” (Demare, 1958), el director plantea una ambigüedad entre las condiciones de vida de la clase media durante la década infame con secuencias secundarias que muestran otros actores sociales empoderados durante el peronismo que tratan con prepotencia a un patrón (Wolpowicz, 2019).

La década siguiente representa una nueva ola para el cine que recrea el pasado nacional y su marca indeleble la constituye la trilogía épica-histórica de Torre Nilsson, que comienza con “Martín Fierro” (Torre Nilsson, 1968) y las continúan las ya mencionadas “El Santo de la Espada” (Torre Nilsson, 1970) y “Güemes, la tierra de armas” (Torre Nilsson, 1971), todas protagonizadas por Alfredo Alcón. La academia le ha dedicado una tesis a esta trilogía, como es el caso de Viscarra González (2019), con la dirección de Juan Facundo Picabea. La investigación afirma que las tres cintas “contribuyen a la elaboración del consenso y la hegemonía de clase en la coyuntura de ‘La Revolución Argentina’ (1966-1973)” y a “evidenciar la reproducción ideológica, necesaria para la regeneración del consenso, que se produce en una producción cultural que intenta ser una visión filmica de la historia” (pp. 8-9).

Las tres películas tuvieron un gran éxito de público aunque fueron severamente criticadas por su mirada escolarizada, reseñas de las que Torre Nilsson se defendió argumentando no ser un revisionista. Asimismo, otros cineastas subieron a esa nueva ola, como René Mugica, que rodó

la experiencia de Manuel Belgrano al mando del Ejército del Norte en “Bajo el signo de la patria” (Mugica, 1971), con música de Eduardo Falú y guión de Isaac Aisemberg, aunque firmó como Ismael Montaña ante una “sugerencia” antisemita que le hicieron llegar al escritor, por la que se afirmaba que un judío no podía escribir sobre la patria. También debe mencionarse a Manuel Antín con “Don Segundo Sombra” (Antín, 1969) y, tres años más tarde, con “Juan Manuel de Rosas” (Antín, 1972), con Rodolfo Bebán en el papel del Restaurador de las Leyes. Así, se consolida la opinión de Jakubowicz (2005) respecto del período 1968-1975 como un período en el que prima una exaltación del “héroe-guerrero” y “de la violencia como elemento liberador” (p. 19).

El fin de la proscripción al peronismo y el regreso de su líder al país daría pie a novedades en términos de narrativas y de narradores. Por el lado de los contenidos, acorde con tendencias ya consolidadas en los Estados Unidos con el auge de la no ficción y el Nuevo Periodismo (Wolfe, 1976), se haría fuerte el cine catalogado como “basado en hechos reales” o “testimonial”, que ya marcaba decididamente el campo audiovisual desde el estreno de “La hora de los hornos” (Solanas, 1968), estructurados en tres segmentos históricos titulados “Neocolonialismo y violencia”, “Acto para la liberación” –sudividido b en “Crónica del peronismo (1945-1955)” y “Crónica de la resistencia (1955-1966)”– y “Violencia y liberación”. “La hora de los hornos” fue rodada y editada en la clandestinidad. A pesar de su gran recibimiento en Europa, la censura hizo que su difusión y proyección también fueran clandestinas durante cinco años. El Grupo Cine Liberación, al que pertenecía Fernando Solanas, puede considerarse el principal colectivo de cine político y militante de la década de 1960 y 1970 (Mestman, 2001).

En esos años cobraron renombre figuras provenientes de la izquierda revolucionaria, como la Raymundo Gleyzer que desde el Grupo Cine de la Base forjó una carrera cinematográfica en la que dominó el documental político y el cine militante –“Ni olvido ni perdón: 1972, la masacre de Trelew”, 1972; “Me matan si no trabajo y si trabajo me matan: La huelga obrera en la fábrica INSUD”, 1974, entre otras– pero que encontró también en la ficción una manera de acercar su mirada. Así, acerca de la burocracia sindical reflejada en “Los Traidores” (Gleyzer, 1972), Russo (2008) destaca:

José Ignacio Rucci y Timoteo Vandor fueron otros modelos para inspirarse en la búsqueda de una síntesis de burócrata sindical para el personaje de Barrera. Desde lo físico, éste tiene el aspecto de Rucci (sobre todo en los bigotes), pero además conjuga la habilidad de negociación que detentaba Vandor con los militares, y las frases teóricas de Lorenzo Miguel. La indagación minuciosa incluyó aportes de la CGT de los Argentinos, historiadores del sindicalismo, empresarios amigos que contaban cómo negociaban con los burócratas. Hasta el lenguaje y los discursos buscan ajustarse a la realidad: abunda el lunfardo político y los refranes populares (“trosco”, “comunacho”, “perro en cancha de bocha”, “tordo”, “agarrar los fierros”, “de casa al trabajo y del trabajo a casa”, etc.). (p. 3)

Al Grupo Cine de la Base también perteneció Jorge Denti, quien luego de la desaparición forzada de Gleyzer filmó en Perú “Las AAA son las tres armas”, (Denti, 1979), otro documental clásico de esos años, basado en la “Carta abierta de un escritor a la Junta Militar” de Rodolfo Walsh (1977). Y a propósito de Walsh, debe destacarse la obra de otro nombre del cine histórico de la década de 1970, este proveniente no de la izquierda sino desde el peronismo, Jorge Cedrón, quien llevó a “Operación Masacre” (Cedrón, 1973) a la pantalla grande al texto que consagró a quien fundaría en 1976 la Agencia de Noticias Clandestina (ANCLA) (Pagliai, 2020). La película contó con un elenco de grandes figuras, como Víctor Laplace, Norma Aleandro, Ana María Picchio, Carlos Carella, aunque acaso su hallazgo narrativo sea la voz en off y la interpretación de sí mismo de Julio Troxler, sobreviviente de los fusilamientos de los basurales de José León Suárez de 1956.

El 13 de junio de 1974, al filo de la muerte de Perón, se estrena “La Patagonia rebelde” (Olivera, 1974), que en 107 minutos de duración condensa la investigación de Osvaldo Bayer sobre el fusilamiento de un grupo de obreros anarquistas que se declararon en huelga en reclamo de mejoras en sus condiciones de trabajo por parte de militares que cumplían órdenes del gobierno de Yrigoyen. La película expuso una alianza poco

explorada hasta entonces en el cine nacional: la del Ejército y la oligarquía. El film fue prohibido poco después de la muerte de Perón y así lo rememora Bayer (2014):



López Rega y sus Tres A pudieron más y el film fue prohibido el 12 de octubre de ese año. Y condenados a muerte el autor del guión y los actores protagonistas. El comunicado de las Tres A daba 24 horas de plazo a los condenados para que dejaran el país. Comenzaba así un largo exilio para los principales actores y para mí, el autor del libro. Exilio que fue prolongado con la llegada de la dictadura de la desaparición de personas. Casi una década después, caída la dictadura, pudimos regresar al país los exiliados y el film pudo darse nuevamente. (parr. 3-4)

El régimen del terror y la censura se recrudece con el derrocamiento del gobierno de Estela Martínez de Perón y con la llegada de la última dictadura cívico-militar impacta de manera decidida en la producción audiovisual. En la escena principal del cine nacional se pierde el empuje de producciones que revisan el pasado. Aparecen cintas autocelebratorias de ese presente histórico, entre las que se destaca “La fiesta de todos” (Renán, 1979), un film propagandístico que entremezcla el registro documental y la comedia costumbrista para retratar lo vivido en el Mundial Argentina 1978.

El control sobre la industria por parte de la dictadura se moderó con los años y Fidanza (2018) describe cómo ya en la década de 1980, algunas indicaciones sobre qué podía decirse y qué no establecidos por el poder dictatorial empezaban poco a poco a ceder:

Desde fines del proceso militar, cuando la censura empezó a ser menos férrea, se realizaron una serie de películas que se propusieron criticar las actitudes y los comportamientos de miembros de la clase media porteña, tanto en dictadura como en democracia, en relación con las medidas económicas que ambas establecieron. (p. 202)

Una de esas ficciones de la transición que toman coraje y critican aquel presente es “Plata dulce” (Ayala, 1982), una comedia que retrata la ambición de un empresario PyME de clase media por subirse a la especulación financiera reinante en el plan del ministro de Economía de la dictadura, José Alfredo Martínez de Hoz, en un contexto en el que ya comenzaban a caer algunas entidades financieras importantes, como el sonado caso del Banco de Intercambio Regional de 1980, resultado de sus operaciones altamente especulativas y que estafó a cuarenta mil ahorristas (Telechea, 2007). A escala, lo que ocurre en “Plata dulce” con una financiera, con ahorristas de rostro humano e historias de traición con nombre y apellido. Se trata de un film al que se acude una y otra vez para caracterizar desde la comedia los regresos nacionales a políticas de valorización financiera (Aspiazu, Basualdo y Khavisse, 2004; Basualdo et al, 2017), acaso por el uso pedagógico disponible en el film. En opinión de Fidanza (2018), “Plata dulce” hace “especial hincapié al marcar las diferencias generacionales entre padres e hijos con el fin de señalar que no todo está perdido y que son los hijos de la democracia quienes podrán modificar este tipo de comportamientos”, y propone un camino válido para salir adelante como nación: “el de los jóvenes honestos y trabajadores” (p. 225). Ese mismo año aparece otra gran mirada crítica de esa época: “Tiempo de revancha” (Aristarain, 1981) expone variables socioeconómicas como la explotación de recursos naturales por parte de capitales extranjeros, la corrupción del poder, las relaciones laborales, el sindicalismo desencantado, para dar como resultado una pátina de época que mantiene su vigencia hasta hoy.

El cine de la democracia trae consigo la necesidad de hablar de todo aquello que había sido prohibido. Los desaparecidos, la guerra de Malvinas, la proliferación de centros de exterminio, la tortura, la oscuridad de los protagonistas de todas esas atrocidades, las dudas sobre los momentos clave que signaron aquellos años, la persecución, el rol de los intelectuales, el poder económico, las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, el modelo económico impuesto a fuerza de sangre, el crecimiento desmedido del endeudamiento externo, el papel de la Iglesia Católica, el estudiantar durante los años trágicos, entre otros tópicos.

El propio correr de los años también traerá un discurso audiovisual creciente tanto en producciones como tecnologías que multiplican las posibilidades de acceso social para su exhibición, pero también para su realización. Estas nuevas imágenes pondrán de manifiesto las deudas de la democracia: la corrupción, el arribismo, la problemática habitacional, la cuestión sobre el hambre la soberanía alimentaria, la vida (y la muerte) de los veteranos de 1982, el neoliberalismo, la crisis económica y el estallido social de 2001, las corrientes progresistas nacional y regionales, el debate por la democratización de la difusión de la información y la opinión pública, las discusiones por la educación y la salud públicas, la lucha por los derechos de las mujeres, la emergencia de las disidencias sexuales como actor social de relevancia, la problemática de los pueblos originarios, la ecología, la desigualdad, la violencia urbana, los casos individuales y las variantes englobadas detrás de las estadísticas delictivas, las nuevas formas de socialización que abren las tecnologías digitales. Estas y otras temáticas, en sus tratamientos audiovisuales, formaron parte de una transversalidad escolar que encarnó en discusiones acerca de la ciudadanía. Y la puntualización sobre los materiales trabajados en las aulas es el nudo que se discutirá a continuación.

### 3.

## Usos y contenidos audiovisuales para el trabajo pedagógico de la formación ciudadana en escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires (1980-2024)

Como se describió con anterioridad, la circulación de materiales audiovisuales en el aula debió sortear entre las décadas de 1970 y 1980 los obstáculos tecnológicos para la reproducción, pero también los vinculados a la disponibilidad de contenidos. La combinación de estas dos limitaciones se traduce en la repetición de las películas que se trabajaron en los casos relevados.

De esta manera, entre los títulos más mencionados en las entrevistas realizadas aparecen dos largometrajes de Charlie Chaplin: “Tiempos modernos” (1936) y “El gran dictador” (1940). Se trata de dos largometrajes que fueron referenciados en escuelas de élite privadas como públicas. En el primero de los casos, “Tiempos modernos” ha sido trabajada en clases de historia como disparadora de discusiones sobre la acumulación de riquezas en la fase del capitalismo en la que se encuadra la trama. En la escuela de élite pública, la prensa estudiantil publicada de manera clandestina en la dictadura hacía hincapié en las formas de vida disponibles para el pueblo trabajador. Así, bajo el seudónimo de “Wilson”, un estudiante describe cómo el director intercala el *gag* para dejar sentada su posición política: “Con respecto a la escena de la bandera, se suele interpretar que Chaplin se ríe de la masa de manifestantes. Muy por el

contrario: aunque involuntariamente, Carlitos marcha a la cabeza de la masa que lucha por el humanismo de la producción” (Wilson, 1979).

“El gran dictador” –de cuya proyección se hace referencia en el marco de un ciclo de cine organizado por Departamento de Extensión Cultural en marzo de 1974 (Sin firma, 1979)– a su modo explicó a la comunidad educativa de una escuela de alto nivel socioeconómico y a su modo el ascenso de Hitler al poder en la Alemania entre guerras. Las y los estudiantes de la escuela pública discutieron el film de Chaplin en las páginas de su revista clandestina, reflexionaron en más de una oportunidad el discurso final (Wilson, 1979) y hasta incluso llegaron a reproducirlo en su totalidad. En las líneas de esos dos artículos, los aquellos resaltan la mirada de Chaplin sobre la relación entre el hombre y la tecnología, al destacar uno de los pasajes del cierre del film: “Vosotros que sois el pueblo tenéis el poder, y también el poder de crear máquinas. El poder de crear la felicidad”.

La misma persecución ideológica que confinaba a la clandestinidad a la prensa estudiantil de aquella escuela preuniversitaria, operaba en un colegio religioso del Gran Buenos Aires a la hora de elegir enfoques de trabajo. De esa manera, para una docente de esa institución, incluso contando con la posibilidad de proyectar películas y de tener acceso a cierta variedad de títulos, debía agudizar el ingenio para discutir temas sensibles. Un ejemplo de ello fue haber proyectado “Sin novedad en el frente” (Milestone, 1930) para extrapolar desde cómo jóvenes estudiantes alemanes eran llevados a las trincheras de la Primera Guerra Mundial bajo un discurso romántico y patriótico, hacia cómo adolescentes argentinos inexpertos en el manejo de las armas fueron obligados a luchar contra los militares profesionales ingleses en Malvinas durante el conflicto de 1982.

Los años que siguieron al regreso de la democracia ocuparon a la industria cinematográfica nacional en la tarea de reconstruir y revisar aquellos tiempos que constituían su respectivo pasado reciente. En esos años se estrenaron varias películas que tocaban la temática desde diferentes encuadres. Dentro de las escuelas relevadas que promovieron la visualización de algunas de esas películas, hubo casos en que las y los docentes diagramaron clases en las que se acudía a los gabinetes audiovisuales. En otros, los centros de estudiantes y las áreas de extensión organizaron ciclos de cine los fines de semana. En ocasiones se armaron salidas

grupales a las salas de cine para aprovechar los estrenos, o simplemente se consignó ver algún film en ciclos televisivos para llevar inquietudes a una próxima clase.

En este último caso, varias personas consultadas que fueron estudiantes secundarios durante la década de 1980 mencionan a “Función privada”, creado y conducido por Carlos Morelli y Rómulo Berruti, que fue emitido entre 1983 y 1994 por Argentina Televisora Color y posteriormente por la señal de cable Space, de 1995 a 2001 (Archivo RTA, SF). “Función privada” fue todo un símbolo de la apertura cultural del regreso de la democracia, que a su manera ayudó a dejar atrás el oscurantismo, la moralina y la censura imperantes entre 1976 y 1983. Aunque la crónica periodística lo recuerda por su contribución al “destape” argentino (Bauso, 2024), el ciclo fue una gran ventana para películas argentinas que trataron la temática de la dictadura. Tal fue el caso de “El señor Galíndez” (Kuhn, 1984), que llevaba a la pantalla grande una versión del guión que Eduardo Pavlovsky había escrito para el teatro en 1973, con la particularidad que señala Sala (2016):



La tortura, tema central en ambas [N. del R.: versiones, teatral y cinematográfica], cobra distinto sentido en los dos casos: mientras el texto de Pavlovsky quedaba articulado bajo el imperativo de la denuncia alegórica del presente (y, como también se la leyó posteriormente, como “discurso anticipatorio”), el film de Kuhn brota claramente como testimonio de un tiempo anterior. En otras palabras: como formulación de una memoria. (p. 229)

“Los chicos de la guerra” (Kamin, 1984), primera versión cinematográfica de la guerra de Malvinas –hecho histórico que se retomaría con una coproducción argentino-británica dirigida por Pereira (1988), quien en “La deuda interna” narra la amistad entre un maestro de frontera y Verónico Cruz, uno de sus alumnos que muere a bordo del Crucero ARA General Belgrano, y luego Bauer (2005) con “Iluminados por el fuego”, una película que mostró a los veteranos como víctimas del Terrorismo de Estado

(Aranguren et al, 2017)–, o “El hombre de la deuda externa”, largometraje de Pablo Olivo (1987) que satiriza sobre los escollos con los que se tropiezan las intenciones de un héroe anónimo que decide desendeudar a la Argentina tras hacerse de una herencia millonaria, fueron otras películas que encontraron difusión en “Función privada”. “El señor Galíndez”, “Los chicos de la guerra” y “El hombre de la deuda externa” tienen un elemento en común: la actuación de Héctor Alterio, referente ineludible del cine nacional que repasó la dictadura con una mirada sumamente crítica y que cobró mayor relevancia aún desde su protagónico en “La historia oficial” (Puenzo, 1985).

Primer film argentino en ganar el Oscar en la categoría de habla no inglesa, “La historia oficial” es uno de los títulos repetidos en el trabajo pedagógico en los casos relevados, cuya exhibición y discusión en el aula fue sostenida en el tiempo, tanto en escuelas públicas como privadas. Ambientada en la transición democrática, la película permitió a las y los docentes entrevistados trabajar diversas temáticas, pero fundamentalmente la desaparición forzada e ilegal de personas y la apropiación de bebés nacidos en cautiverio. Sin embargo, otras subtramas aparecen en el film para complementar el contexto de opresión y violencia. La anteúltima escena, previa al icónico cierre de la niña apropiada que canta “En el país de nomeacuerdo” de María Elena Walsh, el personaje de Alterio recrea una escena de tortura con su esposa, interpretada por Norma Aleandro, grafica la situación reinante en los centros clandestinos de detención. El propio personaje de Aleandro es una profesora de –paradójicamente– historia que encarna la negación a lo que ocurría durante esos años. El personaje de Alterio simboliza la “pata civil” de la dictadura, es decir, el empresariado que auxilió a dar sostén al régimen. La hija adoptiva de la pareja da lugar a la representación en la trama de las Abuelas de Plaza de Mayo, que no sólo aparece en la historia sino también en los agradecimientos finales.

**Imagen N° 5: Fotograma de “La historia oficial”  
(Puenzo, 1985)**



Fuente: Internet.

Otro de los films más mencionados en los casos consultados fue “La noche de los lápices” (Olivera, 1986). La cinta recrea la desaparición forzada de un grupo de estudiantes secundarios platenses ocurrida el 16 de septiembre de 1976, luego de participar en una marcha para reclamar en reclamo de la implementación de una tarifa promocional de transporte para estudiantes, y el horror de sus días en el ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio conocido como “Pozo de Banfield” que padecieron luego de su secuestro y desaparición.

En los relatos de quienes eran docentes o estudiantes en las décadas de 1980 y 1990 aparecen numerosas variantes respecto de su visualización. Están las exhibiciones en funciones promovidas por centros de estudiantes, las salidas a salas de cine, la evocación en la prensa estudiantil para cada efeméride que invitaba a verla a quienes aún no lo hubieran hecho, hasta incluso la invitación de una escuela pública porteña a las y los estudiantes de otra, también pública y del ámbito de la Ciudad, a una proyección especial destinada a las comunidades educativas de ambas. La escuela invitada no tenía medios de reproducción audiovisual y en el relato de ex alumnos se recupera la inquietud de un docente de Educación cívica –nombre que llevaba la asignatura en aquellos años– en

las varias salidas de corte cultural para luego discutir en clase sobre lo presenciado.<sup>4</sup>

“La noche de los lápices” aparece en muchos de los testimonios que repasan la formación ciudadana de esas décadas, ya sea en escuelas públicas como privadas religiosas y laicas, de clases populares, medias o élites, y en los testimonios se repite la identificación etaria que el público de adolescentes ve en los personajes protagonistas: llevan guardapolvos blancos, viven en casa de sus padres, experimentan sus primeros noviazgos. Toda esa representación simbólica común dimensiona la tragedia que luego mostrará la película: la vejación, la violación, la tortura, la esperanza en la liberación del personaje de Pablo Díaz escenifican la pérdida de la vida adolescente, que es apreciada por el público de pares con una mezcla de empatía, congoja y aberración.

El film, como se mencionó con anterioridad, tiene numerosas reflexiones en los órganos de prensa estudiantil. En una escuela preuniversitaria, se invita a la comunidad educativa a una función organizada por el centro de estudiantes que la proyectó en el marco de un ecléctico programa, que incluyó otros títulos como “Darse cuenta” (Doria, 1984), “Experimento Filadelfia” (Raffill, 1984), “Tres hombres y un biberón” (Serreau, 1985) “y algunas películas del genial Carlitos Chaplin, entre otras” (BOLA, 1988.a: 35). La revista era el órgano de prensa del centro de estudiantes de esa escuela y tanto el artículo como el ciclo fueron parte de la gestión de Franja Morada, rama juvenil entonces afín al alfonsinismo. Sin embargo, tras perder el poder frente a los liberales de Unión para la Apertura Universitaria (UPAU), sobrevino una serie de números encabezados por portadas que retrataban a la Estatua de la Libertad, publicaban artículos en los que se promovían viajes de estudios a los Estados Unidos, se publicitaban suscripciones a la revista Newsweek, se promovía la iniciativa privada denunciando la ineficiencia y la sobredimensión del Estado, se atribuía amenazas y hechos de violencia a Franja Morada, se citaba a la Asociación Mundial de Médicos para el Respeto de la Vida como cierre en una nota sobre el aborto o, a través de la firma del pseudónimo “Juan Boleto” se reflexionaba en estos términos sobre el boleto estudiantil en

---

4 En una de esas instancias, este docente acompañó al grupo a una función de “Salsa criolla”, exitosa obra de teatro del actor Enrique Pinti que repasaba en clave musical y de un humor planteados a toda velocidad los principales hitos de la historia argentina, desde la conquista hasta su presente histórico, mientras pedaleaba en una bicicleta fija.

ocasión de otro aniversario de los secuestros y desaparición de los estudiantes platenses:

El tan famoso boleto estudiantil tiene sus contras. Una incógnita es quién lo paga. Yo personalmente no creo que siendo el transporte de empresas privadas, que tienen tarifas impuestas por el estado vayan a resignarse a perder dinero. (...) Por otra parte, los jubilados que no ganan ni para comer también tienen derecho a viajar por menos, así como los universitarios, estudiantes como nosotros y los trabajadores, que no se destacan por ser unos potentados. La lista sería interminable. ¿No nos estaremos equivocando y la solución no estará en las urnas? ¿Por qué no nos ponemos a estudiar para hacer crecer el país y nos dejamos de joder? (BOLA, 1988.b)

Si no era parte del contenido promovido por el centro de estudiantes, siempre alguna nota escrita por algún miembro de la comunidad educativa daba cuenta de la fuerte impronta del hecho histórico en esa comunidad educativa. Y su versión cinematográfica promovía no sólo la discusión en sí sobre el caso, sino acaso más profundo aún, la necesidad de sostener la vigencia del debate. Así lo prueban diversos artículos en los que, para refrendar el legado de aquellos jóvenes, se invierte la carga simbólica de la frase “algo habrán hecho” (BOLA, 1989) o se afirma que “aquella noche no fue en vano” (BOLA, 1990), en lo que vuelve a ser una reivindicación de la participación de las y los jóvenes, luego de una suerte de interregno en el que se vilipendió la acción política con esa aparente yuxtaposición de imágenes (supuestamente) *apolíticas* como lo son las de “ponerse a estudiar” y “dejarse de joder”.

La reivindicación de la acción estudiantil en la vida pública, sin embargo, encontraría otra película clásica que canalizaría la sucesión de frustraciones políticas y reverdecidos democráticos que cíclicamente experimentó la Argentina desde el Golpe de Estado a Hipólito Yrigoyen y el regreso

hasta ahora ininterrumpido de la democracia en el país. Ese film será el más convocante de todos los que surgieron en el marco de este trabajo.

## a. La película aprendida

De toda la filmografía referida por estudiantes y docentes consultados hasta la década de 2000, una saga tuvo asistencia perfecta para todos los casos: “La República perdida” (Pérez, 1983) y “La República perdida II” (Pérez, 1986) constituyen la columna vertebral del material audiovisual trabajado en aulas para discutir la cuestión ciudadana.

De acuerdo con el director (Pérez, 2024) y con Margulis (2012), la idea original de este documental nació de una discusión frente a la pantalla del televisor. Quienes conversaban eran Enrique Vanoli y su yerno, y las noticias que miraban eran las que se transmitían con posterioridad a la rendición incondicional de las fuerzas comandadas por gobernador militar de las Islas Malvinas, Mario Benjamín Menéndez, bajo las órdenes continentales del dictador Leopoldo Fortunato Galtieri. De la tristeza de esas imágenes surgió un comentario al pasar: era necesario filmar una película que sirviera para que la sociedad argentina conociera la historia nacional. Casi como al pasar, más como una reflexión en voz alta que como la revelación de intenciones firmes, Vanoli rememoró esta conversación en una entrevista radial y un empresario que escuchaba el reportaje con atención, se dejó conmover por la idea y le ofreció una suma para que pudiera empezar el proyecto y la propuesta llegó a Pérez a través de conocidos en común. Pérez, que para entonces ya tenía una trayectoria como editor, rechazó inicialmente la idea por considerarla “un delirio” (Pérez, 2024). Al poco tiempo cambiaría de opinión: su condición innegociable de dirigir la película fue aceptada por los productores.

Las dos películas de la saga son documentales y se componen en la totalidad de su metraje por imágenes de archivo. Este dato requiere dos aclaraciones. Ante todo se debe señalar que la primera parte fue producida durante la campaña presidencial de 1983. Esto no sólo implica tener que reconocerle la valentía a su director por contar la historia de las dictaduras argentinas durante la más sangrienta de todas, sino también la de todos los civiles que aportaron material. Entre ellas, el director

destaca al personal del Archivo General de la Nación, recordado por su generosidad y buena predisposición, acorde a los tiempos que corrían. No faltaron obstáculos, puesto que un capitán del Ejército se negaba a proporcionar rollos del noticiero “Sucesos Argentinos” que estaban bajo su custodia. El noticiero de Loewe también aportó material e imágenes para cubrir desde la dictadura de Onganía en adelante.

En segundo lugar, por decisión del autor, frente a la disyuntiva en la que se encontró de dejar que las imágenes contaran una historia o hacer que las imágenes se organizaran alrededor de un guión, Pérez optó por la segunda. Además de director, Pérez es docente de cine y se propuso seguir las recomendaciones que él mismo formulaba a sus estudiantes: un buen guión tiene un protagonista bien definido que enfrenta a un conflicto casi insalvable. De modo que se propuso contar la tragedia del pueblo argentino, como rol principal, frente a una sucesión de golpes de Estado promovidos por la oligarquía nacional –el antagonista de la trama– entre 1930 y 1976, así como también la de narrar las peripecias que se le permitió realizar a las clases populares durante los intervalos democráticos. El “ida y vuelta dramático de golpes y contragolpes, la lucha en términos dramáticos, ‘agón’” (Pérez, 2024), estuvo a cargo de Luis Gregorich, mientras que para la segunda parte finalmente aceptaría María Elena Walsh, que había rechazado la oferta en la primera parte por no sentirse preparada para la tarea. Para la banda sonora, el director buscó a quien era, en su opinión, el mejor musicalizador del cine nacional de entonces: Luis María Serra.

El resultado final fue “una película peronista con algún reconocimiento a la trayectoria radical”. A esta conclusión se puede llegar analizando las condiciones de producción y la extracción ideológico-partidaria de sus nombres propios: Enrique Vanoli, de larga trayectoria en el radicalismo anterior y posterior al film (sería diputado nacional por la UCR durante la presidencia de Alfonsín), y Pérez, con alguna militancia justicialista en su haber, de la que Vanoli no estaba al tanto aún. En aras de la calidad del film, el director había puesto como condición no hacer un panfleto radical, porque no iría nadie a verla, y esos términos fueron comprendidos y aceptados por parte de la producción: “Cuando aparecía algo *gorila*, yo lo sacaba y siempre estuvieron de acuerdo”, recuerda sobre algunas tensiones en la construcción del guión (Pérez, 2024).

La primera función privada, correspondiente a la proyección de una copia embrionaria de la película, “una copia *berreta*” sobre la que luego se hicieron los retoques finales para su distribución a las salas, se hizo en los mismos laboratorios y generó una enorme curiosidad entre el personal de los laboratorios. Esa sala llena fue, para el director, un presagio del éxito que tendría en el circuito comercial (Pérez, 2024). Sobre la enorme convocatoria que generó una vez estrenada, el crítico Gustavo Noriega le dedicó en el diario Infobae un informe en ocasión de la efeméride por el Día de la Restauración de la Democracia:



La República perdida es el documental más exitoso de la historia de la Argentina. Se estrenó en septiembre de 1983, un mes y medio antes de la elección que consagraría como presidente a Alfonsín. Su enorme éxito –dos millones de espectadores a lo largo de cuatro meses en cartel– anticipaba de alguna manera lo que en ese momento parecía muy dudoso: que el candidato radical era quien mejor expresaba las ansias de normalización republicana del país. (Noriega, 2018)

La recepción del documental no sorprendió sólo en términos cuantitativos, pasando de cinco a veinticinco salas a las pocas semanas de estar en cartel. Para los realizadores, ver salir de las salas grupos familiares de varias generaciones, cuyas discusiones posteriores complementarían la recepción de la historia, ya fuera en términos de contenidos, enfoques, ausencias o presencias, corroboró de alguna manera la presunción inicial sobre aquella “necesidad” hipotética por parte de la sociedad argentina de una película de estas características. En opinión del director, “La República perdida” no fue la excepción a una afirmación que para él es una regla: “Las películas argentinas que han tenido éxito son aquellas que tocaron algunas fibras que estaban en el inconsciente colectivo.” (Pérez, 2024)

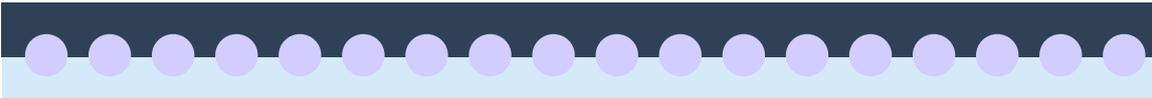
En comparación con la segunda parte, la primera casi no tuvo material de descarte. “La República perdida II”, concentrada en la última dictadura

cívico-militar, tuvo en su realización el envión del éxito de la primera, pero también ese mismo suceso le trajo algunos problemas. Para ese entonces, Vanoli supo de la inclinación por el justicialismo que profesaba Pérez y, “furioso” por el descubrimiento y temiendo que le *peronizara* la segunda entrega, llenó la mesa de trabajo de asesores, “como la historiadora Analía Payró y el periodista Luis Lázaro.” (García Oliveri, 2007)

El director, frente a las sinopsis que Gregorich le entregaba de la historia que tenía en mente, decidió no volver a trabajar con él porque le proponía contar la historia de los intelectuales durante la dictadura, mientras que para Pérez, al igual que en la primera parte de la saga, el protagonista debía continuar siendo el pueblo argentino. María Elena Walsh le expresó que, a diferencia de la historia anterior, esta sí podía escribirla. Y así lo hizo.

“La República perdida” había contado con la narración de Juan Carlos Beltrán. Su locución quedó tan grabada a fuego que, tras su muerte en febrero de 2023, tres medios de comunicación titularon que había fallecido “la voz de La República Perdida” (Clarín, 2023; El Destape, 2023; La Voz del Interior, 2023). La segunda parte “se desdobra (...) en las voces femenina y masculina de Rita Cortese y Aldo Barbero, aportando matices y expresividad a una posición de enunciación que no por ello se convierte en polifónica.” (Margulis, 2012: 107). Pérez no quedará del todo satisfecho con esta nueva película y, de hecho, en el futuro mostrará algunos segmentos que él considera como digresivos a sus estudiantes de cine.

Serán varias las generaciones que invariablemente verán “La República perdida” y “La República perdida II” en las aulas, o en el cine, o en festivales extracurriculares, cine clubes escolares, o en sus casas y lo discutirán en clase. En todos los casos relevados, en la memoria de docentes y estudiantes, figuran estas películas como referentes ineludibles de la formación ciudadana y la historia argentina en imágenes. Como señala Margulis (2012):



Pero más allá de la gran trascendencia que alcanzó en términos comerciales y de relevancia internacional, uno de sus mayores logros es haberse instalado como un documento de educación cívica. Uno de los objetivos del film apuntaba claramente a los jóvenes, buscando intervenir en la currícula escolar. (p. 94)

No obstante haber logrado ese objetivo informal, nunca se convocó a sus realizadores a una proyección escolar comentada, a una charla en el Ministerio de Educación de la Nación o en uno provincial, a una secretaria municipal. Mucho menos la discutió con historiadores. Lo más parecido a un evento de esas características fue cuando se invitó al director a una exhibición de “La República perdida II” en un sindicato durante el gobierno de Carlos Menem (Pérez, 2024). Pero estos dos documentales no sólo marcaron toda una era en la historia del trabajo pedagógico audiovisual de contenidos históricos o cívicos, sino que también mostraron un camino posible para llevar adelante este tipo de discusiones en las aulas secundarias argentinas.

## b. Nuevos contenidos, canales y demandas

Luego del suceso cinematográfico y la validación pedagógica de “La República perdida” y “La República perdida II”, el discurso audiovisual en relación al trabajo escolar para la formación ciudadana comenzó a consolidarse como estrategia didáctica, dinámica que tuvo su empuje con la creciente disponibilidad de tecnologías de reproducción no necesariamente comercial de videos y una accesibilidad a contenidos que años antes podría haber resultado impensada.

De esta manera, en años de ejercicio de la docencia en una escuela pre-universitaria, Felipe Pigna emprendió la producción de videos sobre diferentes períodos de la historia argentina. De su trabajo de revisión de archivos surgió lo que resultó ser todo un hallazgo: la respuesta que, casi con fastidio, el dictador Jorge Rafael Videla dio sobre su visión de los derechos humanos en general y sobre la situación de los desaparecidos en particular, ante una pregunta del periodista de José Ignacio López, quien tras el regreso de la democracia asumiría el cargo de vocero del Presidente Raúl Alfonsín: “Es una incógnita, es un desaparecido, no tiene entidad, no está, ni muerto ni vivo: está desaparecido.” (Televisión Pública, 2016: 0'55")

Los *videos de Pigna del Pellegrini*, tal como se los referencia coloquialmente en los casos consultados y que incluso era posible conseguirlos en algunos videoclubes, así como una colección de catorce VHS que

cubrían el período 1900-1998 editada por Clarín bajo el título de “Enciclopedia Visual del Siglo”, continuaron el sendero iniciado por la saga de “La República perdida”, tanto en la videoteca especializada como su discusión en las aulas. Pero los videos de Pigna lo hicieron fundamentalmente en dos sentidos: en primer lugar, en la valorización del archivo audiovisual como documento, es decir, como pieza empírica del pasado; pero también contribuyeron a ejemplificar de manera cabal que las y los docentes que aún no lo sabían cómo o todavía no se animaban a hacerlo, podían intervenir en el corazón de ese discurso y hacer algo nuevo con él.

La explosión de la industria del videoclub comentada con anterioridad se complementó con el espiral ascendente que la industria de TV por cable desde la segunda mitad de la década de 1980 (Amorín, 1997). En otras palabras: como nunca antes y de manera incremental, las y los docentes tuvieron a mano no sólo la posibilidad de llevar películas al aula, sino también de explorar con la manipulación del material audiovisual de acuerdo a sus necesidades. Esto era, en definitiva, programar sus VCR hogareñas o accionarlas en tiempo real para poder llevar a la escuela fracciones del flujo televisivo (Williams, 2011), como la declaración de una persona pública hecha ante las cámaras y el micrófono de un noticiero, un corto publicitario, una escena de una ficción, un acontecimiento informativo, y recontextualizarlos luego dentro de un debate áulico.

Pigna se convertiría en una celebridad de la divulgación histórica en el nuevo siglo con su serie “Los mitos de la historia argentina” (Pigna, 2004; 2005.a; 2005.b; 2006; 2008; 2013). El éxito de los primeros tomos lo llevaría a la televisión, con su serie “Algo habrán hecho por la historia argentina” (Canal 13, 2005; Telefé, 2006; Telefé, 2008)–cuya productora, Eyeworks Cuatro Cabezas, replicó el formato del otro lado de la Cordillera con “Algo habrán hecho por la historia de Chile” (Televisión Nacional de Chile, 2010)–, y los testimonios hablan de la discusión de sus contenidos en las escuelas secundarias consultadas.

La crisis de 2001 encuentra sus versiones audiovisuales, que a su vez se replican hasta el presente en las escuelas. “Deuda” (Lanata y Schaer, 2004) fue un largometraje documental que retrata cómo el esquema de toma de empréstitos en las últimas décadas del siglo XX por parte de gobiernos dictatoriales y constitucionales no podía sino terminar de la forma en que acabó. Pero la proyección de esta película junto con la

lectura del texto “La sociedad excluyente” de Svampa (2005), le valió a un docente del área de ciencias sociales de una escuela privada porteña un reclamo de un grupo de padres y madres que temieron por el “adoctrinamiento” de sus hijas e hijos.

Ese mismo año, Fernando Solanas volvió a la cartelera con “Memoria del saqueo” (2004) dan su mirada del mismo proceso económico formulado desde el punto de vista de las consecuencias humanas de las políticas neoliberales implementadas tanto en dictadura como en democracia. Sin embargo, el film de Lanata tiene una estética que se asemeja a la de otros colegas que comienzan a ser personajes que están dentro mismo de las historias que cuentan: caminan por los pasillos de las reparticiones estatales que visitan, hablan con sus empleados dentro de los mismos ascensores que ellos toman a diario, parecen ir de la mano con el público desentramando la historia y convirtiendo al tiempo de narración en un pretendido tiempo presente. Trae a la Argentina, a su modo y con su personalidad que lo convirtió en una marca registrada dentro del periodismo vernáculo, al estilo de documentar historias que Michael Moore popularizó desde los Estados Unidos. Lo que las viejas reglas del Nuevo Periodismo (Wolfe, 1976) habrían prohibido bajo aquella vieja máxima inviolable de la redacción en tercera persona, las películas de Moore y de Lanata permiten la incorporación de la primera persona sin dejar de ser tratado como cronista y no editorialista, como periodista y a la vez también protagonista de la historia que cuentan.

Esta actualización de los términos estilísticos de la narrativa sobre lo real, o por lo menos lo no ficcional, entran también en las aulas. En concreto, estos dos periodistas-directores se meten en las clases. Y así como “Deuda” sirve para ilustrar en una escuela tanto pública como privada cuestiones vinculadas a procesos históricos no tan lejanos pero no vividos por estudiantes que cursan sus estudios secundarios en la década de 2020, “Bowling for Columbine: Un país en armas” (Moore, 2002) habilitó otros intercambios en torno lo cívico.

Así, la violencia como problema de la sociedad y de las escuelas en especial, la tenencia de armas, la adolescencia y sus particularidades en relación a cuestiones de convivencia, son ejemplos de debates generados por la proyección de un material audiovisual que dan cuenta del corrimiento de los límites que demarcaban el concepto original de ciudadanía. Ya no era sólo la palabra escrita en la Constitución, ni mucho menos

se trataba de emocionarse con la imagen de la proclama pública frente a la multitud del candidato que hacía regresar a la democracia luego de años de oscuridad y Terrorismo de Estado.

Aparecieron entonces nuevas demandas para redefinir esas problemáticas por parte de quienes desde su rol de estudiantes exigieron para ejercer, precisamente, la ciudadanía. Hablar de esa idea en un aula secundaria en la década de 2020 implica ampliar la discusión de la convivencia democrática por fuera de sus márgenes tradicionales. Abarca cuestiones vinculadas a diversidad y las disidencias sexuales, como también reflexiones sobre prácticas y sufrimientos de violencias de toda índole, sea física o simbólica. Supone también abordajes de nuevas declinaciones del concepto de soberanía, como la alimentaria, la energética y la ambiental.

La formación ciudadana, en tanto espacio curricular específico y oficial, profundiza los debates eventualmente surgidos de manera programada, eventual o tangencial en otras asignaturas. Así, la transversalización de aquellos emergentes que reordenan la discusión sobre lo cívico en una escuela secundaria contemporánea a este trabajo, requiere también que el espacio sea parte de una estrategia institucional de educación digital integral, condicionamiento que trae consigo dos corolarios.

En primer lugar, precisa docentes que tomen estas preocupaciones dentro de sus clases. En un aula de formación ciudadana se discuten las formas de socialización a través de redes popularizadas como *la calle online*, es decir, una suerte de actualización de una jerga que había caído en desuso, y que hoy sirve para retratar la forma de dirimir conflictos en las redes apelando a la metáfora callejera en la que *tenía razón* la opinión defendida el grupo ocasionalmente más numeroso o con mayor grado de coerción. Cobran también protagonismo las reflexiones acerca de los consumos digitales a los que las regulaciones sin éxito les prohíben el acceso a las y los adolescentes. El abanico de alternativas disponibles para socavar un ejercicio individual y socialmente productivo de una ciudadanía digital es un océano de aguas turbias: va desde la pornografía, con representaciones de género controversiales hasta imágenes que configuran delitos penales tipificados en las leyes; pasa por una proliferación inédita de esquemas Ponzi promocionados en las redes sociales por supuestos *emprendedores tech*, integrantes de una nueva clase de semidioses del ecosistema digital que desprecian explícitamente a

la educación formal –es decir, atacan ni más ni menos que a una de las agencias de socialización preferidas de la Modernidad–; llega finalmente a los sitios de apuestas en línea, con una creciente cantidad de casos de ludopatía<sup>5</sup> y quiebra de economías familiares, encuentra en la adolescencia un público sensible, desprotegido y vulnerable, por ende preferencial, al que cautiva sin miramientos. Todo esto, inmerso en un aire de época que promueve una severa animadversión por la ciencia y la producción de conocimiento, un ambiente que favorece la propagación de información falsa y la generación de teorías conspirativas ridículas e inverosímiles. En consecuencia: la pérdida de tiempo valiosísimo e irre recuperable necesario para el debate social sobre sus principales dilemas – como la pobreza, el hambre, el derecho a la salud pública y la educación, entre tantos otras deudas acuciantes que con justicia se le reclaman a un sistema democrático que insiste en postergar las grandes soluciones–, debido al inaudito retorno de la necesidad de discutir cuestiones que la humanidad saldó hace siglos, como por ejemplo la redondez de la Tierra. Para estos debates tan complejos, una docente de formación ciudadana de una escuela de la ciudad de Buenos Aires encontró diversos materiales audiovisuales para abrir y canalizar inquietudes. En el largometraje “El dilema de las redes sociales” (Orlowski, 2020), la profesora encontró un lenguaje claro para llevar la problemática del capitalismo de plataformas (Srnicek, 2018; Gawer y Srnicek, 2021) y la financiarización de la vida cotidiana (Fraiooli, 2024).

La segunda consecuencia es metadiscursiva. Las y los docentes entrevistados dieron cuenta de los hábitos de consumo de contenidos audiovisuales por parte de sus estudiantes. Y en la selección de material para encarar sus debates en clase interviene la utilización de lenguajes cercanos al aula. Esto no implica necesariamente dejar de compartir largometrajes o contenidos de duración equivalente a las horas de clases, pero sí necesariamente incorporar los formatos de mayor circulación entre las y los adolescentes. Quienes organizan sus clases con estos materiales y con el ánimo de encarar la formación ciudadana desde una perspectiva de la educación digital, encaran procesos de curaduría de

---

5 Según el Observatorio de Adicciones y Consumos Problemáticos de la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires (2024), para 2023 el 9,29% de las y los argentinos realizó al menos una apuesta online, porcentaje que en el rango etario de 18 a 24 años trepa al 12,5%. Según ese estudio, del total de apostadores a nivel nacional: a) el 60% lo hace con regularidad a menos una vez semanal; b) el 41,2% apuesta sobre partidos de fútbol; c) el 60,7% apostó entre \$1.000,- y \$19.999,- (pesos a valor histórico 2023).

las imágenes a trabajar. Ello implica seleccionar y sociabilizar en el aula de manera explícita los criterios de confiabilidad de las fuentes consultadas, abordando la contracara de todo este fenómeno que constituyen las *fake news*, contextualizar los planos verticales que abundan en los contenidos audiovisuales pensados para ser vistos desde teléfonos inteligentes, pues vuelven a habilitar discusiones de ya larga data acerca de las decisiones de inclusión/exclusión de la cámara que se formularon ante todo para la televisión. En la actualidad, la adaptación de formatos para pantallas de celulares recorta un segmento de las imágenes originales, que ya en su propia realización, en la propia manipulación de la cámara también se había decidido recortar una parte de la historia que se procuraba capturar.

En este nuevo panorama, las discusiones sobre ciudadanía se disparan a propósito de un material audiovisual de extracciones muy diversas. Las y los docentes que mencionan las cotas de duración que les exigen sus estudiantes, acuden a redes y plataformas de video para plantear problemáticas que también amplían los márgenes de lo cívico. Un fragmento del programa juvenil “Altavoz” (Televisión Pública, 2020) acerca del bachillerato Mocha Celis producido para ser emitido un 11 de septiembre, es decir, el Día de los Maestros y de las Maestras, en su versión subida a YouTube, permitió hablar de disidencias sexuales y heteronormativismo en trama con el derecho a la educación en una escuela privada laica porteña. Análogos intercambios pudo generar el video que acompaña a un reportaje del portal de noticias Infobae acerca de la historia de una niña trans argentina de 11 años (Sousa Díaz, 2019).

Resulta entonces interesante apreciar cómo se incorporan, por un lado, contenidos *nativos* de internet, sea en instituciones de gestión pública o privada, como una charla TEDx Madrid (TEDx Talks, 2017) a cargo de una publicista mujer para proponer debates áulicos acerca los estereotipos de género difundidos por los medios de comunicación o una tragedia ambiental narrada por un youtuber (Luisito Comunica, 2019), así como el testimonio de un docente de una escuela religiosa de un barrio informal agregó cómo se comparten ficciones también originales de la web. En ellas se presentan situaciones como una estafa, una infidelidad, escenificadas desde un planteo netamente moral, protagonizadas por actores y actrices amateurs subidas a redes como Facebook, Instagram o plataformas como YouTube en forma de *reels* o *shorts*, en el marco de

discusiones sobre la convivencia contextualizadas en actividades pastorales juveniles. Pero también cabe destacar cómo se reconocen otras formas de ver televisión diferentes a las tradicionales, es decir, en simultáneo con su emisión y frente al aparato receptor. Así llegan al aula de historia o de formación ciudadana diversos episodios de ciclos “XIX Proyectos de Nación” (Canal Encuentro, 2010) y “Años Decisivos” del historiador Gabriel Di Meglio (Canal Encuentro, 2012), o los de “Ver la historia”, de Felipe Pigna (Televisión Pública, 2015).

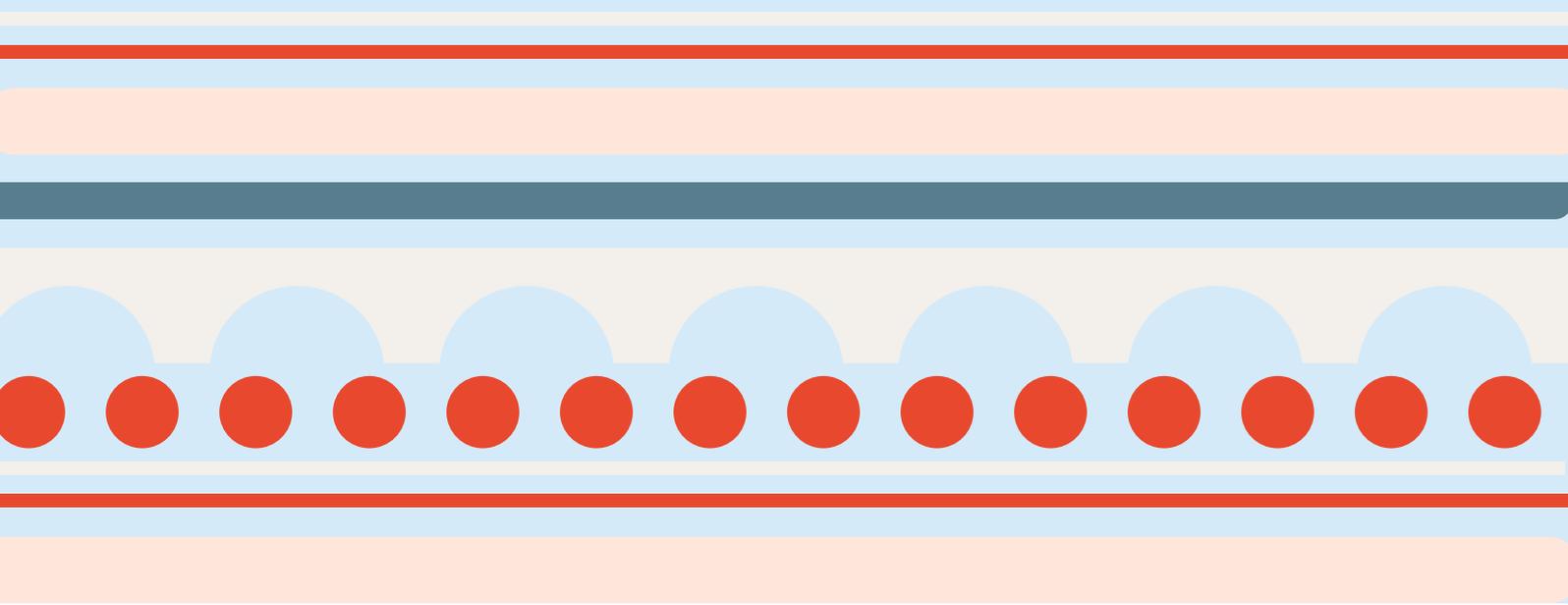
No obstante la recurrente referencia a la brevedad de los contenidos audiovisuales a compartir, en relación a preferencias de las aulas contemporáneas, persisten las y los docentes que proponen discutir sus programas en torno a largometrajes. Un profesor que enseña geografía en una escuela pública, encuentra en el film “Río helado” (Hunt, 2008) una gran oportunidad para trabajar conceptos como límites, fronteras, territorios reservados, contrabando, calidad de vida diferencial –a propósito de las protagonistas de la historia, una mujer blanca y otra mohawk– o la complejidad de las razones de los movimientos migratorios. Otro docente de historia de una escuela privada de clase media apela a motivar a sus clases con la ayuda del humor británico: dirigida por el Monty Python Terry Jones (2015), “Absolutamente todo” habilita debates sobre el poder, en la trama, otorgado por extraterrestres a un profesor y de manera total; “Muertos de risa” (Wright, 2004) propone una historia absurda que combina romance con zombis, en la que el protagonista debe salir de una encrucijada en la que se debate entre el individualismo y la negociación para la convivencia. En sus clases, también son los estudiantes quienes acuden al discurso cinematográfico para sus presentaciones: así ocurrió en el marco de un proyecto sobre la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos, que en su artículo N° 12 establece que Art. 12 establece: “Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.” ¿Con escenas de qué película ejemplificaron la violación de este derecho humano? Con segmentos de “The Truman Show” (Weir, 1998).

Al igual que ocurrió con los tradicionales formatos audiovisuales, las concepciones clásicas de la idea de ciudadanía también acompañaron a las nuevas problemáticas emergentes. Estas discusiones siguieron

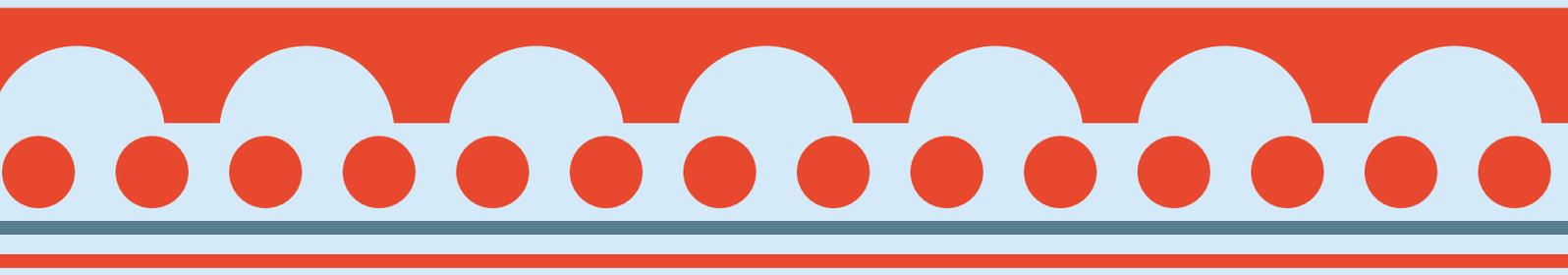
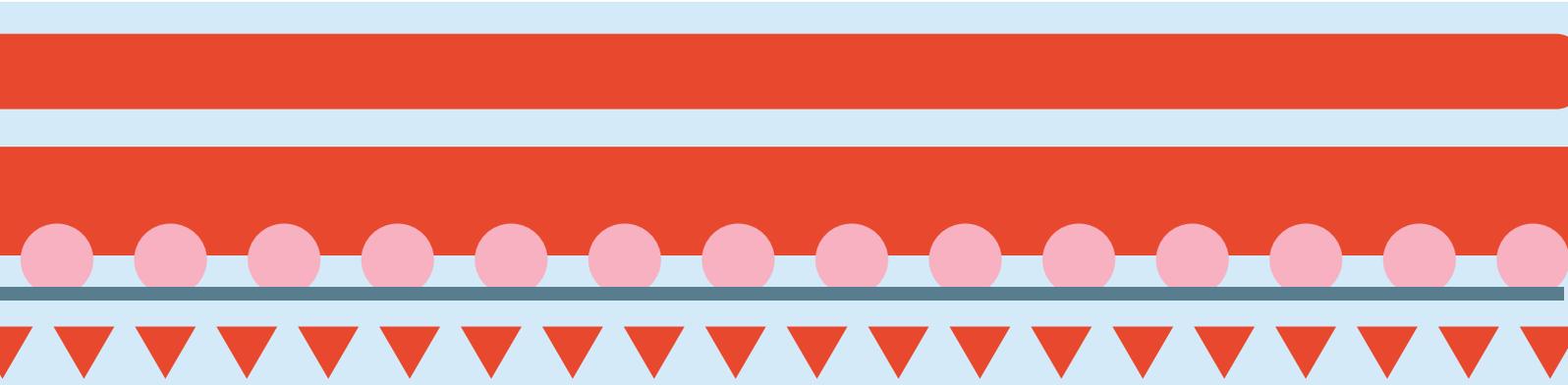
apoyadas también en películas. Ninguna tuvo la relevancia y persistencia que logró por años mantener las dos entregas de “La República perdida”, pero sí aparecieron en el marco de este trabajo algunos títulos como “La ola” (Gansel, 2008), una película que explícitamente trabaja la idea de la muerte de la democracia en detrimento de opciones autocráticas. Uno de los docentes consultados utilizó esa película en la escuela en la que trabajaba el año de estreno, aprovechando la polémica que había generado en la opinión pública, fundamentalmente en la alemana, país de procedencia del film: Al director de aquella institución no le gustó y se lo hizo saber que, en su opinión, la simbología estética de las y los estudiantes retratados en la película eran un riesgo potencialmente “contagioso”. Como a aquel profesor que pasó en el aula “Deuda” (Lanata y Schaer, 2004) en tándem con el texto de Svampa (2005), el poder de las imágenes y las palabras logró despertar discusiones profundas dentro del aula y fantasmas tenebrosos por fuera de sus puertas.

Lo dicho: ninguna película consiguió sostenerse vigente en las aulas por años como sí lo lograron “La República perdida” y “La República perdida II”. Pero en coincidencia con las discusiones previas al calendario electoral, en un debate que enardecía las voces más críticas del propio sistema democrático, se estrenó “Argentina, 1985” (Mitre, 2022). La película no sólo puso nuevamente en agenda el hecho histórico del juicio a las juntas militares llevado adelante a pocos años del fin de la última dictadura. Tampoco se limitó a sentar posición frente al debate del desencanto democrático. Como si no hubiera hecho suficiente con esos dos grandes aportes, la película consiguió que las escuelas volvieran a considerar la posibilidad de hacer salidas cinematográficas. No parece ser poco legado para una tradición de una industria que dedicó gran parte de sus producciones a ofrecer visiones del pasado y del presente, como para una mirada pedagógica persuadida del poder inspirador y motivador de la imagen en movimiento.

En el próximo capítulo, indagamos acerca de los usos de audiovisuales para la enseñanza de ciudadanía en la escuela según las percepciones de docentes de diversas disciplinas.



## **V. Percepciones sobre la formación ciudadana en las escuelas secundarias contemporáneas: temas, problemas y desafíos**



Durante los meses de junio y julio de 2024 realizamos una encuesta en línea autoadministrada a docentes de escuelas secundarias de Historia y del área de Ciencias Sociales con el objeto de indagar las prácticas pedagógicas orientadas a la formación ciudadana en la sociedad digital.

No se trató de una muestra probabilística por lo que los resultados obtenidos no resultan generalizables. No obstante, la información relevada nos da importantes pistas para elaborar un primer diagnóstico acerca de la formación ciudadana en las escuelas secundarias argentinas en el contexto actual.

### **¿Quiénes son los docentes que forman en ciudadanía?**

Obtuvimos 150 respuestas válidas de docentes que se desempeñan en 19 provincias con importante participación de Buenos Aires, Santa Fe, CABA, Entre Ríos, Santa Cruz y Tucumán. El 63% de los encuestados son mujeres y el 36% hombres y su edad promedio es de 42 años.

En cuanto a su titulación, el 40% son profesores de Historia formados en Institutos Superiores de formación docente (ISFD), el 25% profesores de Historia o Geografía egresados de las universidades, el 14% son profesores de Ciencias jurídicas, Geografía, Educación y Humanidades y Artes de los ISFD y el 6% Licenciados en Gestión o en Ciencias de la Educación. Vale decir, que este grupo mayoritario -integrado por el 85% del total- está compuesto fundamentalmente por profesores con formación específica en Humanidades y en Ciencias Sociales egresados de los ISDF (54%) y en menor medida de las universidades (31%). El 15% restante no cuenta con formación específica en Ciencias Sociales o Humanidades, pero tiene formación pedagógica en otras áreas de conocimiento tales como Matemática, Ciencias Naturales y Sistemas o cuenta con títulos de profesor para ejercer en el EGB 1 y 2. Solo el 4% de los respondentes no tiene formación pedagógica y sus títulos de base son los habilitantes, por ejemplo, para el ejercicio de la abogacía o la contabilidad.

Un dato muy destacable es que casi la mitad de los respondentes (48,6%) está cursando un posgrado. Además, el hecho de cursar un posgrado está asociado al grupo de edad. Entre quienes tienen 42 años o menos, el porcentaje de cursantes de posgrado asciende a 56%, mientras que

entre quienes cuentan con edades superiores al promedio del grupo, este valor desciende al 40%. En cambio, esta variable resulta independiente del género.

En promedio, los encuestados cuentan con 14 años de antigüedad en el ejercicio docente y este valor se reduce a 10 años, si consideramos la escuela en la que los docentes concentran la mayor carga horaria.

Uno de los aspectos que más vulnera las condiciones laborales de los docentes de las escuelas secundarias y afecta los resultados educativos es la dispersión horaria en distintas escuelas. Entre los encuestados, la mayor parte (57%) trabaja más de 15 horas en la escuela en la que tiene la mayor carga horaria, pero el resto se distribuye del siguiente modo: el 17% de 11 a 15 horas y un porcentaje similar de 6 a 10 horas, por lo que solo menos del 10% se posiciona en el tramo de menor dedicación.

### **¿Cómo son las escuelas en las que los encuestados concentran su actividad?**

Casi tres cuartas partes de los encuestados (73,6%) se desempeña en instituciones de gestión pública y el 24,4% en escuelas de gestión privada. El 2% restante corresponde a escuelas de gestión social. Entre las escuelas de gestión privada, el 83% cuenta con subvención estatal.

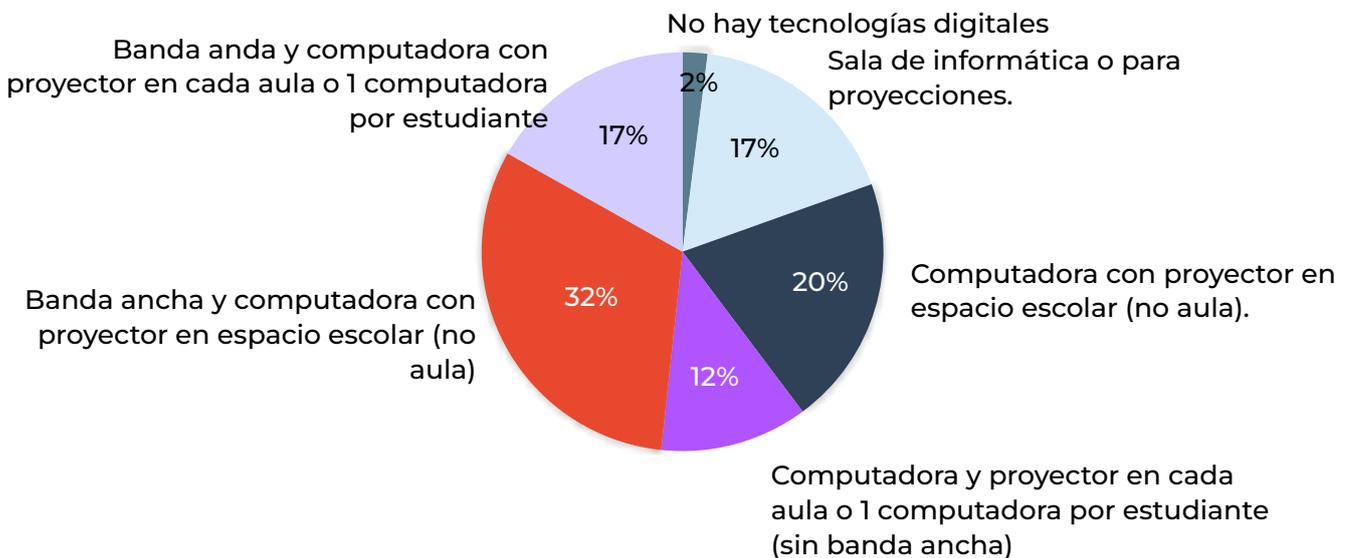
En promedio, los docentes están a cargo de 4 cursos, aunque hay quienes alcanzan a tener 7. La gran mayoría (90%) trabaja tanto en la secundaria básica como en la orientada y son muy pocos los que se desempeñan únicamente en alguno de los ciclos.

Casi la totalidad de los encuestados (más del 90%) se desempeña en asignaturas que constituyen el núcleo de nuestra indagación: Historia, Formación Ciudadana, Ciencias Sociales, Geografía, Sociología, Derecho y Construcción de ciudadanía, Ciudadanía digital, Economía, Ciencias Políticas, Trabajo y Ciudadanía, Ruedas de convivencia, Filosofía. El resto de los encuestados se sintieron convocados a responder desde otros espacios curriculares tales como Biología, Sistemas agroambientales, Lengua y Literatura, Literatura Latinoamericana, Literatura argentina, Salud y adolescencia, entre otros.

En relación a la estabilidad y la temporalidad del vínculo laboral de los docentes con la escuela en la que concentran la mayor parte de su trabajo, casi dos terceras partes de los encuestados son titulares, el 15% son provisionales, el 14% son suplentes y el 6% restante indica estar en otra situación. Como es lógico, la situación de revista se asocia con la antigüedad docente en la escuela: el promedio de años de antigüedad asciende a 12 años y medio en el caso de los titulares, es de 7 años para los provisionales y de 4 años para los suplentes.

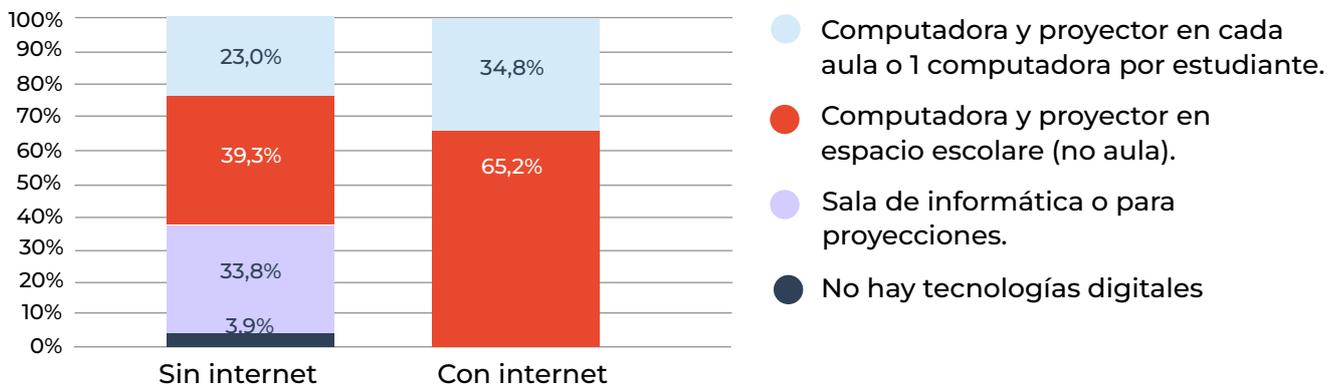
La disponibilidad de tecnologías digitales en las escuelas constituye un aspecto central de la exploración por el modo en que éstas condicionan la actividad pedagógica. De esta manera, contar con una computadora y un proyector en el aula o con una computadora para cada estudiante supone unas condiciones muy diferentes a tener que trasladar a los y las estudiantes a una sala especial para trabajar con equipos de computación. Disponer de wifi constituye otro factor relevante para describir las prácticas pedagógicas con tecnologías digitales posibles en las escuelas.

### Gráfico 1. Distribución porcentual de las escuelas según disponibilidad de tecnologías digitales



Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanía, Flacso-OEI, Argentina 2024.

**Gráfico 2. Distribución porcentual de las escuelas por disponibilidad de tecnologías digitales según condición de conectividad.**

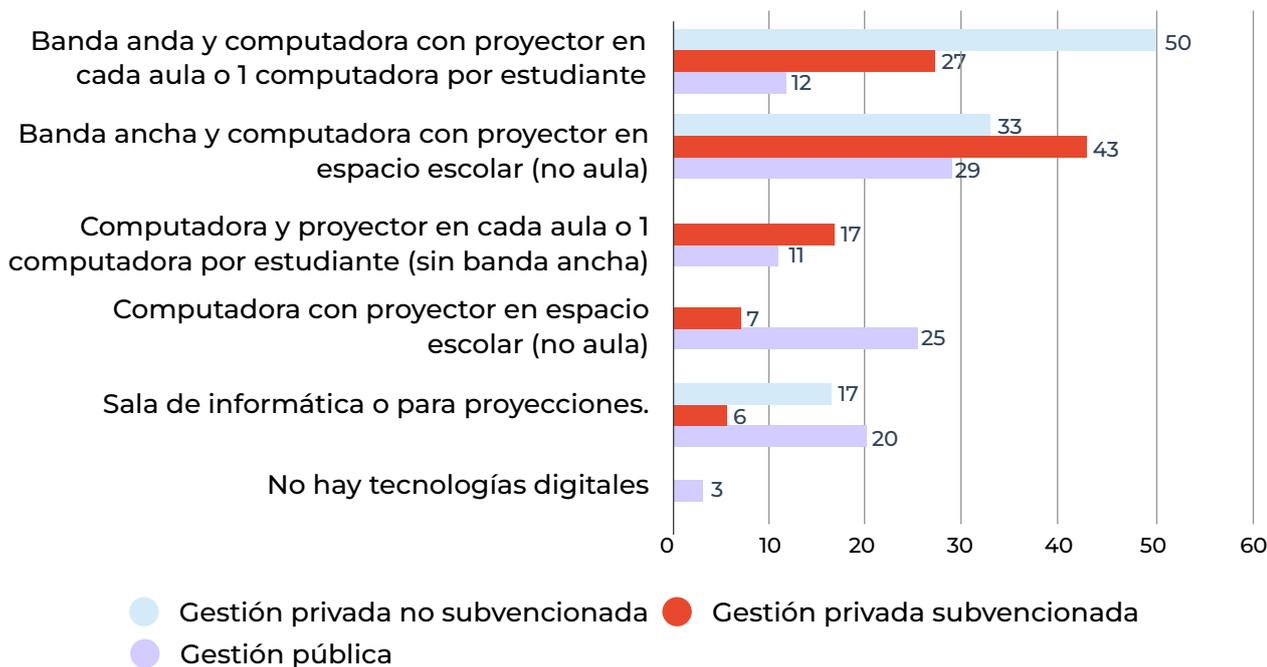


Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanías, Flacso-OEI, Argentina 2024.

Los gráficos 1 y 2 permiten observar que el 52% de las escuelas no tiene conexión a internet de alta velocidad. Entre ellas, el 39% cuenta con una computadora con proyector en un espacio específico, pero fuera del aula; el 34% cuenta con una sala de informática y/o de proyecciones audiovisuales, el 23% tiene una computadora conectada a un proyector en cada aula o una computadora para cada estudiante y el 4% de las escuelas carece de tecnologías digitales. A su vez, el 48% de las escuelas que cuenta con conexión a internet de alta velocidad (banda ancha) está integrado por dos subgrupos: el mayoritario (65%) que aun con conectividad tiene la computadora con proyector en un espacio específico y el tercio restante que cuenta con condiciones óptimas, vale decir conectividad y una computadora con proyector en el aula o una computadora para cada estudiante.

La disponibilidad tecnológica de las escuelas está asociada al tipo de gestión. El 41% de las escuelas de gestión pública cuentan con conectividad a internet. Este porcentaje asciende al 70% en las de gestión privada subvencionadas y alcanza al 83% en las no subvencionadas. Entre las escuelas con conectividad, aquellas que cuentan con computadora y proyector en cada aula y/o con una computadora para cada estudiante representan el 60% de las de gestión privada sin subvención, el 40% de las de gestión privada con subvención y el 29% de las de gestión pública. (Ver gráfico 3)

### Gráfico 3. Distribución porcentual de las escuelas según disponibilidad tecnológica por tipo de gestión



Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanía, Flacso-OEI, Argentina 2024.

Entre las escuelas sin conectividad a internet (56% de las de gestión pública, 30% de las de gestión privada con subvención y 17% de las de gestión privada sin subvención), el 45% de las de gestión pública corresponde a las que cuentan con computadora y proyector en espacio específico, mientras que el 57% de las escuelas de gestión privada con subvención se encuentra entre las que cuentan con computadora o proyector en cada aula o bien cada estudiante tiene a disposición una computadora.

### ¿Cómo se representan los docentes la formación ciudadana?

Para indagar la representación de los docentes sobre la formación ciudadana les solicitamos que mencionaran las cinco primeras palabras que les venían a la mente al pensar en ese término. Obtuvimos cerca de 700 respuestas que se dispersaron en más de 200 palabras diferentes. Nos interesa focalizar en aquellas que concentraron el mayor número de menciones. La Tabla 1 presenta las 27 palabras que acumularon dos tercios partes de las menciones. La lista está encabezada por: “derechos”,

“democracia”, “participación”, “responsabilidad” y “ciudadanía” que representan el 31% del total de las mencionadas. Entre estos primeros cinco términos, “derechos” es el que parece encontrarse en el núcleo de la representación: concentra 71 menciones lo que equivale al 47% de los encuestados[1]. Como se señalará más adelante, con “derechos”, los docentes refieren no sólo a los derechos civiles y políticos ligados al capitalismo liberal y su expansión durante el S. XIX, sino también a los sociales, culturales e identitarios. En la segunda posición, “democracia” concentra el 6% de las menciones lo que representa al 27% de los encuestados. Es probable, a modo de hipótesis, que la pérdida a la adhesión a la democracia, relevada por estudios de opinión pública como el Latinobarómetro, incida en la distancia registrada en la asociación con formación ciudadana entre “democracia” y el término “derechos”. Por su parte, “participación” y “responsabilidad” le siguen a “democracia” con un peso relativo similar, aproximadamente el 5% de las menciones respectivamente lo que equivale a un 24% de los encuestados. Por último, la palabra que ocupa la quinta posición en relevancia es “ciudadanía”, término que enfatiza la pertenencia al mismo Estado o comunidad política y acopla al ejercicio de distintos derechos, las obligaciones correspondientes. “Ciudadanía” concentra el 4% de las menciones, lo que representa casi al 20% de los entrevistados.

**Tabla 1. Distribución de frecuencias de las cinco palabras mencionadas por los encuestados asociadas a la “formación ciudadana”**

Palabras asociadas con Formación ciudadana	Frecuencia	Porcentaje de menciones	Porcentaje acumulado de menciones	Porcentaje de docentes
Derechos	71	10,4	10,4	47,3
Democracia	40	5,9	16,3	26,7
Participación	38	5,6	21,8	25,3
Responsabilidad	34	5	26,8	22,7
Ciudadanía	28	4,1	30,9	18,7
Sociedad	22	3,2	34,2	14,7
Estado	21	3,1	37,2	14,0

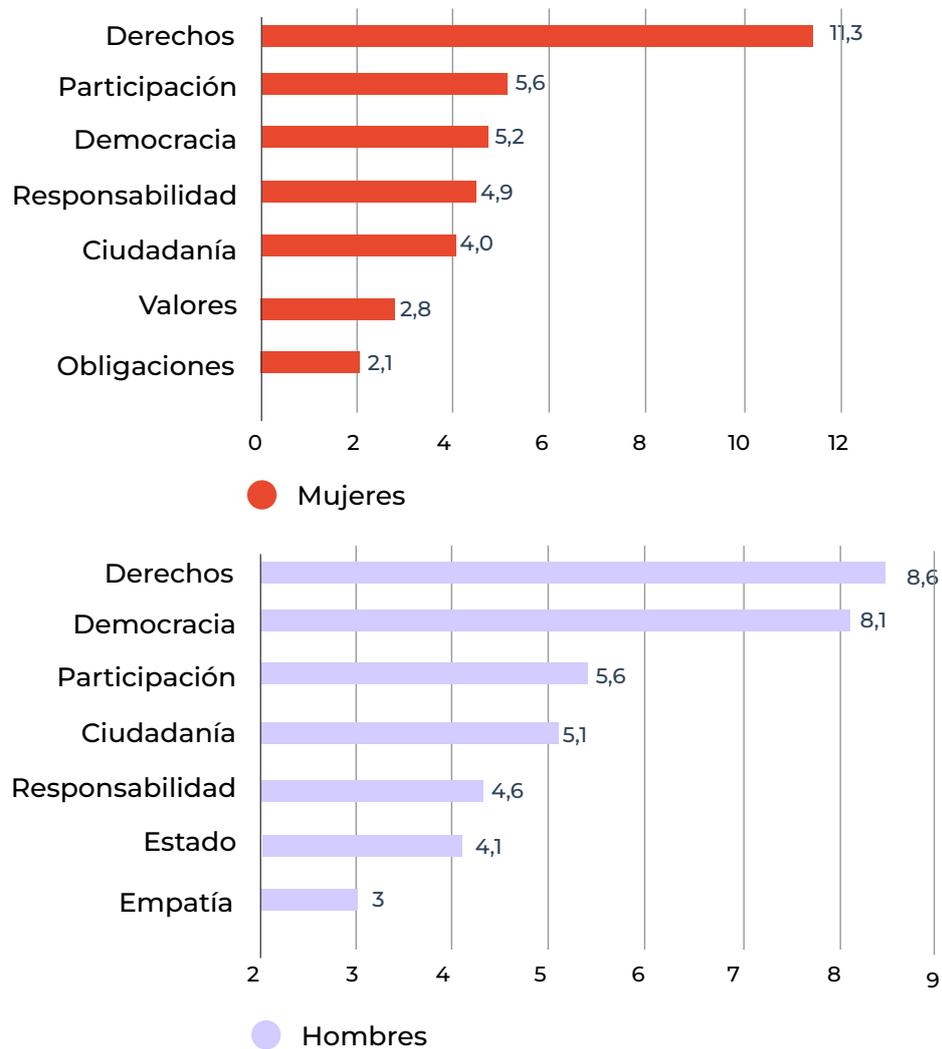
Respeto	20	2,9	40,2	13,3
Valores	19	2,8	43	12,7
Compromiso	14	2,1	45	9,3
Obligaciones	14	2,1	47,1	9,3
Política	13	1,9	49	8,7
Empatía	11	1,6	50,6	7,3
Leyes	11	1,6	52,2	7,3
Conciencia	10	1,5	53,7	6,7
Educación	9	1,3	55	6,0
Igualdad	9	1,3	56,3	6,0
Cultura	8	1,2	57,5	5,3
Identidad	8	1,2	58,7	5,3
Voto	8	1,2	59,8	5,3
Aprendizaje	7	1	60,9	4,7
Convivencia	7	1	61,9	4,7
Formación	7	1	62,9	4,7
pensamiento crítico	7	1	63,9	4,7
Comunidad	6	0,9	64,8	4,0
Deberes	6	0,9	65,7	4,0
Historicidad	6	0,9	66,6	4,0

Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanías, Flacso-OEI, Argentina 2024.

## ¿Qué variaciones encontramos en la representación de formación ciudadana entre mujeres y hombres?

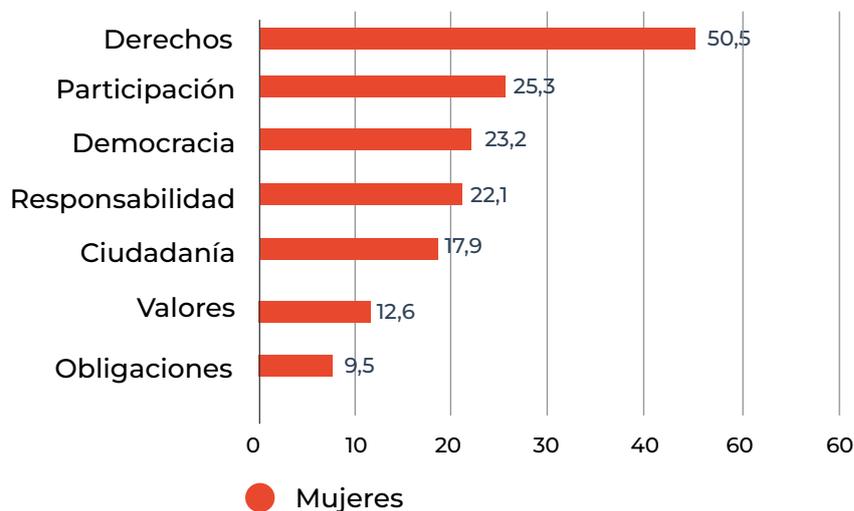
Para responder a este interrogante, consideramos las siete palabras con mayor frecuencia asociadas a formación ciudadana en cada género. El gráfico 4 nos permite comparar por género el porcentaje de menciones que recibió cada uno de los términos, mientras que en el gráfico 5, la comparación porcentual es entre el total de mujeres o de hombres encuestados.

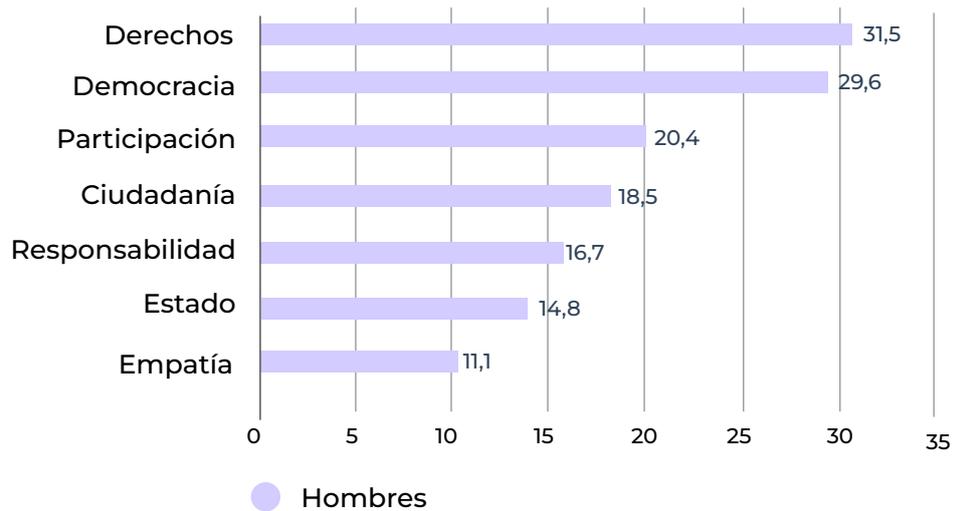
**Gráfico 4. Siete palabras más asociadas por los docentes con formación ciudadana según género. Porcentaje de menciones**



Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanías, Flacso-OEI, Argentina 2024.

**Gráfico 5. Siete palabras más asociadas por los docentes con formación ciudadana según género. Porcentaje entre el total de mujeres y entre el total de hombres**





Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanías, Flacso-OEI, Argentina 2024.

Si bien los cinco primeros términos son los mismos para ambos subgrupos, su ordenamiento resulta diferente. Para las profesoras, la intensidad de la asociación entre formación ciudadana y “derechos” es mayor que entre los hombres (11,3% vs 8,6% de menciones y 50,5% de mujeres vs 32,5% de hombres). Además, la “participación” ocupa la segunda posición con porcentajes de menciones y sobre el total del género similares a los del término democracia (5,6% y 25% respectivamente); mientras que para los profesores hombres, esta posición la ocupa el término “democracia” con porcentajes de menciones y sobre el total (8,1% y 29,6% respectivamente) similares a los que recibe el término “derechos”. Los términos que ocupan la cuarta y la quinta posición también aparecen invertidos. Para las profesoras mujeres, la formación ciudadana se vincula en cuarto lugar con la “responsabilidad” y en quinto lugar con la “ciudadanía”; en cambio para los profesores hombres, el término “ciudadanía” antecede al de “responsabilidad” en la asociación. Lo mismo ocurre con los últimos dos términos. Para las mujeres la sexta y la séptima posición la ocupan respectivamente los términos “valores” y “obligaciones”; mientras que para los hombres, estos términos son “estado” y “empatía”. De esta manera, la representación de los profesores hombres respecto a la formación ciudadana acentúa cuestiones de índole institucional, de lo público y del necesario reconocimiento de los sentimientos de los otros en diferentes situaciones de ejercicio del poder. De allí, el lugar destacado que ocupan los términos “democracia” como régimen político de gobierno, “estado”, “ciudadanía” y “empatía”. Por su parte, las mujeres

acentúan aquellas condiciones que desde la esfera privada y doméstica les permitieron ganar visibilidad en la vida pública y ampliar los “derechos”, como son la “participación”, los “valores” y las “obligaciones”.

### **¿Qué variaciones encontramos en la representación de formación ciudadana entre los profesores más jóvenes y los mayores?**

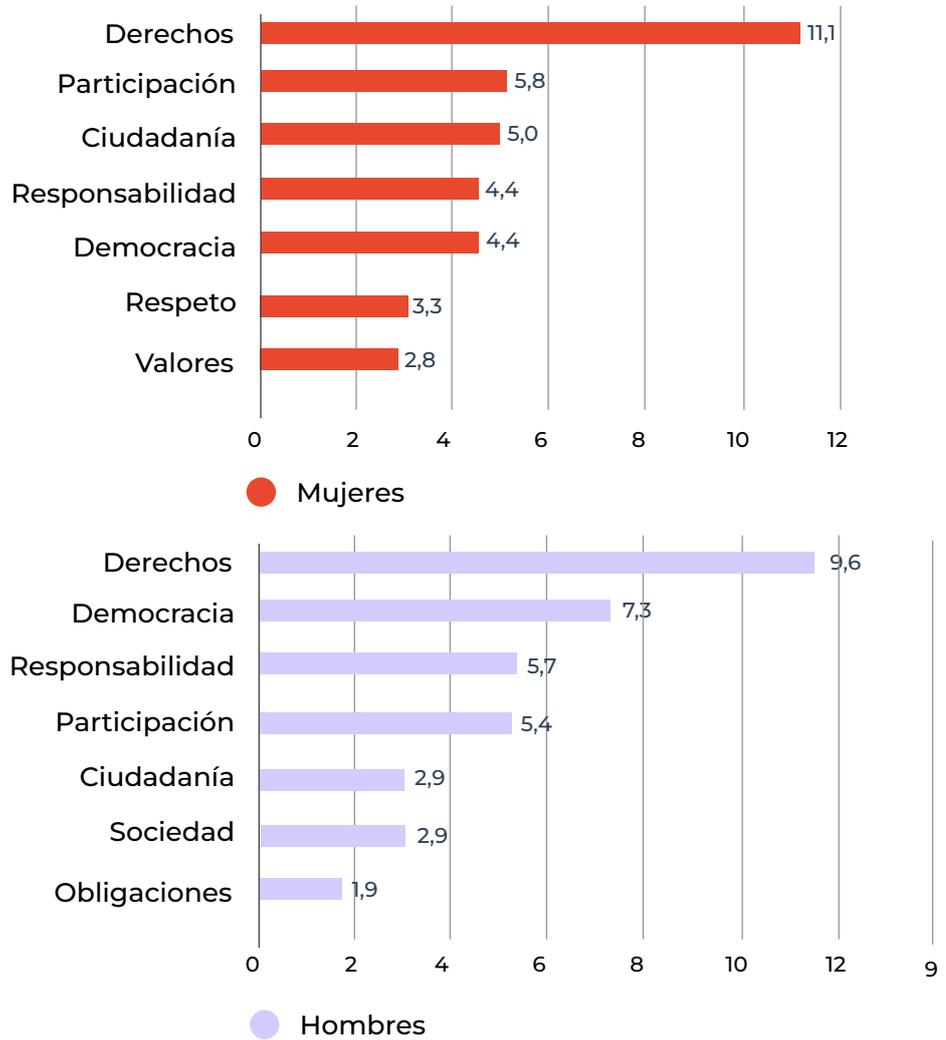
Como señalamos antes, los profesores encuestados tienen una media de edad de 42 años. El grupo de los más jóvenes nació al inicio de la década del 80 del siglo pasado o después; mientras que el grupo de los mayores, lo hizo con anterioridad a ese corte temporal por lo cual es probable que tenga recuerdos vívidos de la última dictadura militar argentina (1976-1983).

Al comparar los grupos de edad, es destacable la diferencia en el posicionamiento del término “democracia”. Como lo muestran los gráficos 6 y 7, para el grupo de mayor edad, “democracia” ocupa la segunda posición (7,3% de las menciones y 31,5% del grupo etario); mientras que, solo el 20% de los menores de 42 años refieren al término y lo posicionan en cuarto lugar (4,4% de las menciones). Además, son los más jóvenes quienes asocian con mayor intensidad el término “derechos” con el de formación ciudadana (11,1% vs 9,6% de las menciones y 51,9% vs 41,1% del total del grupo de edad).

Otra diferencia significativa es la relativa al lugar asignado al término “ciudadanía”. Entre los más jóvenes, ocupa la tercera posición (5% de las menciones y 23,4% de los menores). Para los mayores, en cambio, “ciudadanía” ocupa la quinta posición (2,9% de las menciones y sólo 12,3% del grupo de edad).

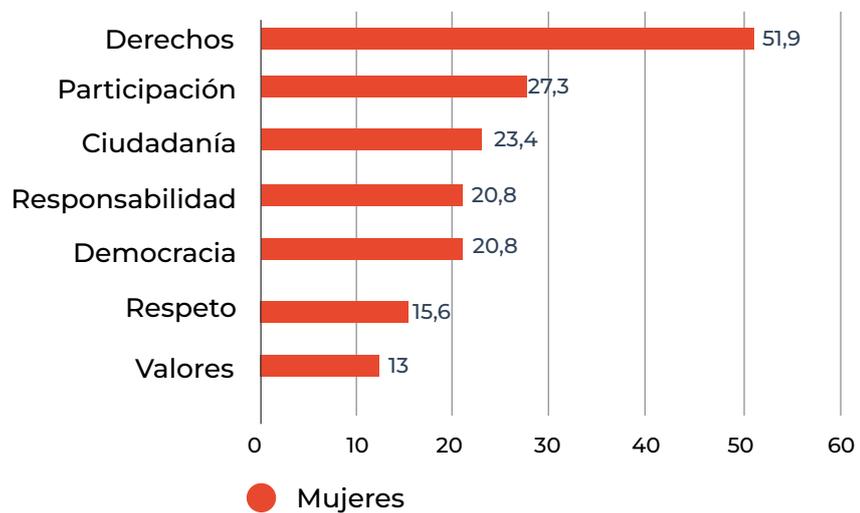
En cuanto a los últimos dos términos con mayor concentración de menciones, los más jóvenes eligen “respeto” y “valores”, mientras los mayores optan por “sociedad” y “obligaciones”.

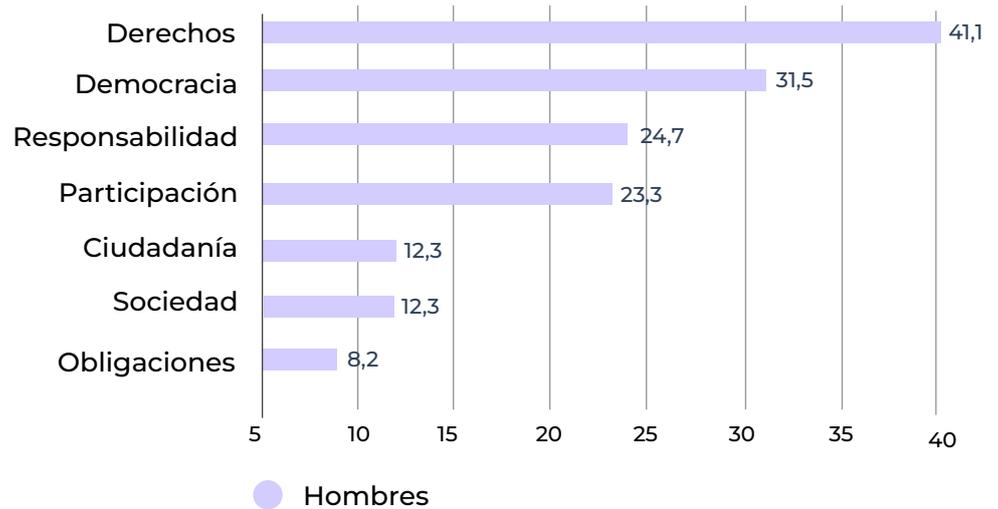
**Gráfico 6. Siete palabras más asociadas por los docentes con formación ciudadana según edad. Porcentaje de menciones**



Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanías, Flacso-OEI, Argentina 2024.

**Gráfico 7. Siete palabras más asociadas por los docentes con formación ciudadana según edad. Porcentaje entre el total de más jóvenes y entre el total de mayores**





Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanías, Flacso-OEI, Argentina 2024.

De esta manera, la representación de la formación ciudadana para los profesores de mayor edad parece estar signada por la experiencia de la última dictadura cívico militar y por el énfasis en la formación docente de una cultura democrática sobre la que hacer sustentable el proyecto del “Nunca Más” de máximo consenso en la década del 80 del siglo pasado durante el período de la transición democrática. De ahí, la relevancia de los términos “democracia” y “responsabilidad” en detrimento del término “ciudadanía” cuya ruptura, en su momento, posibilitó la represión ilegal. Entre los más jóvenes, es mayor la intensidad de la asociación de “formación ciudadana” con “derechos”, “participación” y “ciudadanía” lo que puede vincularse a que toda su experiencia de vida ha transcurrido en regímenes democráticos. Los más jóvenes mencionan además el “respeto” y los “valores”. Ambos términos podrían relacionarse a la incidencia en la formación docente inicial y continua durante las últimas dos décadas de las leyes de ESI (Educación Sexual Integral, 2006), de Promoción y protección de la diversidad cultural (2007) y, las más recientes, Ley Micaela (2019) y Ley de Educación Ambiental Integral (2021).

## ¿Cuáles eran los desafíos de enseñanza cuando los docentes asumieron el cargo? ¿Se modificaron desde entonces? ¿En qué sentido?

La Tabla 2 presenta una categorización de los desafíos iniciales de enseñanza señalados por los profesores al hacerse cargo de las asignaturas más vinculadas a la formación ciudadana. Las respuestas las presentamos según los años de experiencia docente en la enseñanza de esas asignaturas y ordenadas para el total de modo decreciente lo que permite observar que las diez primeras categorías acumulan el 90% de los casos. Entre los desafíos iniciales, los docentes destacan en orden de importancia: el pensamiento crítico (17,6%), la comprensión de textos y la argumentación (13,4%), la apropiación de contenidos desde una perspectiva práctico participativa (12,7%), los tecnológicos ligados más bien a la adaptación de la enseñanza al equipamiento tecnológico de la escuela y las aulas (12%), la cuestión del respeto y la convivencia (9,2%), la comprensión de la Historia Contemporánea (8,5%) y lograr motivar a los alumnos en el estudio (7%). Para los profesores con mayor antigüedad en el cargo (16 años o más), el desarrollo del pensamiento crítico (28,1%) y la comprensión de la Historia reciente o contemporánea (15,6%) tienen mayor centralidad comparada con quienes cuentan con menos de 6 años de antigüedad en el cargo (13,3% y 4,4% respectivamente). En cambio, para este último grupo, los desafíos más destacados son la comprensión de textos argumentativos (15,6% vs 3,1% entre los de mayor antigüedad) y el respeto y la convivencia (también 15,6% vs 3,1%)

**Tabla 2. Desafíos iniciales de enseñanza de la asignatura según años de antigüedad en el cargo.**

Desafíos iniciales Enseñanza e la Asignatura	Años de antigüedad en el cargo				Total	% acum.
	Hasta 5	6 a 10	11 a 15	16 o más		
Criticidad	13,3	14,6	16,7	28,1	17,6	17,6
Comprensión de textos Argumentacion	15,6	19,5	12,5	3,1	13,4	31,0

Apropiación contenidos. Prácticas participativas	11,1	14,6	8,3	15,6	12,7	43,7
Tecnológicos / condiciones aúlicas	8,9	17,1	16,7	6,3	12,0	55,6
Respeto / convivencia	15,6	4,9	12,5	3,1	9,2	64,8
Comprensión de la historia contemporánea	4,4	4,9	12,5	15,6	8,5	73,2
Motivación de los estudiantes	8,9	7,3	4,2	6,3	7,0	80,3
Planificar y realizar el programa	2,2	2,4	4,2	9,4	4,2	84,5
Ciudadanos para el futuro	2,2	2,4	4,2	6,3	3,5	88,0
Transversalidad de los contenidos	0,0	4,9	0,0	0,0	1,4	89,4
Falta de diversidad de materiales didácticos	2,2	0,0	0,0	3,1	1,4	90,8
Falta de base conceptual y de valores	4,4	0,0	0,0	0,0	1,4	92,3
Democracia	2,2	2,4	0,0	0,0	1,4	93,7
Salidas de campo	0,0	0,0	4,2	0,0	0,7	94,4
Perspectiva latinoamericana	0,0	2,4	0,0	0,0	0,7	95,1
Narcotráfico/ violencia	0,0	2,4	0,0	0,0	0,7	95,8
La pandemia	2,2	0,0	0,0	0,0	0,7	96,5
La instrucción cívica	2,2	0,0	0,0	0,0	0,7	97,2
La desigualdad	0,0	0,0	4,2	0,0	0,7	97,9
Integrar la escuela a la comunidad	0,0	0,0	0,0	3,1	0,7	98,6
Conciencia ambiental	2,2	0,0	0,0	0,0	0,7	99,3
Aprendizaje situado	2,2	0,0	0,0	0,0	0,7	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanía, Flacso-OEI, Argentina 2024.

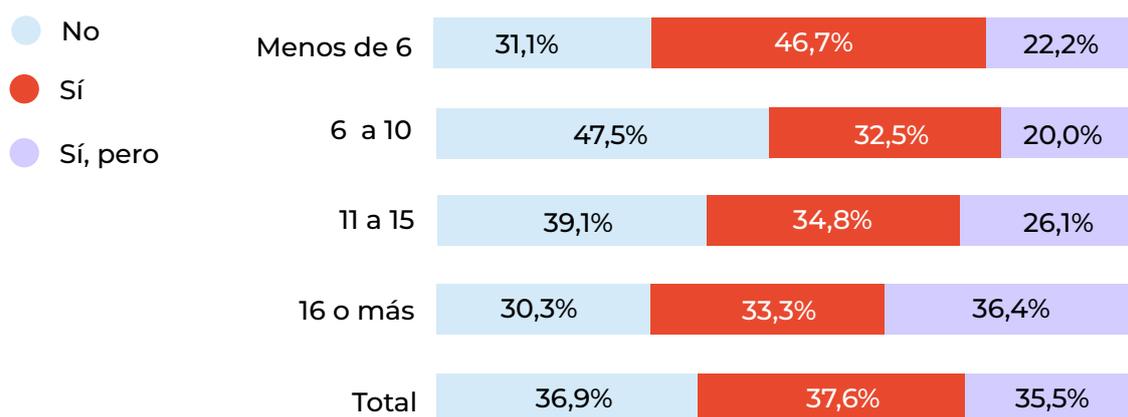
Un aspecto a destacar es que las cuestiones vinculadas a las nuevas formas de la ciudadanía digital tales como la conectividad permanente, los

públicos en red, la privatización móvil, las redes sociales, los algoritmos y la fragmentación, las fake news y la polarización, entre otras formas de desciudadanización no están presentes entre los desafíos iniciales consignados por los docentes al hacerse cargo de la asignatura.

En cuanto a la transformación de estos desafíos comparándolos con los correspondientes al momento actual, el 37,6 % del total de encuestados afirmó que eran los mismos; el 25% sostuvo que, si bien los desafíos se habían mantenido, en las actuales condiciones les resultaba más difícil lograr los objetivos que se proponían. Por último, para un 37% los desafíos se modificaron. (Ver gráfico 8).

Estos porcentajes también varían en función de la antigüedad en el cargo. Entre los docentes con menor antigüedad aumenta al 47% la consideración de la igualdad actual de los desafíos; mientras que entre los de mayor antigüedad (16 años o más) se eleva al 36,4% el porcentaje de quienes enfatizan la permanencia de los desafíos junto al incremento de la complejidad en la enseñanza en las actuales condiciones (Categoría, “Sí, pero...” del Gráfico 8)

**Gráfico 8. Los desafíos, ¿son los mismos que cuando asumió el cargo? Distribución porcentual según años de antigüedad en el cargo.**



Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanías, Flacso-OEI, Argentina 2024.

En la Tabla 3 presentamos el sentido de los cambios en los desafíos de la formación ciudadana tanto para quienes consideraron que estos NO

eran los mismos (36,9% del total) como para quienes respondieron “SI, pero...” contraponiendo razones que hacen a la complejización del logro en las condiciones actuales de enseñanza (25,5% del total). El 36% de este grupo (equivalente al 22% del total de encuestados) hizo referencia a distintas dimensiones de la “ciudadanía digital” como el principal desafío que enfrenta actualmente. En esta categoría fueron incluidas respuestas como: “Por el mal uso de internet y de la IA”, “Redes sociales”, “Diversidad de fuentes de información”, “posibilidad de problematizar fuentes de todo tipo”, “fake news”, “la constante distracción en el aula con los teléfonos celulares” y “ludopatías” entre otras. En segundo lugar, fueron mencionados los desafíos tradicionales de la formación ciudadana tales como “el pensamiento crítico, la argumentación y la comprensión de los procesos histórico sociales contemporáneos”, “la falta de motivación estudiantil” (8%) y la construcción de “ciudadanos responsables y capaces” (6%). Por último, entre las razones que complejizan la formación ciudadana se mencionan las relativas a la inclusión, a la cuestión social y a las dificultades para construir un proyecto de vida en común.

**Tabla 3. Desafíos actuales de enseñanza de la asignatura a diferencia de los que enfrentaron al asumir el cargo. Universo: 62% de los encuestados**

Desafíos actuales (a diferencia de...)	% por Col	% Acum.
Ciudadanía digital	36,0	36,0
Criticidad, argumentación, comprensión	18,0	53,9
Por la falta de motivación estudiantil	7,9	61,8
Ciudadanos responsables y capaces	5,6	67,4
Por la falta de coordinación curricular	3,4	70,8
Generación de proyectos socioterritoriales inclusivos	2,2	73,0
Por la cuestión social	2,2	75,3
Por las dificultades actuales para construir un proyecto de vida	2,2	77,5
Respeto Convivencia	2,2	79,8

Tecnológicos condiciones aúlicas	2,2	82,0
Valores	2,2	84,3
Ausentismo, desvinculación	1,1	85,4
Cambio de estrategias metodolgicas	1,1	86,5
Centrarse en los medios propuestos por el docente. Escritura	1,1	87,6
Comprendan procesos históricos de los países periféricos	1,1	88,8
Cultura democrática, argumentación y ESI	1,1	89,9
Dar la voz a los estudiantes	1,1	91,0
Globalización	1,1	92,1
Lectura comprensiva	1,1	93,3
Más participación estudiantil	1,1	94,4
Por la necesidad de construir una mirada estatal y democrática	1,1	95,5
Por la necesidad de construir una mirada nacional	1,1	96,6
Por la pérdida de autoridad pedagógica	1,1	97,8
Por la suma del tutorado a la tarea docente tradicional	1,1	98,9
Por las ideas negacionistas y las denuncias de adoctrinamiento	1,1	100,0
Total	100	

Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanías, Flacso-OEI, Argentina 2024.

### Los aprendizajes logrados por los estudiantes actuales, ¿son mayores, iguales o menores?

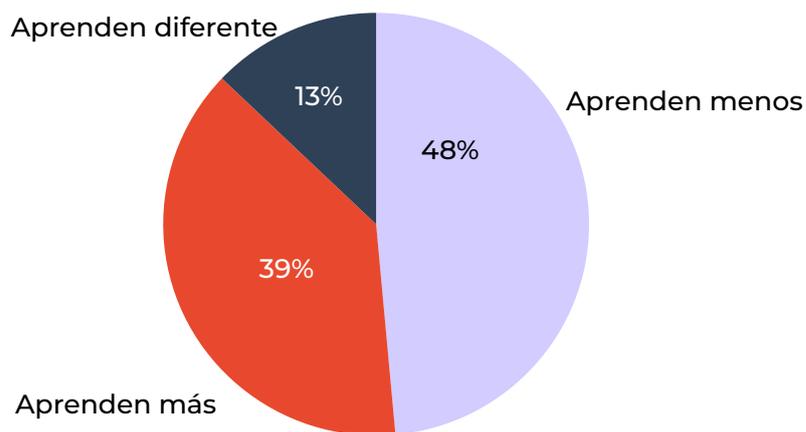
Junto a los cambios en los desafíos de enseñanza al hacerse cargo de la asignatura indagamos también las modificaciones en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Resulta interesante destacar las opciones del cuestionario semiestructurado eran: “Mis estudiantes actuales aprenden más”, “Mis estudiantes actuales aprenden lo mismo” y “Mis estudiantes actuales aprenden

menos”. La opción “Mis estudiantes actuales aprenden lo mismo” no fue seleccionada por los profesores. Quienes no optaron por las categorías “aprenden más” o “aprenden menos”, marcaron la categoría “otra” y escribieron “aprenden diferente”.

El gráfico 9 muestra la conformación de dos grandes grupos: el que considera que sus estudiantes actuales “aprenden menos” (48%) y el que estima que sus estudiantes “aprenden más” (39%). Una tercera posición la ocupan los profesores que evalúan que sus estudiantes actuales “aprenden diferente” (13%).

**Gráfico 9. Sus estudiantes actuales ¿aprenden más, menos o igual que cuando asumió el cargo? Distribución porcentual.**

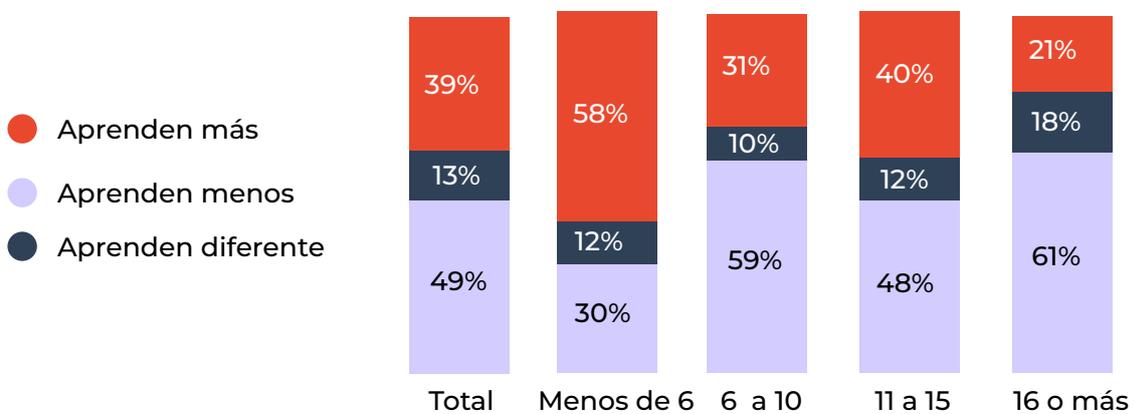


Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanía, Flacso-OEI, Argentina 2024.

La consideración de los profesores sobre los aprendizajes logrados por sus estudiantes actuales se asocia intensamente a los años de antigüedad en el cargo y moderadamente con el género. El gráfico 10 permite observar que el 58% de los profesores con menos de 6 años de antigüedad en el cargo considera que sus estudiantes actuales “aprenden más”, mientras que este porcentaje se reduce en casi tres veces (21%) entre los profesores cuya antigüedad en el cargo es de 16 años o más. Estos últimos por su parte, presentan los porcentajes más elevados tanto en la categoría “aprenden menos” (61%) como en la categoría “aprenden diferente” (18%).

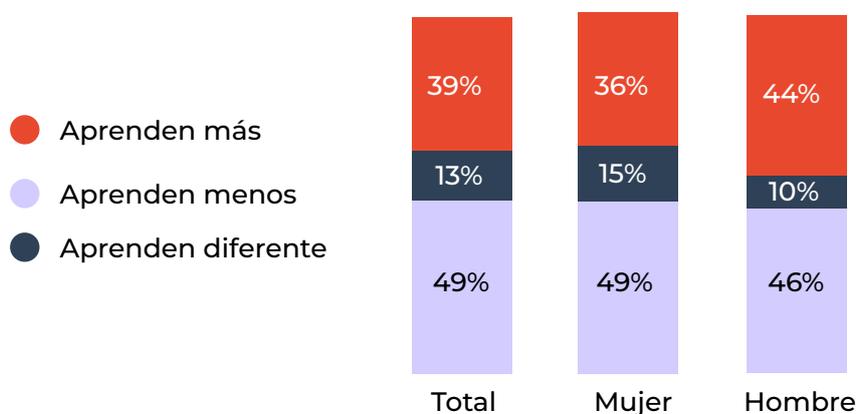
En cuanto al género, el porcentaje de profesores hombres que estima que sus estudiantes actuales “aprenden más” supera en 8 puntos porcentuales al de las mujeres (44% vs 36%). Los porcentajes de profesoras mujeres que evalúan como menores o diferentes los aprendizajes de sus estudiantes actuales son mayores que los registrados entre los profesores hombres (49% vs 46% y 15% vs 10%, respectivamente).

**Gráfico 10. Sus estudiantes actuales ¿aprenden más, menos o igual que cuando asumió el cargo? Distribución porcentual según años de antigüedad en el cargo.**



Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanías, Flacso-OEI, Argentina 2024.

**Gráfico 11. Sus estudiantes actuales ¿aprenden más, menos o igual que cuando asumió el cargo? Distribución porcentual según género.**

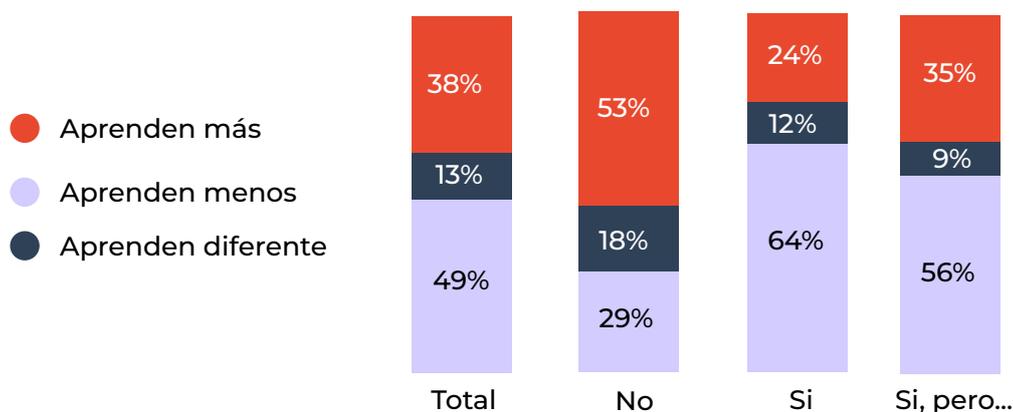


Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanías, Flacso-OEI, Argentina 2024.

Por último, nos interesa referirnos a la fuerte asociación que encontramos entre dos estimaciones de los profesores encuestados: la relativa a la permanencia o a la modificación en los desafíos de la asignatura desde la asunción del cargo a esta parte y la concerniente a los aprendizajes logrados por sus estudiantes en ese mismo lapso.

El gráfico 12 muestra la fuerte concentración de los profesores en la categoría “aprenden más” (53%) entre quienes estiman que los desafíos de la formación ciudadana NO son los mismos que en el pasado. En cambio, los profesores que estiman que los desafíos son los mismos (SI ó SI, pero...), se concentran en la categoría “aprenden menos” (64% y 56% respectivamente).

**Gráfico 12. Sus estudiantes actuales ¿aprenden más, menos o igual que cuando asumió el cargo? Distribución porcentual según estime iguales, diferentes o como más complejos los desafíos de la asignatura desde que asumió el cargo.**



Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanía, Flacso-OEI, Argentina 2024.

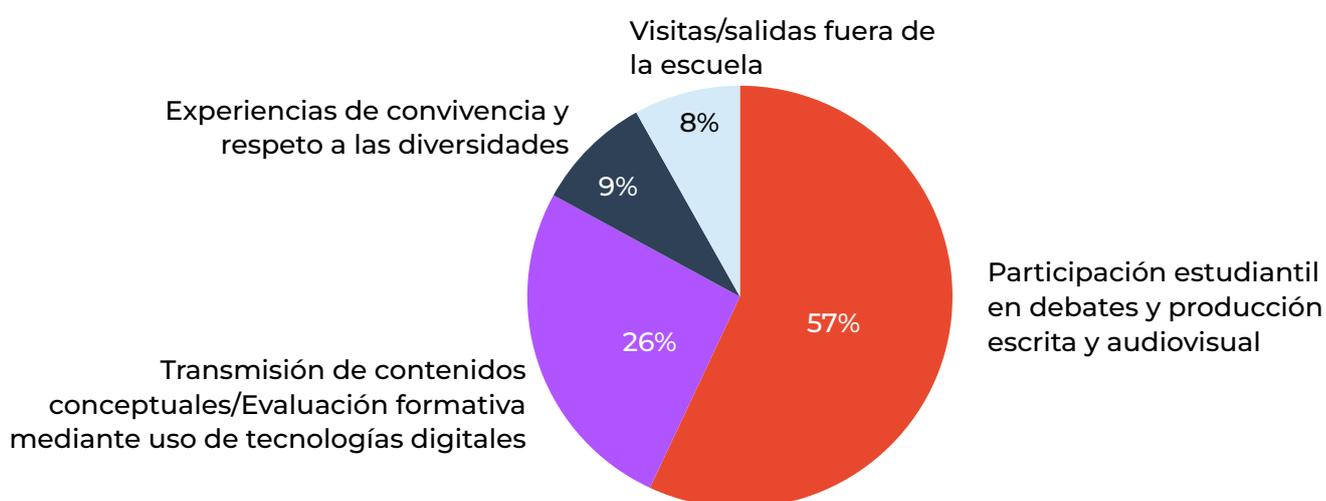
### Experiencias formativas en las que los estudiantes más aprendieron

Tanto las representaciones sobre la formación ciudadana como los desafíos de la asignatura al momento de asumir el cargo y actuales se expresan en las experiencias formativas que los docentes consultados destacan como más favorables a los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Las respuestas obtenidas las clasificamos en cuatro categorías según enfatizan más las actividades realizadas por los alumnos a propósito de

los proyectos de enseñanza desarrollados o la actividad transmisiva realizada por los profesores. Algunas de las respuestas de la primera de estas categorías problematizan de algún modo las dimensiones inherentes a la ciudadanía digital. Reservamos una categoría específica para quienes destacaron experiencias formativas relativas al respeto a la diversidad y a la convivencia y otra para los profesores que resaltan las salidas del ámbito escolar por su relevancia formativa.

**Gráfico 13. Experiencias formativas en las que los estudiantes aprendieron más. Distribución porcentual según tipo de experiencia.**



Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanía, Flacso-OEI, Argentina 2024.

Al momento de destacar una experiencia formativa, la mayoría de los profesores (57%) elige aquella en las que la participación y el involucramiento de los estudiantes en la actividad fue mayor. Ilustraremos la categoría con algunas de las respuestas que la integran:

Participación en Jóvenes y Memoria. Los estudiantes elaboraron en grupos un corto audiovisual teniendo como protagonistas a veteranos de Malvinas.

Participación estudiantil en el Concejo Deliberante. Lograron no sólo comprender el funcionamiento del Concejo sino también elaborar ordenanzas que se trataron en el recinto.

Puedo mencionar una vez que estuvimos trabajando con un quinto año en la materia «Cs. Políticas». Los estudiantes se reunieron en pequeños grupos, debiendo preparar una argumentación de un tema elegido por ellos, para realizar una posterior puesta en común y generar una especie de debate. Cada uno de ellos debía investigar por su cuenta, con el debido asesoramiento docente. En resumen, fue una actividad muy fructífera, en la cual hablaron de temas candentes como por ejemplo: la legalización del aborto, la despenalización de la marihuana, conflictos bélicos en Medio Oriente entre otros, sosteniendo una clase de 4 hs ctedras seguidas con mucha participación de los estudiantes.

A continuación sigue un ejemplo que resalta la participación estudiantil y al mismo tiempo se enfoca en dimensiones relativas a la ciudadanía digital:

Cuando se trata de iniciativas en las que son responsables de actividades como muestras escolares. Ejemplo de ello, el diseño de un taller sobre cyberbullying para pared de otros cursos. Gracias a ello investigaron, plantearon interrogantes, elaboraron un producto comunicacional como podcast grupales.

La cuarta parte de los profesores (26%) destacó experiencias de transmisión de contenidos mayoritariamente ligados a los desafíos iniciales de la asignatura resaltando el rol de las tecnologías y los medios en el proyecto de enseñanza. Siguen algunos ejemplos de este tipo de respuesta:

Desarrollo de líneas de tiempo en referencia a gobiernos radicales para comprender mejor sus aspectos sobresalientes por medio del uso de Canva.

Formación del Estado Argentino mediante el uso de Mat. Audiovisual, comparación con la situación actual de nuestro país.

Les hice realizar una síntesis del siglo XIX para que conocieran acerca del liberalismo y las condiciones en que se formaron el estado, los primeros partidos políticos, las primeras organizaciones de trabajadores. Después le pedimos a chat gtp que hiciera lo mismo. Y comparamos resultados. Fue productivo. Usamos el celular y la conexión wifi.

El 9% de los profesores ponderan experiencias de convivencia y respeto a las diversidades. Lo formulan, por ejemplo, de esta manera:

Tema: origen y vigencia de la dicotomía civilización o barbarie. Fundamentación: el paradigma civilización y barbarie como negación del otro en el marco de la colonización cultural y dominación política oligárquica en la construcción del estado nacional. Objetivo: situarse en el contexto histórico y comprender los procesos sociales de construcción de identidades socioculturales y de la memoria colectiva en la Argentina actual, reflexionando críticamente acerca de las ideas en que se basan los procesos de discriminación, racismo y exclusión. Presentar situaciones de enseñanza que promuevan en los/as estudiantes el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad de identidades, que coexisten en diferentes contextos sociales, históricos y culturales.

En la materia formación ética elaboramos un taller para alumnos de secundaria sobre la temática principal de la discriminación. El propósito principal era la concientización sobre situaciones naturalizadas de discriminación. Se abordó un texto que se llama “Pensar las Culturas Juveniles”. También se trabajó con un video de la página Educ.ar.

Por último, presentamos algunos ejemplos de respuestas en las que se destacan las salidas escolares como las experiencias formativas más relevantes.

Salida educativa a Punta Querandí. Lectura de bibliografía previa, contextualización histórica (neoliberalismo, extractivismo urbano, ciudad dual), elaboración de trabajos escritos y visuales. Análisis de la problemática. Crónica de la salida.

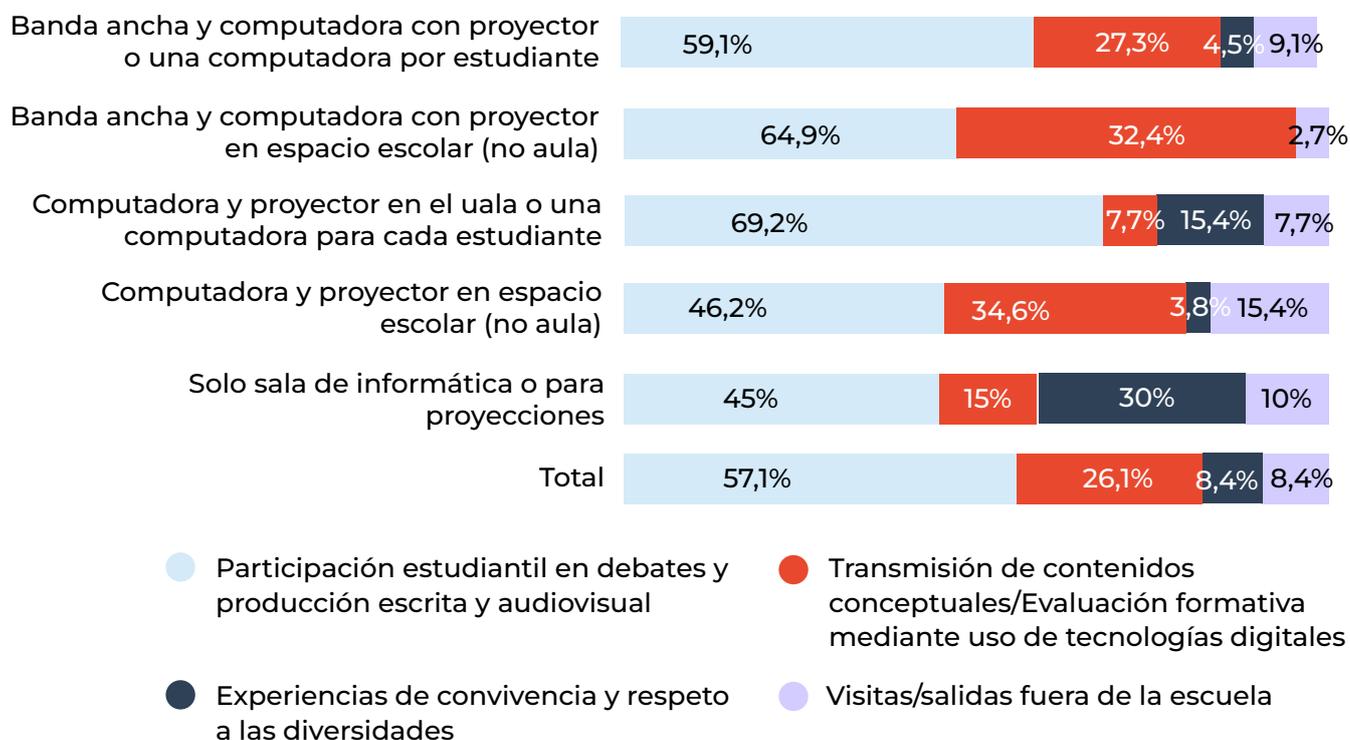
Participación en una experiencia formativa a través de secuencias didácticas en el Museo. Visita al museo local y al Museo interactivo de las ciudades de América.

Las experiencias formativas más valoradas por los docentes se encuentran condicionadas por el equipamiento tecnológico escolar.

Las experiencias destacadas de “Participación estudiantil...” son más frecuentes en escuelas que cuentan con una PC en el aula o con una computadora para cada estudiante. En cambio, las experiencias de corte más transmisivo y las visitas o salidas fuera de la escuela se asocian a escuelas sin conectividad a internet en las que la computadora con proyector se encuentra en un espacio específico. Por último, las experiencias destacadas agrupadas en la categoría “respeto a las diversidades...” y que apuntan a la convivencia se concentran en escuelas con menor

dotación tecnológica, sin conectividad y que solo cuentan con salas de informática, de proyecciones audiovisuales.

### Gráfico 14. Distribución porcentual de las experiencias formativas más valoradas según disponibilidad tecnológica escolar.



Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanía, Flacso-OEI, Argentina 2024.

### ¿Quiénes son los autores de referencia de los profesores para pensar la asignatura y su enseñanza?

Solicitamos a los profesores la mención de un máximo de 5 autores de referencia. La dispersión en la respuesta fue absoluta, obtuvimos 228 nombres de autores diferentes de los cuales 169 (74%) fueron mencionados solo una vez. La lista comprende historiadores, filósofos, sociólogos, pedagogos, politólogos, psicólogos sociales, argentinos y extranjeros, fundamentalmente europeos. La lista está encabezada por el historiador marxista inglés Eric Hobsbawm que concentra el 6,2% de las menciones y es seguida por historiadores argentinos de la corriente social y crítica del revisionismo como Tulio Halperin Dongui y José Luis Romero (5% y

2,9% de las menciones respectivamente). No obstante, entre los historiadores también concentran menciones referentes del revisionismo y de la divulgación histórica, de corrientes nacionales populares y democráticas o de izquierda tales como Felipe Pigna, Teresa Eggers Brass (2,4% respectivamente) y Ezequiel Adamovsky (1,9%). Ocupa también un lugar de referencia entre los historiadores, el especialista en la producción audiovisual para la transmisión de la historia argentina, Gabriel Di Meglio. Entre los referentes del campo de la pedagogía, la argentina Rebeca Anijovich y el brasileño Paulo Freire concentran el mayor número de menciones (2,4% y 1,4% de las menciones respectivamente). El escritor y periodista uruguayo Eduardo Galeano, crítico del imperialismo, el colonialismo y la explotación concentra el 2,1% de las menciones. El politólogo argentino Oscar Oszlack, estudioso del Estado y las políticas públicas nacionales y latinoamericanas junto al especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales y formación ciudadana, Isabelino Siede, también aparecen entre los 12 autores más referenciados.

**Tabla 4. Autores de referencia de los profesores ordenados en forma descendente según % de menciones. : 12 autores más mencionados.**

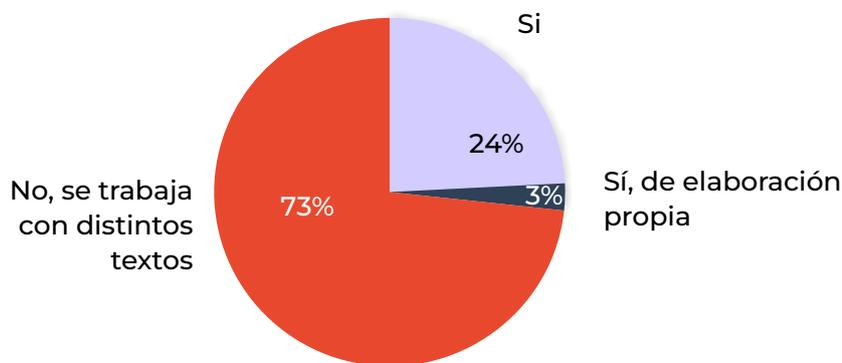
AUTORES REFERENTES	% válido	% acumulado
Hobsbawm	6,2	6,2
Halperin Donghi	5,0	11,2
Romero	2,9	14,0
Anijovich	2,4	16,4
Eggers Brass	2,4	18,8
Pigna	2,4	21,1
Galeano	2,1	23,3
Adamovsky	1,9	25,2
Di Meglio	1,9	27,1
Oszlack	1,9	29,0
Siede	1,7	30,6
Freire	1,4	32,1

Fuente: Encuesta Proyecto CiudadaníAs, Flacso-OEI, Argentina 2024

## ¿Los estudiantes cuentan con un libro de texto de referencia?

La respuesta es NO. Casi tres cuartas partes de los entrevistados señala que se emplean distintos textos mientras que solo una cuarta parte emplea un texto único para organizar las lecturas. Un grupo reducido (3%) afirma trabajar con un material único, pero de elaboración propia. Los libros de textos que más se emplean son los de las editoriales Santillana (38%), Estrada (13%) y Kapelusz (13%).

### Gráfico 15. ¿Los estudiantes cuentan con un libro de texto de referencia? Distribución porcentual.



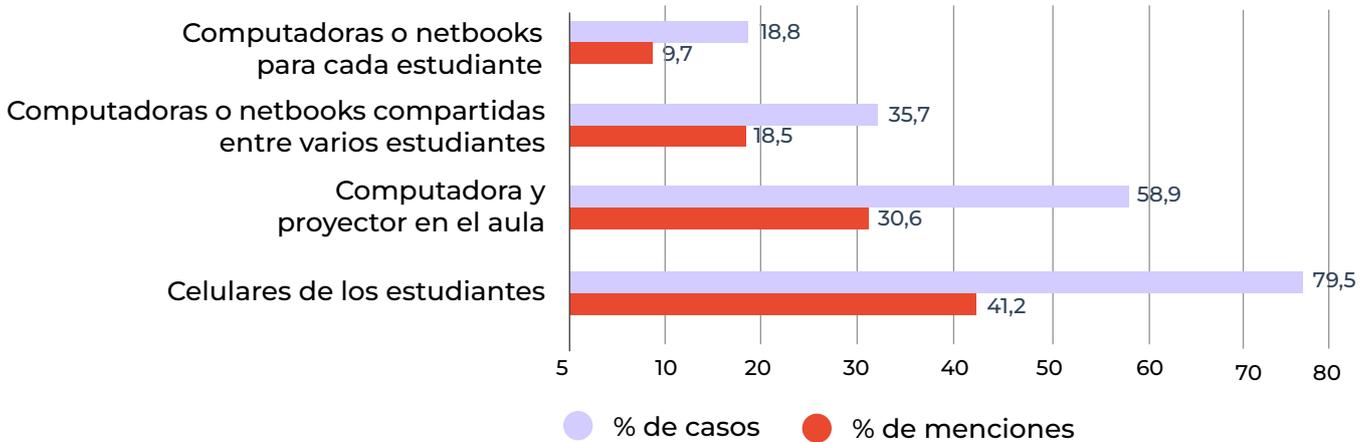
Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanía, Flacso-OEI, Argentina 2024.

## ¿Se usan tecnologías digitales en las clases? ¿Cuáles? ¿Con qué fines?

**La respuesta a la pregunta por el uso de las tecnologías digitales en las clases es SI en el 96% de los casos.**

Los celulares de los estudiantes constituyen las tecnologías más usadas en las clases. Los utilizan en sus clases casi el 80% de los profesores y concentran el 41,2% de las menciones de la pregunta de opción múltiple. Independientemente de cuál sea el equipamiento informático de las escuelas, las pantallas móviles forman parte de la cotidianidad del aula. Le siguen la computadora y el proyector en el aula (59% de los profesores) y con distancia considerable las computadoras o netbooks compartidas grupalmente o empleadas de forma individual (36% y 19% de los profesores respectivamente).

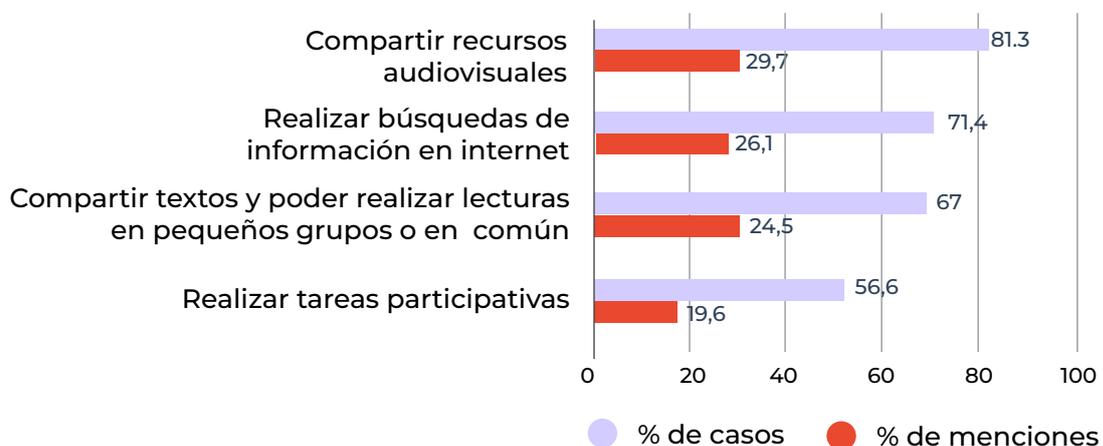
**Gráfico 16. ¿Qué tecnologías usa cuando dicta clases en el aula? Opciones múltiples. Porcentaje de menciones y de casos. Universo: 96% que usa tecnologías.**



Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanía, Flacso-OEI, Argentina 2024.

Desde la perspectiva de los objetivos por los cuales se emplean las tecnologías digitales en las aulas, el más frecuente consiste en compartir con los alumnos recursos audiovisuales (81% de los profesores y 30% de las menciones). Le sigue a este objetivo, la realización de búsquedas de información en internet y el uso de las tecnologías como soporte de los textos para la lectura en común o en pequeños grupos que abarcan al 26% y al 24% de las menciones y constituyen usos posibles para el 71% y el 67% respectivamente de los profesores. La realización de tareas participativas es la opción menos frecuente (19,6% de las menciones) pero aun así es elegida por la mayoría de los profesores (53,6% de los profesores).

**Gráfico 17. ¿Con qué objetivos recurre al uso de tecnologías digitales en el aula? Opciones múltiples. Porcentaje de menciones y de casos. Universo: 96% que usa tecnologías.**

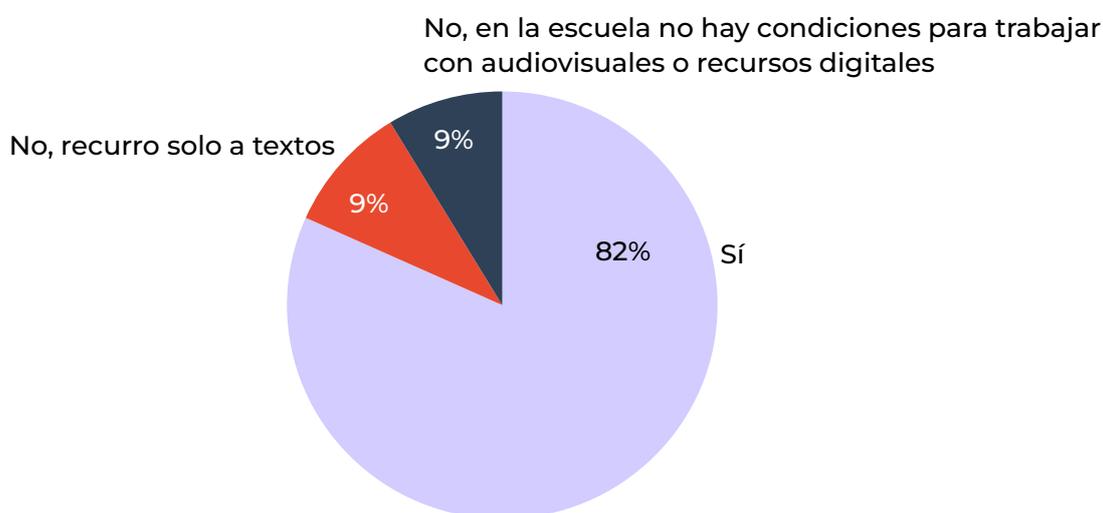


Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanía, Flacso-OEI, Argentina 2024.

## ¿Se emplean en las clases recursos didácticos digitales? ¿Cuáles?

Además de indagar el uso de tecnologías digitales en las clases y sus objetivos, exploramos el uso de audiovisuales y de recursos digitales, aclarando que entendemos por estos últimos presentaciones, animaciones, memes, stickers y actividades diseñadas con software específico, entre otras.

### Gráfico 18. ¿Recurre a audiovisuales o a recursos digitales en el dictado de sus clases? Distribución porcentual



Fuente: Encuesta Proyecto Ciudadanías, Flacso-OEI, Argentina 2024.

El 82% de los profesores responde afirmativamente, el 18% restante se divide en partes de igual peso relativo entre los que afirman recurrir sólo a recursos analógicos y quienes aclaran que no les resulta posible por la carencia de equipamiento en la escuela.

### Tabla 5. Audiovisuales o recursos digitales empleados en las clases ordenados en forma descendente según % de menciones. Hasta el 50% del porcentaje acumulado.

Audiovisuales-Recursos Digitales	% válido	% acumulado
Videos	17,2	17,2
Power point	12,6	29,8
Películas	6,7	36,6

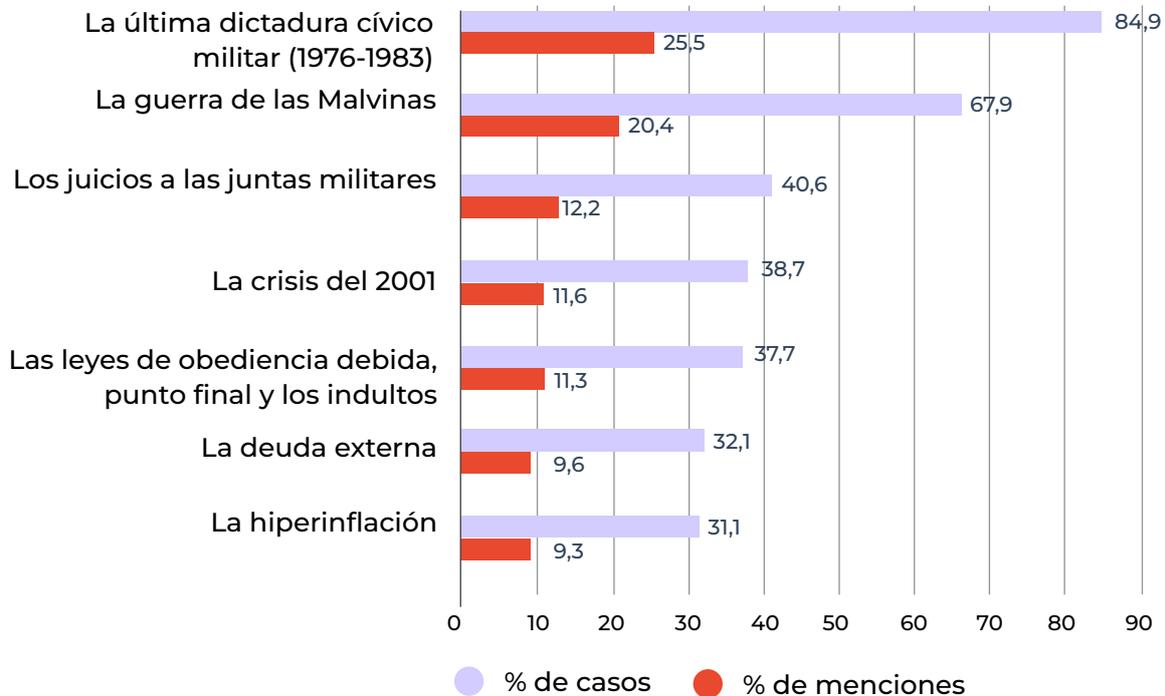
Imágenes	5,5	42,0
Memes	4,2	46,2
Canva	3,8	50,0

Entre los audiovisuales y los recursos digitales más mencionados, los videos y las películas representan el 24%; las presentaciones gráficas en ppt y en canva abarcan el 17% y, las imágenes y memes comprenden el 10% de las menciones. Con mucha menor frecuencia se alude a audios, infografías, líneas de tiempo, videojuegos, flyers, mapas y mapas conceptuales, entre otros.

### ¿Qué procesos históricos recientes de Argentina se tratan en las materias vinculadas a la formación ciudadana?

Esta pregunta fue respondida por un 75% de los entrevistados ya que el resto dicta asignaturas cuyos programas de estudio no comprenden la historia reciente de Argentina. La última dictadura cívico militar (1976-1983) y la Guerra de Malvinas son objeto de enseñanza por parte del 85% y el 67% de los profesores respectivamente. Aproximadamente un 40% del total también trata en sus aulas el juicio a las Juntas Militares, las leyes de Obediencia Debida y Punto Final y la Crisis del 2001. En cambio, los procesos de carácter económico como la inflación, la hiperinflación y la deuda externa son tratados por menos de un tercio de los profesores encuestados lo que constituye un indicio de un aspecto deficitario de la formación docente en ciencias sociales. Fueron muy ricos y diversos los procesos históricos, no sólo relativos a Argentina, que los profesores agregaron en la categoría "Otro". Allí se señalan por ejemplo, temas como el bullying, el ciberbullying, la violencia policial y de género, la diversidad cultural, el neoliberalismo, el kirchnerismo y la concentración económica.

**Gráfico 19. Procesos históricos recientes de Argentina tratados en las materias que dicta. Porcentaje de menciones y de casos. Universo: 75% con programas de estudio correspondientes.**

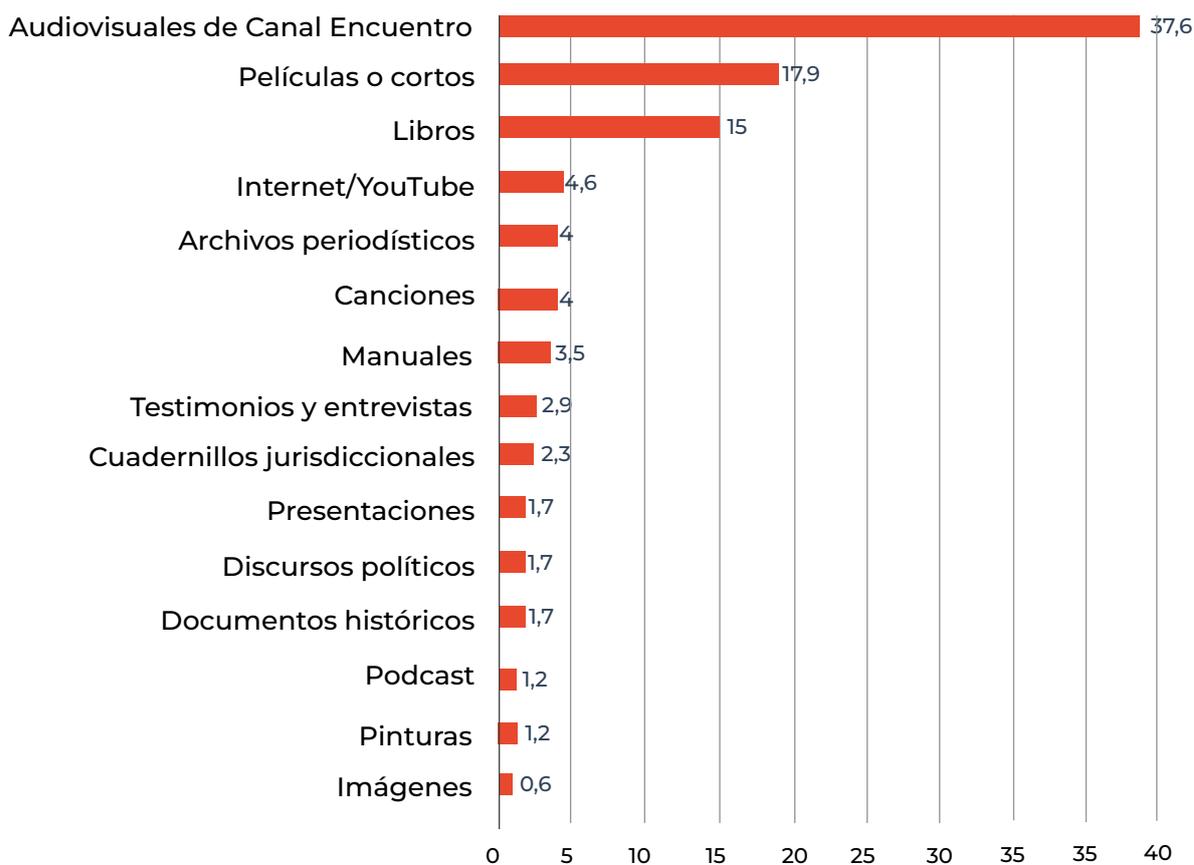


Solicitamos en una pregunta abierta que los profesores nos indicaran materiales bibliográficos, audiovisuales o recursos digitales que emplearan para el trabajo en las aulas con los temas de historia reciente argentina. Las respuestas que obtuvimos fueron sumamente diversas y las agrupamos en 15 categorías[2].

Los audiovisuales de Canal Encuentro constituyen una referencia inequívoca en la transmisión escolar del pasado reciente de nuestro país concentrando el 38% de los materiales mencionados. Algunos de los identificados por los profesores son: “Juicio a las Juntas”, “Contar la Historia”, “Algo habrán hecho...”, “Pensar Malvinas: El pullover azul”, “Ver la Historia”, “Pensar la dictadura”. En segundo lugar, con 18% de las menciones se posicionan las películas o cortos. La categoría está integrada por una diversidad de films entre los que los de producción más reciente comparten su espacio en equidad de condiciones con los canónicos durante la transición democrática como “La República perdida” ó “La noche de los lápices”. Entre los primeros, los profesores mencionan: “Argentina, 1985”, “Infancia clandestina”, “Memorias del saqueo”, “Diciembre”, “llu-

minados por el fuego”, “Kentucky”, “La crisis causa dos nuevas muertes”, “La dignidad de los nadie”, “La mirada invisible”, “Sinfonías para Ana”, “Yo nena, yo princesa”.

**Grafico 20. Materiales bibliográficos, audiovisuales o recursos digitales empleados en la enseñanza de la historia reciente de Argentina. Porcentaje de menciones. Universo: 75% de docentes de ciencias sociales.**



La tercera posición de importancia (15% de las menciones) la ocupan los libros que son identificados por los profesores más por sus autores que por sus títulos. Algunos de los autores mencionados son: Elizabeth Jelin, Juan Suriano, Gabriela Aguila, Daniel James, Liliana De Riz, Teresa Egger Brass, Judith Gociol, Juan Vilar, Eduardo Anguita, Germán Soprano, Alejandro Horowicz, Federico Lorenz, Marcos Novaro – Vicente Palermo, O´Donell, Pilar Calveiro y Luis Alberto Romero.

Las categorías “Internet/Youtube” y la de “Archivos periodísticos” (4,6% y 4% de las menciones respectivamente) no tienen descriptores. Algunas de las canciones (4% de las menciones) identificadas por los profesores son “Heroes de Malvinas” y “Reina Madre”. En la categoría “Manuales” (3,5% de las menciones) los profesores se orientan por los de Editorial Santillana. Entre las entrevistas y testimonios (2,9% de las menciones) se identifican las compiladas en el “Nunca más”, a Madres de Plaza de Mayo, a soldados de Malvinas y a represores confesos como Scilingo. Entre los Cuadernillos jurisdiccionales u oficiales (2,3% de las menciones) se señalan, entre otras, las producciones de la Comisión Provincial por la Memoria y las de la Secretaría de Derechos Humanos. Los “Discursos políticos” (1,7% de las menciones) seleccionados con más frecuencia por los profesores son los de Jorge R. Videla, Fortunato Galtieri y Raúl Alfonsín. Por último, las pinturas (1,2% de las menciones) identificadas son las de Analía Romero y Diana Dowek.

## Consideraciones finales

Organizaremos las consideraciones finales relativas al análisis de la encuesta en tres líneas de reflexión: qué es lo que los profesores se proponen transmitir en materia de formación ciudadana, mediante qué materiales bibliográficos, audiovisuales y recursos digitales lo hacen y, qué nos dicen estos datos respecto a la formación docente.

Los profesores encuestados se proponen transmitir una cultura democrática que permita la vida en común basada en el ejercicio participativo y responsable de los derechos adquiridos históricamente. Casi la totalidad tiene formación pedagógica y además específica en Historia o en Ciencias Sociales. Si bien los autores de referencia para pensar la asignatura y su enseñanza son de los más diversos, casi la totalidad de ellos acordaría con el sentido atribuido por los profesores a la formación ciudadana y con modalidades pedagógicas que promuevan la actividad y la participación de los estudiantes. Un indicador de la intencionalidad de transmitir la cultura democrática es el consenso en torno a trabajar en las aulas sobre la última dictadura cívico militar y sobre la Guerra de Malvinas. En el discurso docente que se lee a través de la encuesta es difusa la identificación de los procesos de des-ciudadanización ligados a

la expansión plena de las pantallas móviles. De ahí que las líneas de corte entre los profesores, más allá del objetivo estratégico de la transmisión de la cultura democrática que los une, esté dada por las diferencias en la consideración de los desafíos actuales respecto a los que enfrentaron cuando asumieron el cargo y también respecto a la comparación de los logros de sus estudiantes en ese período. El grupo de profesores con mayor antigüedad en el cargo permanece apegado a los desafíos tradicionales de la formación ciudadana ligados a la promoción de la capacidad argumentativa de los estudiantes sostenida sobre la lectura, la escritura y el pensamiento crítico. En este sentido, consideran que sus estudiantes aprenden menos que cuando tomaron el cargo. En cambio, los profesores con 10 años de antigüedad o menos en el cargo afirman que los desafíos que tienen actualmente difieren de los iniciales y que sus estudiantes aprenden más o “aprenden diferente”. Sólo una parte pequeña de este último grupo logra una mayor conceptualización de los desafíos inherentes a la ciudadanía digital y relata algunas experiencias fecundas de trabajo con los estudiantes en relación, por ejemplo, al ciberbullying.

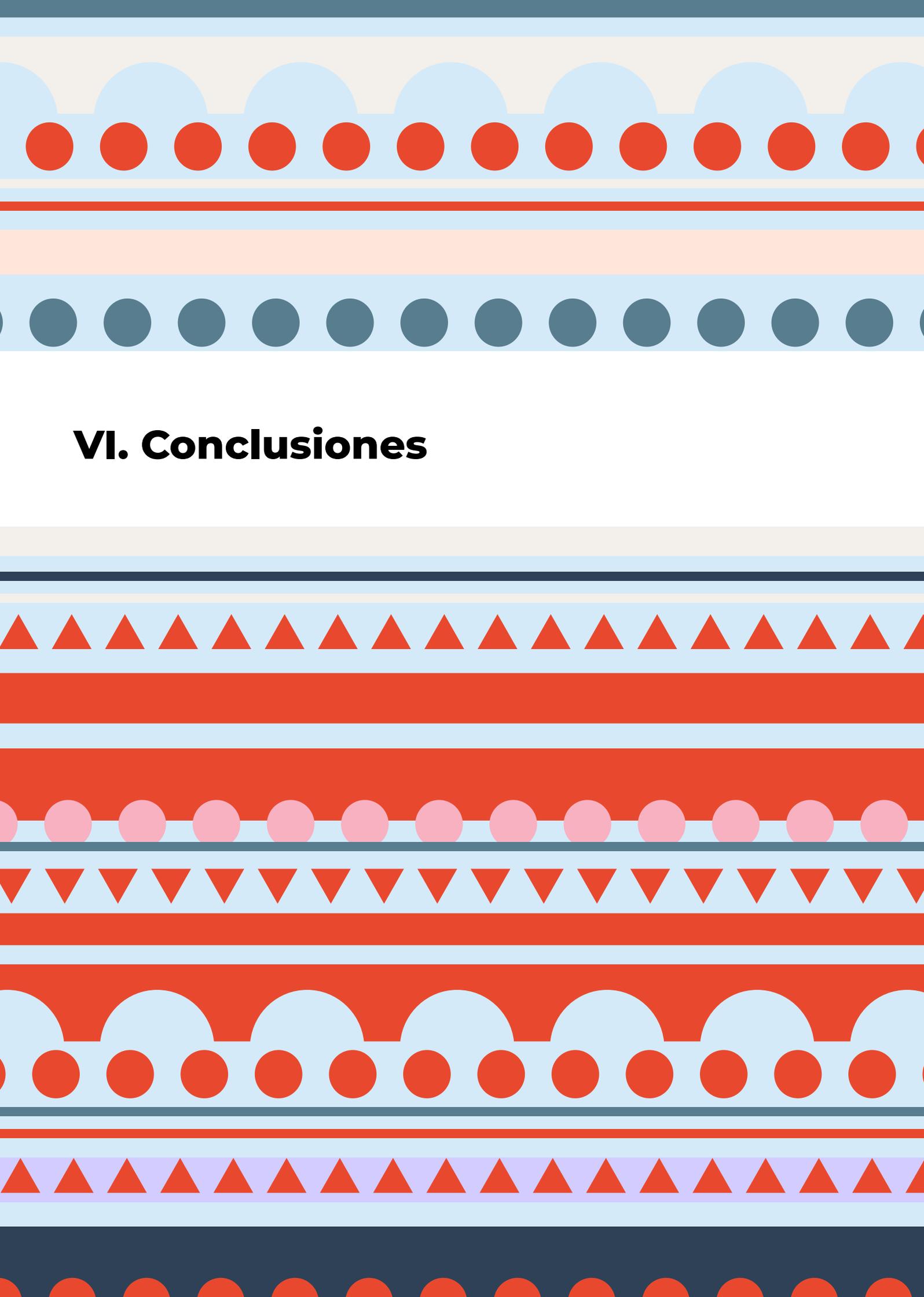
Los docentes encuestados se desempeñan en escuelas muy diferentes entre sí en cuanto a su dotación tecnológica: la mitad de las escuelas no tienen conectividad y solo la tercera parte cuenta con una PC y un proyector en cada aula. No usan un texto único para el dictado de la asignatura y mayoritariamente trabajan con diversidad de textos y empleando tecnologías digitales. El principal uso de las tecnologías es el de compartir audiovisuales con sus estudiantes, la búsqueda de información en internet o constituir las en el soporte de textos escritos para leer colectivamente en las aulas. Las pantallas móviles se impusieron sobre los demás dispositivos, los celulares de los estudiantes son los más empleados para la enseñanza. En la transmisión de los procesos históricos recientes de Argentina, ocupa un lugar de referencia muy destacado, la producción audiovisual producida y compilada en el Canal Encuentro.

En cuanto a la formación docente, se infieren varios asuntos a tomar en consideración: la necesidad de problematizar en la formación las dimensiones relativas a la ciudadanía digital con la consiguiente construcción de materiales bibliográficos, audiovisuales y recursos digitales apropiados; la necesidad de formar a los profesores de Historia y de Ciencias Sociales en la historia económica de nuestro país lo que permitiría la

## construcción de situaciones de enseñanza orientada a la comprensión de los procesos cíclicos inflacionarios y de endeudamiento externo.

[1] Podemos establecer esta diferenciación entre menciones y entrevistados ya que ningún entrevistado reiteró el mismo término más de una vez.

[2] Presentamos solo el porcentaje de menciones ya que el mismo entrevistado puede haber seleccionado bibliografía, audiovisuales o recursos clasificados en la misma categoría.



# **VI. Conclusiones**

A lo largo del informe se han ido presentando una serie de constataciones vinculadas a los procesos de transmisión de conocimientos, actitudes y prácticas ligadas a la formación ciudadana. La presencia desde los orígenes del sistema educativo de la preocupación por la formación del sujeto ciudadano, en el que concurren distintas asignaciones, es un rasgo saliente de la trayectoria educacional argentina.

En ese recorrido pueden identificarse ciertos núcleos duros, que actúan a modo de “invariantes históricas” de las prácticas escolares vinculadas a estas temáticas. El tratamiento centrado en las efemérides, la descontextualización y desvinculación de una narración articulada con relación a las cuestiones presentes y el énfasis en ciertas dimensiones, sobre todo político - institucionales, son marcas que duran en las acciones actuales.

Desde estas premisas es posible alargar la mirada para plantear nuevas líneas de investigación y ciertas intervenciones que podrían resultar productivas.

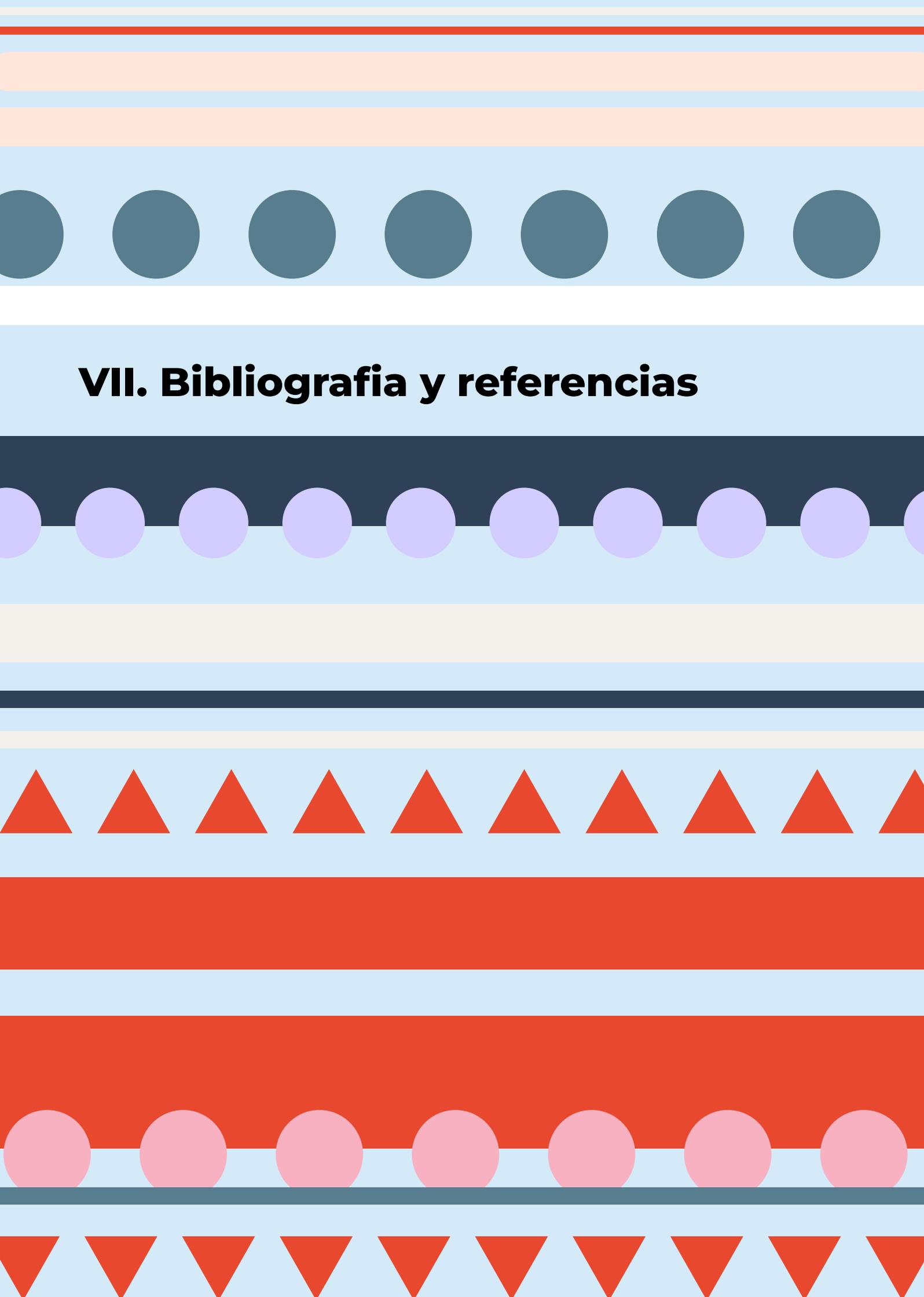
En el primer aspecto, para proseguir la interrogación y la indagación en la materia, entre las líneas futuras consideramos fundamental realizar un relevamiento y estudio sobre los procesos de apropiación de los/as estudiantes con respecto a las nociones y experiencias vinculadas a la temática de la formación ciudadana.

En esa dirección resultaría de interés discriminar los procesos de apropiación propios y específicos del ámbito escolar de aquellos que se producen por las experiencias en otros espacios sociales o fruto de la vivencia colectiva local, provincial, nacional o global.

De manera sintética pueden enunciarse algunas líneas de intervención, en distintos planos, que surgen como necesarios a partir de los trabajos realizados:

- La formación permanente de los educadores, orientando los procesos de actualización a la incorporación de las nuevas problemáticas planteadas por los diseños curriculares.
- El estudio sobre las especificaciones y transformaciones de los diseños curriculares jurisdiccionales sobre las temáticas vinculadas a la formación ciudadana.

- La incorporación, a nivel de aula, de experiencias concretas de participación en los espacios curriculares vinculados a la transmisión de contenidos vinculados a la formación ética y ciudadana.
- La actualización de los textos escolares según los criterios epistemológicos de los diseños curriculares.
- La producción de materiales específicamente pedagógicos para el uso en el ámbito escolar, desde materiales gráficos a audiovisuales y digitales.
- La problematización del espacio público digital y los modos de consumo de información y participación en el entorno digital.
- Los desafíos planteados por la configuración del entorno virtual para la transmisión intergeneracional de los conceptos y prácticas de orden participativo e igualitario, interpelan la reflexión pedagógica y demandan sostener la atención sobre las tendencias que día a día se presentan en el escenario político.

The background features a series of horizontal stripes in light blue, peach, and white. A dark blue band contains a row of seven dark teal circles. Below this, a light blue band contains the text 'VII. Bibliografía y referencias'. This is followed by a dark blue band with a row of nine light purple circles. Further down, there are stripes of light blue, peach, and dark blue. A light blue band contains a row of ten red triangles pointing upwards. Below this is a wide red band, followed by another light blue band. A red band contains a row of seven light pink circles. At the bottom, a light blue band contains a row of ten red triangles pointing downwards.

## **VII. Bibliografía y referencias**

- » Acha, Omar. Dilemas de una violentología argentina: tiempos generacionales e ideologías en el debate sobre la historia reciente. En *Un revisionismo histórico de izquierda y otros ensayos de política intelectual*. Bs.As., Herramienta, 2012.
- » Acha, Omar; Quiroga, Nicolás. La normalización del primer peronismo en la historiografía reciente. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. Vol. 20. Número 2. Israel, Universidad de Tel Aviv, 2009.
- » Alberdi, Juan B. *Grandes y pequeños hombres del Plata*. Bs.As., Fernández Blanco, 1962.
- » Amézola, Gonzalo. El pasado servicial: Elementos revisionistas en los textos de *Cultura ciudadana (1952-1955)*. Clio & Asociados. Número 1, 1996.
- » Amorín, María Eva. *Las canaletas de la televisión. La historia de la TV por cable en la Argentina*, Bs.As., Magazine Satelital, 1997.
- » Aranguren, Luciano; Cisilino, Juan Manuel; García Larocca, Manuela; Garriga Olmo, Santiago (2017). "Malvinas y la disputa por la identidad de los caídos en el Cementerio de Darwin". XII Jornadas de Sociología de la UBA, 22 al 25 de agosto de 2017, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.15370/ev.15370.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15370/ev.15370.pdf) Consultado por última vez el 18 de febrero de 2025
- » Archivo RTA "Función privada". Disponible en <https://www.archivorta.com.ar/programa/funcion-privada/>. Buenos Aires, (S/F). Consultado por última vez el 17 de febrero de 2025.
- » Aspiazu, Daniel; Basualdo, Eduardo; Khavisse, Miguel. *El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80*. (Original: 1986). Bs.As.: Siglo XXI, 2004.
- » Augé, Marc. *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona, Gedisa, 1996.
- » Barbero, María I.; Donato; Vicente (comp). *Contra viento y marea. Historias de PyMEs en la Argentina*, Buenos Aires: Bononiae Libris; Prometeo Libros, 2006.
- » Barroetaveña, Mariano; Parson, Guillermo; Román, Viviana; Rosal, Hernán; Santoro, Mara. *Ideas, política, economía y sociedad en la Argentina (1880-1955)*. Bs.As., Biblos, 2007.
- » Basualdo, Eduardo et al. *Endeudar y fugar: Un análisis de la historia*

económica argentina. Bs.As.: Siglo XXI, 2017.

- » Bauman, Zygmunt. Modernidad líquida. (Original: 2000) México DF: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- » Bauso, Matías. “El destape cumple 40 años: la historia del boom de desnudos y escenas de sexo que se desató con el regreso democrático”, en Infobae, 3 de enero de 2024. Disponible en <https://www.infobae.com/sociedad/2024/01/03/el-destape-cumple-40-anos-la-historia-del-boom-de-desnudos-y-escenas-de-sexo-que-se-desato-con-el-regreso-democratico/> Consultado por última vez el 29 de mayo de 2024.
- » Bayer, Osvaldo. “El film perseguido”, en Página 12, 26 de abril de 2014.
- » Benasayag, A. (2021). Prácticas cinéfilas en la escuela media argentina: mirar, hablar y transmitir el discurso del cine. Praxis & Saber, 12(29), e12002. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.12002>
- » BOLA. “Cine”, en Balance Ordinario Liquidado Al (BOLA, órgano de prensa del Centro de Estudiantes de la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”) Número 14, Bs.As., julio de 1988.a
- » BOLA. “Boleto estudiantil”, en Balance Ordinario Liquidado Al (BOLA, órgano de prensa del Centro de Estudiantes de la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”) Número 15, Bs.As., 1988.b
- » BOLA. “La noche de los lápices”, en Balance Ordinario Liquidado Al (BOLA, órgano de prensa del Centro de Estudiantes de la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”) Número 18, Bs.As., noviembre de 1989
- » BOLA. “Aquella noche no fue en vano”, en Balance Ordinario Liquidado Al (BOLA, órgano de prensa del Centro de Estudiantes de la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”) Número 23, Bs.As., 1990
- » Bonasso, Miguel. El presidente que no fue: Los archivos ocultos del peronismo. Bs.As., Planeta, 1997.
- » Bonasso, Miguel. Recuerdos de la muerte. Edición definitiva. Bs.As., Planeta, 1998.
- » Braslavsky, Cecilia. “Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989”. En. Rieckenberg, M. (comp.): Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica, Buenos Aires, Alianza Ed./FLACSO/ G. Eckert Institut, 1991
- » Brienza, Hernán. El loco Dorrego, el último revolucionario. Bs.As., Marea, 2007.

- » Carbia, Rómulo. Historia crítica de la historiografía argentina. La Plata. Universidad de La Plata, 1925.
- » Cassirer, Henry. Televisión y enseñanza. Prensa, cine y radio en el mundo de hoy. Estudios monográficos de la UNESCO. París, 1961.
- » Cassirer, H. “El papel de la televisión en la educación”, en Revista de Sanidad Escolar. Año XI (Nº 26, Mayo-Junio) (pp 31-36), Bs.A., 1967.
- » Cattaruzza, Alejandro. Diálogo con historiadores. Serie Unipe. Bs.As.,2022.
- » Ceva, Mariela, Aníbal Jáuregui y Julio Stortini, compiladores. Manual de historia social argentina. Bs.As., Prometeo, 2010.
- » Chávez, Fermín. Historia del país de los argentinos. Bs.As., Theoria, 1967.
- » Clarín, 6 de abril de. “La película contra Perón y Evita”. Disponible en [https://www.clarin.com/espectaculos/pelicula-peron-evita\\_0\\_HyF-0IZ1RYx.html?srsId=AfmBOookTbu7vha\\_qRylbibvTVHqOTiabgJ5ecpgcGdTxXzHlkWTKP2b](https://www.clarin.com/espectaculos/pelicula-peron-evita_0_HyF-0IZ1RYx.html?srsId=AfmBOookTbu7vha_qRylbibvTVHqOTiabgJ5ecpgcGdTxXzHlkWTKP2b) Consultado por última vez el 8 de febrero de 2025.
- » Clarín, 16 de febrero de 2023. “Murió Juan Carlos Beltrán, la voz de La república perdida”, en [http://www.clarin.com/espectaculos/murio-juan-carlos-beltran-voz-republica-perdida\\_0\\_CIK7XvJQVs](http://www.clarin.com/espectaculos/murio-juan-carlos-beltran-voz-republica-perdida_0_CIK7XvJQVs).
- » Cruz, Alejandro. “El cierre de un videoclub abre interrogantes”, en La Nación, 21 de enero de 2014.
- » Cuarterolo, Andrea. “El arte de “instruir deleitando”. Discursos positivistas y nacionalistas en el cine argentino del primer Centenario”, en Iberoamericana. América Latina – España – Portugal. Volumen 10. (Número 39) pp. 197-210. Madrid, 2010.
- » Cuarterolo, Andrea. “Una nueva y gloriosa nación (Albert Kelley, 1928): entre la ‘ficción orientadora’ y la ‘fantasía histórica’”, en Imagofagia: Revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual”, Nº 8, Bs.As., 2013. Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/12186> Consultado por última vez el 1º de febrero de 2025.
- » Cuccuzza, Héctor (comp). Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo. Bs. As., Del Riel, 1997.
- » Cucuzza, Héctor, Pineau, Pablo. Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Bs.As., Miño y Dávila, 2002.
- » Cucuzza, Héctor y Spregelburg, Roberta (Dir.). Historia de la lectura en la Argentina. Bs.As., Ampersand, 2007.

- » Decreto/Ley 4161 / 1956. Partidos políticos prohibidos. Boletín Nacional del 9 de marzo de 1956
- » Devoto, Fernando. Idea de Nación, inmigración y “cuestión social” en la historiografía académica y los libros de texto de Argentina (1912-1974). En Estudios Sociales. Número 3. Bs.As., 1992.
- » Devoto, Fernando. Nacionalismo, fascismo, tradicionalismo. Bs.As., Siglo XXI, 2002.
- » Devoto, Fernando; Pagano, Nora. Historia de la historiografía argentina. Bs.As., Sudamericana, 2009.
- » Dotro, María Valeria. “Televisión infantil y construcción del niño televidente”, en Carli, Sandra. Estudios sobre comunicación, educación y cultura: Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina. Editorial Stella, Ediciones La Crujía, Bs.As., 2003.
- » Dussel, Inés. Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media. Bs.As., Eudeba, 1997.
- » Dussel, Inés. “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”, en Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006) Educar la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen. FLACSO/Manantial/Fundación OSDE, Bs.As., 2006.
- » Dussel, Inés. Prólogo de Serra, María Silvia. Cine, escuela y discurso pedagógico: Actualizaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina. Teseo, Bs.As., 2011
- » Eco, Umberto. Apocalípticos e integrados. (Original: 1965) Bs.As., Tusquets Editores, 2011.
- » Eggers-Brass, Teresa. Historia Argentina. Una mirada crítica. 1806-2004. Bs.As., Maipué, 2004.
- » Eggers-Brass, Teresa. Historia Argentina. Una mirada crítica. 1806-2006. Bs.As., Maipué, 2006.
- » Eggers-Brass, Teresa. Historia Argentina. Una mirada crítica. 1806-2018. Bs.As., Maipué, 2018.
- » El Destape, 16 de febrero de 2023. “Murió a los 87 años el locutor Juan Carlos Beltrán, la voz de ‘La República Perdida2” en <https://www.eldestapeweb.com/espectaculos/locutor/murio-a-los-87-anos-el-locutor-juan-carlos-beltran-la-voz-de-la-republica-perdida--202321610280> Consultado por última vez el 25 de febrero de 2025.

- » Ensinck, María Gabriela. “Emprendimientos en la cornisa”, en El Cronista, 7 de julio de 2011.
- » Eujanian, Alejandro; Pasolini, Ricardo; Spinelli, María Stella et al. Episodios de la cultura histórica argentina. Celebraciones, imágenes y representaciones del pasado. Siglos XIX y XX. Bs.As., Biblos, 2015.
- » Ferraresi, Alfredo; Galasso, Norberto. Historia de los trabajadores argentinos. 1857-2018. Bs.As., Colihue, 2018.
- » Fidanza, Fabio. “Una risa amarga. Familia, dinero y poder en las comedias de la transición y la apertura democrática argentinas”, en Imagofagia: Revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual”, N° 18, Bs.As., 2018. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7284932.pdf> Consultado por última vez el 8° de febrero de 2025.
- » Fraioli, Gianni. “Capitalismo de plataformas y financiarización de la vida cotidiana”, en Hipertextos, Vol. 12, N° 21. Bs.As., Enero/Junio de 2024
- » Fregeiro, Clemente. Lecciones de historia argentina. Bs.As., Librería Rivadavia, 1886.
- » Galak, Eduardo y Orbuch, Iván. “Cine, educación y cine educativo en el primer peronismo. El caso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar”, en Cine Documental (Argentina), n° 16, (pp. 49-75). Olivos, 2017.
- » Galasso, Norberto. Discépolo y su época. Bs.As., Jorge Alvarez, 1968. Reeditado por Colihue en 2023.
- » Galasso, Norberto. Vida de Scalabrini Ortiz. Bs.As., Mar Dulce, 1970. Reeditado por Colihue en 2008.
- » Galasso, Norberto. Manuel Ugarte. Bs.As., Eudeba, 1973. 2 T. Reeditado por Colihue en 2012.
- » Galasso, Norberto. Raúl Scalabrini Ortiz y la penetración británica. Bs.As., CEAL, 1984.
- » Galasso, Norberto. Manuel Ortiz Pereyra, precursor de FORJA. Bs.As., CEAL, 1985.
- » Galasso, Norberto. Jauretche y su época. Bs.As., Peña Lillo, 1985.
- » Galasso, Norberto. Ramón Doll, del socialismo al fascismo. Bs.As., CEAL, 1985.
- » Galasso, Norberto. Manuel Ugarte y la unidad latinoamericana. Bs.As., Pensamiento Nacional, 1986.

- » Galasso, Norberto. Juan J. Hernández Arregui: del peronismo al socialismo. Bs.As., Pensamiento Nacional, 1986. Reeditado por Colihue, 2012.
- » Galasso, Norberto. Jauretche, biografía de un argentino. Rosario, Homo Sapiens, 1997. Reeditado por Colihue en 2014.
- » Galasso, Norberto. Yo fui el confesor de Eva Perón. Conversaciones con el Padre Hernán Benítez. Rosario, Homo Sapiens, 1997. Reeditado por Colihue en 2020.
- » Galasso, Norberto. Cooke, de Perón al Che. Rosario, Homo Sapiens, 1998.
- » Galasso, Norberto. Seamos libre y lo demás no importa nada. Vida de San Martín. Bs.As., Colihue, 2000.
- » Galasso, Norberto. Los malditos. Bs.As., Fund. Madres de Plaza de Mayo, 2004. 4 T.
- » Galasso, Norberto. Jauretche y su época. Bs.As., Corregidor, 2004. 2 T.
- » Galasso, Norberto. Perón. Formación, ascenso y caída. Bs.As., Colihue, 2005. T. I.
- » Galasso, Norberto. Perón. Exilio, resistencia, regreso y muerte. Bs.As., Colihue, 2005. T. II.
- » Galasso, Norberto. Historia de la Argentina. De los pueblos originarios a los tiempos de los Kirchner. Bs.As., Colihue, 2011.
- » Galasso, Norberto. Compañera Evita. Vida de Eva Duarte de Perón. Bs.As., Colihue, 2012.
- » Galasso, Norberto. Triunfo buitre. La deuda externa argentina de los Kirchner a Macri. Bs.As., Colihue, 2017.
- » Galasso, Norberto. Historia de la deuda externa. De la Banca Baring al regreso del FMI. Bs.As., Colihue, 2023.
- » Galasso, Norberto. Breve historia argentina. Bs.As., Colihue, 2024.
- » Galasso, Norberto, Espasande, Mara; Moloszknik, Maximiliano. Ernesto Guevara de la Serna, cuando no era el Che. Bs.As., Colihue, 2014.
- » Galasso, Norberto. Germán Abdala. Bs.As., Colihue, 2019.
- » Gálvez, Manuel. Vida de Juan Manuel de Rosas. Bs.As., Tor, 1940.
- » Germani, Gino; Di Tella, Torcuato; Graciarena. Argentina sociedad de masas. Bs.As., Eudeba, 1965.
- » Garcia, Juan A. Advertencia. Anales de la Facultad de Derecho. Tomo I, tercera serie. Bs.As., 1915.

- » García Canclini, Néstor. Ciudadanos reemplazados por algoritmos. Bielefeld: Bielefeld University Press, 2020.
- » García Oliveri, Ricardo. “La guerra de Malvinas vista con ojos argentinos”, en Dossier del ciclo Malvinas en imágenes: crónicas, testimonios y ficciones. (pp. 32-33). Centro de Pedagogías de Anticipación, Ministerio de Educación. Bs. As., 2007.
- » Gawer, Annabelle. y Srnicek, Nick. “Online platforms: Economic and societal effects”. Panel for the future of science and technology (STOA) European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/stoa/en/document/EPRS\\_STU\(2021\)656336](https://www.europarl.europa.eu/stoa/en/document/EPRS_STU(2021)656336) Consultado por última vez el 25 de febrero de 2025.
- » Gelman, Jorge (comp). La historia económica argentina en la encrucijada. Balances y perspectivas. Bs.As., Prometeo, 2006.
- » Giacomelli, Daniel. “El cine negro de la Revolución Libertadora y la reconstrucción del fin del primer peronismo” en Imagofagia: Revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual”, N° 24, Bs.As., 2021. Disponible en <https://www.asaeca.org/imagofagia/index.php/imagofagia/article/view/828/802> Consultado por última vez el 8° de febrero de 2025.
- » Halperin Donghi, Tulio (comp). Los fragmentos del poder. Bs.As., Jorge Álvarez, 1969.
- » Halperin Donghi, Tulio. El revisionismo histórico argentino. Bs.As., Siglo XXI, 1971.
- » Halperin Donghi, Tulio. El revisionismo histórico argentino como visión decadentista del pasado. Revista Punto de Vista. Número 49. Bs.As., 1984.
- » Halperin Donghi, Tulio. La sociedad Argentina no es inocente. Ñ. Número 87. 28 de mayo de 2005.
- » Halperin Donghi, Tulio. El revisionismo histórico argentino como visión decadentista del pasado. Bs.As., Siglo XXI, 2006.
- » Halperin Donghi, Tulio. El bisturí que disecciona el Instituto Manuel Dorrego. La Maga, n° 3, diciembre de 2011
- » Hartog, Francois. Regímenes de historicidad. México, Iberoamericana, 2007.
- » Heras, Carlos. Ricardo Levene. En Obras de Ricardo Levene. Bs.As., ANH, 1961.

- » Hualde, Margarita. Vicente F. López, político e historiador. Mendoza, UnCuyo, s/f.
- » Ibareguren, Carlos. Vicente Fidel López. Su vida y su obra. En Anales de la Facultad de Derecho. Tomo quinto. Segunda serie. Bs.As., 1915.
- » Infobae, 6 de abril de 2007. “El Mito”, el film prohibido e inédito sobre Eva Perón. Disponible en <https://www.infobae.com/2007/04/06/310082-el-mito-el-film-prohibido-e-inedito-eva-peron/> Consultado por última vez el 7 de febrero de 2025
- » Instituto Nacional Sanmartiniano. Exhibición temporaria “Mes del libertador”. Disponible en <https://sanmartiniano.cultura.gob.ar/exhibicion/san-martin-en-el-cine/>. Secretaría de Cultura de la Nación. Bs. As., 2019. Consultado por última vez el 7 de febrero de 2025.
- » Irazusta, Julio y Rodolfo. Argentina y el imperialismo británico. Bs.As., Condor, 1934.
- » Jakubowicz, Eduardo A. (2005). “Las visiones ‘del pasado’ o ‘la historia’ argentina a través del Cine 1933 /2003 -Algunos comentarios y reflexiones-”. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario. Jauretche, Arturo. Aprendamos a leer los diarios. En Revista Qué. Bs.As., 1958. Luego reproducido en Mano a mano entre nosotros. Bs.As., Juárez Editor, 1969.
- » Kaufman, Carolina (coord). Dictadura y Educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Bs.As., UNER-Miño y Davila, 2006.
- » Kaufman, Carolina (coord.). Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Brasil, España e Italia. Bs.As., Prometeo, 2015.
- » Kairuf, Mariano. “Final Caja Negra”. Página 12, suplemento Radar, del 7 de junio de 2009.
- » Kriger, Clara. “Una lectura de Sucesos Argentinos”. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007. Recuperado desde <http://cdsa.academica.org/000-108/446.pdf>. Consultado el 1º de febrero de 2025.
- » Kriger, Clara. (S/F) “El noticiero Sucesos Argentinos”. Programa Buenos Aires de Historia Política. Recuperado desde <http://historiapolitica>.

- com/datos/biblioteca/kriger.pdf. Consultado el 1º de febrero de 2025.
- » La Nación, 2 de noviembre de 1952. “Exhibe hoy films el Ministerio de Educación”.
  - » La Nación, 9 de noviembre de 1952. “Cinematógrafo para escolares”.
  - » La Voz del Interior, 16 de febrero de 2023. “Murió Juan Carlos Beltrán, la voz de La república perdida”, en <https://www.lavoz.com.ar/vos/medios/murio-el-locutor-juan-carlos-beltran-la-voz-de-la-republica-perdida/W8xpNI9b> Consultado por última vez el 25 de febrero de 2025.
  - » Lanata, Jorge. Argentinos: Desde Pedro de Mendoza hasta la Argentina del Centenario (Tomo I). Ediciones B. Bs.As., 2002.
  - » Lanata, Jorge. Argentinos: Siglo XX: Desde Yrigoyen hasta la caída de De la Rúa (Tomo II). Ediciones B. Bs.As., 2003.
  - » Lanata, Jorge. ADN: Mapa genético de los defectos argentinos. Planeta. Bs.As., 2004.
  - » Latinobarómetro. Informe 2021: Adiós a Macondo. Santiago de Chile: Corporación Latinobarómetro, 2022.
  - » Levene, Ricardo. Lecciones de historia argentina. Bs.As., Lajouane, 1913.
  - » Levene, Ricardo. Lecciones de historia argentina. Bs.As., Lajouane, 1929. 2 tomos.
  - » Levene, Ricardo. Lecciones de historia argentina. Bs.As., Lajouane, 1949.
  - » Levene, Ricardo. Lecturas de historia argentina. Bs.As., Belgrano, 1978. Primera edición 1912.
  - » López, Vicente. Historia de la revolución argentina. Bs.As., Casavalle, 1881.
  - » López, Vicente. Debate histórico. Refutación a las Comprobaciones históricas sobre la Historia de Belgrano. Bs.As., Roldán, 1921. 2 t.
  - » López, Vicente. Coordinación metódica y anotaciones al texto de “Historia Argentina” que se sigue en los Colegios Nacionales. Bs.As., Casavalle, 1889.
  - » López, Vicente. Memoria sobre los resultados generales con que los pueblos antiguos han contribuido a la civilización de la humanidad. Bs.As., Nova, 1943.
  - » López, Vicente F. Historia de la Argentina. Bs.As., Sopena, 1944. Cuarta edición.
  - » López, Vicente F. Manual de Historia Argentina. Bs.As., Vaccaro, 1920.
  - » Lugones, Leopoldo. La Guerra Gaucha. Bs.As. Arnoldo Moeny Hermano,

- Editores, 1905.
- » Luna, Félix. Yrigoyen. Bs.As., Raigal, 1954.
  - » Luna, Félix. Alvear y las luchas populares por la democracia. Bs.As., Libros Argentinos, 1958.
  - » Luna, Félix. Diálogos con Frondizi. Bs.As., Desarrollo, 1963.
  - » Luna, Félix. La historia argentina en función de los objetivos nacionales. Bs.As., CEN, 1965.
  - » Luna, Félix. Los caudillos. Bs.As., Jorge Álvarez, 1967.
  - » Luna, Félix. El 45. Bs.As., Jorge Álvarez, 1969.
  - » Luna, Félix. Argentina: de Perón a Lanusse. Bs.As., Planeta, 1972.
  - » Luna, Félix. Perón y su época. Bs.As., Sudamericana, 1984-1988. Tres tomos.
  - » Luna, Félix. Historia gráfica de la Argentina contemporánea. Bs.As., Hyspamerica, 1991.
  - » Luna, Félix. Encuentros. Bs.As., Sudamericana, 1996.
  - » Luna, Félix. Lo mejor de Todo es Historia. Bs.As., Taurus, 2002. Cuatro tomos.
  - » Maranghello, César y Paladino, Diana. “San Martín en el cine. Representaciones del siglo XX”, en Cinémas d’Amérique latine, 18, Toulouse, ARCALT (Association des Rencontres des Cinémas d’Amérique latine de Toulouse) (pp. 29-34), 2010.
  - » Margulis, Judith. “El montaje de la transición argentina. Un análisis de los films La República perdida, La República perdida II y Evita, quien quiera oír que oiga”, en Revista Culturales vol.8 no.16, Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigaciones Culturales-Museo, Mexicali, 2012.
  - » Martínez, Tomás Eloy. La novela de Perón. Círculo de lectores, 1985.
  - » Martínez, Tomás Eloy. Santa Evita. Seix Barral, 1995.
  - » Mestman, Mariano. “La exhibición del cine militante. Teoría y práctica en el Grupo Cine Liberación (Argentina)”, en Cuadernos de la Academia, ISSN 1138-2562, N°. 9, 2001 (Ejemplar dedicado a: La herida de las sombras. El cine español en los años 40 / coord. por Luis Fernández Colorado, Pilar Couto Cantero), págs. 443-464. Madrid, 2001.
  - » Mitre, Bartolomé. Galería de celebridades argentinas: biografías de los personajes más notables del Río de la Plata. Bs.As., Ledoux y Vignal , 1857.
  - » Mitre, Bartolomé. Comprobaciones históricas. Buenos Aires, Roldán,

1916.

- » Mitre, Bartolome. Nuevas comprobaciones. Bs.As., Librería de Mayo, 1882.
- » Mitre, Bartolomé. Historia de Belgrano y la independencia argentina. Bs.As., Jackson, 1953. Primera edición 1861. Definitiva 1883.
- » Mitre, Bartolomé. Historia de San Martín y la emancipación americana. Bs.As., El Ateneo, 2010. Primera edición 1887.
- » Mitre, Bartolomé. Páginas de historia. Bs.As., Biblioteca La Nación, 1906.
- » Mitre, Bartolomé. Ensayos históricos. Bs.As., La cultura argentina, 1918.
- » Movieplayer.it.. “Siamo tutti in libertà provvisoria.” Disponible en [https://movieplayer.it/film/siamo-tutti-in-liberta-provvisoria\\_53523/](https://movieplayer.it/film/siamo-tutti-in-liberta-provvisoria_53523/). Consultado por última vez el 1º de febrero de 2025.
- » Noriega, Gustavo. “‘La república perdida’: un recorrido por la historia social y política argentina”, en Infobae 11 de diciembre de 2018. Disponible en <https://www.infobae.com/cultura/2018/12/11/la-republica-perdida-un-recorrido-por-la-historia-social-y-politica-argentina/> Consultado por última vez el 25 de febrero de 2025.
- » O’ Donnell, Pacho. La gran epopeya. El combate de la Vuelta de Obligado. Bs.As, Penguin Random House Grupo Editorial Argentina, 2012
- » Observatorio de Adicciones y Consumos Problemáticos de la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires. Ludopatía en jóvenes. Informe. Provincia de Buenos Aires, 2024. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/165JgLjvY-Ag6vwhRfcvkDowEplIzVvD9/view> Consultado por última vez el 25 de febrero de 2025.
- » Ossenbach, Gabriela; Somoza, Miguel (comp). Los manuales escolares como fuente de la historia de la educación en América Latina. Madrid, UNED, 2001.
- » Oszlack, Oscar. La formación del Estado argentino. Bs.As., Belgrano, 1982.
- » Página 12 (20/06/2017) “Nos han desorganizado la vida”. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/45308-nos-han-desorganizado-la-vida>. Consultado por última vez en 10/01/2025
- » Pagliai, Lucila. “ANCLA: una forma de hacer política a través de la escritura”, en Haroldo: La revista del Conti, 25 de marzo de 2020. Disponible en <https://revistaharoldo.com.ar/nota.php?id=438> . Consultado por última vez el 10 de febrero de 2025.

- » Palacio, Ernesto. La historia falsificada. Bs.As., Difusión, 1939.
- » Palacio, Ernesto. Historia de la Argentina. Bs.As., ALPE, 1954.
- » Panaccio, Matías. “Historia de una pedagogía del futuro: el caso de Telescuela Técnica (1963-1988)”, en Historia de la educación - Anuario, 22(2), (pp. 132-147). Bs.As., 2021.
- » Perochena, Camila. “Los usos de la historia en la política argentina actual”, en Nueva Sociedad, N° 308. Bs.As., 2023. Disponible en <https://nuso.org/articulo/308-usos-de-la-historia-politica-argentina-actual/> Consultado por última vez el 7 de febrero de 2025.
- » Piccirilli, Ricardo. Los López. Una dinastía intelectual. Bs.As., Eudeba, 1972.
- » Pigna, Felipe. Los mitos de la historia argentina. I. La construcción de un pasado como justificación del presente. Del “descubrimiento” de América a la “independencia”. Bs.As., Norma, 2004.
- » Pigna, Felipe. Los mitos de la historia argentina. II. De San Martín a “el granero del mundo”. Bs.As., Planeta, 2005.a
- » Pigna, Felipe. Lo pasado pensado. Entrevistas con la historia argentina (1955-1983). Bs.As., Planeta, 2005.b
- » Pigna, Felipe. Los mitos de la historia argentina. III. De la Ley Sáenz Peña a los albores del peronismo. Bs.As., Planeta, 2006.
- » Pigna, Felipe. Los mitos de la historia argentina. IV. La Argentina peronista (1943-1955). Bs.As., Planeta, 2008.
- » Pigna, Felipe. Los mitos de la historia argentina. V. Del derrocamiento de Perón al golpe de Onganía (1955-1966). Bs.As., Planeta, 2013.
- » Pigna, Felipe. El cruce. A doscientos años de una hazaña sin precedentes. Bs.As., Planeta, 2017.
- » Pigna, Felipe. Mujeres insolentes de la historia. Bs.As., Emecé Argentina, 2018.a.
- » Pigna, Felipe. Mujeres insolentes de la historia 2. Bs.As., Emecé Argentina, 2018.b.
- » Pigna, Felipe. Belgrano. Vida y pensamiento de un revolucionario. Bs.As., Planeta, 2020
- » Pigna, Felipe. Mujeres insolentes de la historia. Bs.As., Planeta, 2023.
- » Pigna, Felipe. Evita, jirones de su vida. Booket Argentina, 2024.
- » Philp, Marta; Leoni, María S.; Guzmán, Daniel. Historiografía argentina. Modelo para armar. Bs.As., Imago Mundi, 2021.

- » Plotkin, Mariano. Mañana es San Perón. Bs.As., Ariel, 1994.
- » Przeworski, A. (2019). Crisis of Democracy. Cambridge University Press.
- » Pulfer, Darío. El revisionismo histórico argentino; vertientes internas y producciones. Una bibliografía alfabética y cronológica. Bs.As., Peronlibros, 2015.
- » Ramos Jorge A. Revolución y contrarrevolución en la Argentina. Bs.As., Amerindia, 1957.
- » Revista Apertura, 25 de julio de 2023. “Historias de marcas: Auge y caída de Gativideo, la empresa argentina que marcó el negocio de los VHS”.
- » Rodríguez, Martha. Cultura y educación bajo el primer peronismo. El derrotero académico institucional de Ricardo Levene. En Pagano, Nora; Rodríguez, Martha (comp). La historiografía rioplatense en la posguerra. Bs.As., La Colmena, 2001.
- » Rodríguez, Martha; Lewkowicz, Mariana. Historiografía académica e historia escolar. Los libros de texto de historia entre dos centenarios. En Hist. Historiografía. Número 20. Ouro Preto, 2016.
- » Rodríguez, Martha, Cora, Gabriel. Construyendo la “Nueva Argentina”. Cultura Ciudadana y la consolidación de la política educativa del peronismo (1952-1955). Espacio, Tiempo y Educación, v. 2, n. 1, enero-junio 2015
- » Rodríguez, Martha; Dobaño Fernández, Palmira, Privitellio, Luciano. Los libros de textos como objeto de estudio. Apreciación desde la historia. Bs.As., La Colmena, 2001.
- » Romero Luis A. Breve historia contemporánea de la Argentina. Bs.As., FCE, 1996.
- » Romero Luis A. La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares. Bs.As., Siglo XXI, 2004.
- » Romero Luis A. La Argentina que duele. Historia, política, sociedad. Conversaciones con Alejandro Katz. Bs.As., Katz, 2013.b.
- » Romero, Luis A. La crisis argentina, una mirada al siglo XX. Bs. As., Siglo XXI, 2003.
- » Romero, Luis A. (a) Mercaderes de la historia. La Nación. 24 de febrero de 2004.
- » Romero, Luis A. (b) Neo-revisionismo de mercado. Revista Ñ. Número 66. 31 de diciembre de 2004.
- » Romero, Luis A. La historia en la escuela. La Nación. 3 de marzo de 2006.

- » Romero Luis A. El Estado impone su propia épica. La Nación, 30 de noviembre de 2011.
- » Romero Luis A. La larga crisis argentina, del siglo XX al siglo XXI. Bs.As., Siglo XXI, 2013.a.
- » Rosa, José M. Historia Argentina. Bs.As., Oriente, 1965.
- » Romero, José L. Mitre, un historiador frente al destino nacional. Bs.As., La Nación, 1943. Incluido en Argentina: imágenes y perspectivas. Bs.As., Raigal, 1956.
- » Russo, Pablo. Representaciones de los trabajadores y sus conflictos en el cine argentino: Los traidores, de Raymundo Gleyzer. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 2008.
- » Saab, Jorge. Entre la didáctica y la política: propuestas para una renovación de los textos para la enseñanza de la historia en Argentina (1910-1920). En Anuario de la Facultad de Humanidades, Universidad de La Pampa, 2001.
- » Saab, Jorge; Suárez, Carlos. El Estado, Ricardo Levene y los lugares de memoria. En Clío & Asociados. Número 16. La Plata, 2012.
- » Sabato, Hilda; Lobato, Mirta. Falsos mitos y viejos héroes. En Ñ. Número 118.31 de diciembre de 2005.
- » Sala, Jorge. "Del absurdo al realismo testimonial: políticas de la memoria durante la postdictadura argentina en la reescritura cinematográfica de El señor Galíndez", en Anagnórisis. Revista de investigación teatral, n°. 13, junio de 2016 Págs. 227-245.
- » Saraví, Gonzalo. Juventudes Fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. México DF, FLACSO México – CIESAS, 2015.
- » Sarlo, Beatriz. Historia académica vs. historia de divulgación. La Nación, 22 de enero de 2006.
- » Sarlo, Beatriz. Puede ser arcaico o puede ser peligroso. La Nación, 28 de noviembre de 2011.
- » Scaltritti, Mabel Susana et al. Historia Argentina contemporánea, Pasados y presentes de la política, la economía y el conflicto social. Vicente López, Dialektik Editora, 2008.
- » Scenna, Miguel A. Los que escribieron nuestra historia. Bs.As., La Bastilla, 1975.

- » Scott, John. Poverty and Wealth. Citizenship, Deprivation and Privilege. Londres, Longman, 1994.
- » Schlosser, Mariana. Questionamientos em torno da Nueva Escuela Histórica argentina: problemáticas e propostas sobre o estudo de uma escola historiográfica. N° 36, Septiembre-Diciembre 2019.
- » Siepmann, Charles Arthur. Television and education in the United States. UNESCO, París, 1952
- » Siepmann, Charles Arthur. “El siglo de la televisión”, en El Correo de la UNESCO. Vol. VI (N° 3, Marzo) (pp. 2) UNESCO, París, 1953.
- » Sin Firma. “El gran dictador”, en Aristócratas del Saber, N° 6. Publicación estudiantil clandestina de estudiantes del Colegio Nacional de Buenos Aires. Bs.As., 1979.
- » Somoza Rodríguez. Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955). En Cuccuzza, Héctor (comp). Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo. Bs. As., Del Riel, 1997.
- » Srnicek, Nick. “Capitalismo de plataformas”. Bs.As, Caja Negra, 2018.
- » Stortini y Julio (2013). La creación del Instituto Nacional de Revisionismo Histórico Argentino e Iberoamericano “Manuel Dorrego” y los debates sobre la disciplina histórica. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- » Suárez, Nicolás. “El mito de Quiroga en el cine: guerra y censura en Facundo, el tigre de los llanos”, en XXVIII Jornadas de Investigadores del Instituto de Literatura Hispanoamericana Facultad de Filosofía y Letras (UBA) - Bs.As., 2016.
- » Suárez, Nicolás. “Medios violentos y fiestas gauchas: el salto cinematográfico de Juan Moreira y el espíritu del Centenario”, en Iberoamericana. América Latina - España - Portugal, Vol. 21 Núm. 78, Berlín, Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz, (pp. 177-197), 2021.
- » Svampa, Maristella. La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Bs. As., Taurus, 2005
- » Tal, Tzvi. El Kruce de los Andes – La imagen de San Martín y el discurso oficial. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

- » Taroncher, Miguel. Polémica: un enfoque pluralista de la historia argentina. En Bueno, Mónica; Taroncher, Miguel (ed.). Centro Editor de América Latina. Capítulos para una historia. Bs.As., Siglo XXI, 2006.
- » Tealdi, Juan Carlos. “Vivir en la incertidumbre”, en El Cohete a la Luna, (28/01/2018). Disponible en <https://www.elcoheteealaluna.com/vivir-la-incertidumbre/>. Consultado por última vez en 10/01/2025,. 2018.
- » Telechea, Roxana. “Las movilizaciones sociales de los ahorristas argentinos ante las confiscaciones de depósitos”, en XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.
- » UNESCO. “Dossier: Aprender a vivir juntos”, en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, XXXI (31), 3 / 119, (pp. 269-413). París, UNESCO, 2001. disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124971\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124971_spa) Consultado por última vez en 10/01/2025.
- » UNESCO. Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. París, UNESCO, 2021. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa) Consultado por última vez en 10/01/2025.
- » Varela, Mirta. La televisión criolla: Desde sus inicios hasta la llegada del hombre a la Luna: 1951-1969. Bs.As., Edhasa, 2005
- » Viscarra Gonzáles, Rodolfo. Hegemonía, consenso e ideología en “La Revolución Argentina” (1966 - 1973) a través del ciclo épico histórico de Leopoldo Torre Nilsson. Un estudio sobre “Martín Fierro”, “ El Santo de la Espada” y “Güemes. La Tierra en Armas” como documentos y versiones filmicas de la historia. Tesis de licenciatura en Historia. Dirección: Dr. Juan Facundo Picabea. Universidad Nacional de Luján. Luján, 2019.
- » Walsh, Rodolfo. “Carta abierta de un escritor a la Junta Militar”. 24 de marzo de 1977.
- » Wilson (seudónimo). “Sección Espectáculos”, en Aristócratas del Saber, N° 5. Publicación estudiantil clandestina de estudiantes del Colegio Nacional de Buenos Aires. Bs.As., 1979.
- » Williams, Raymond. Televisión: Tecnología y forma cultural. (Original: 1974) Bs.As., Paidós, 2011.
- » Wolfe, Tom. El nuevo periodismo. Título original: The new journalism (primera edición: 1973). Anagrama, Barcelona, 1976.

- » Wolpowicz, Julián. “Construcciones identitarias y cimientos de la otredad en la dinámica campo-ciudad: Un análisis de la película Detrás de un largo muro.” Universidad Nacional de Tierra del Fuego; Fuegia. (pp. 67-75). 2019

### Material utilizado

- » Amézola, Gonzalo. Cambiar la historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa”. En Kaufmann, Carolina (Dir). Los textos escolares en la historia argentina reciente. Bs.As., Miño y Dávila, 2006.
- » Amézola, Gonzalo (coord.). Enseñar historia. Temas y problemas. La Plata, Edulp, 2021.
- » Anguita, Eduardo. “El revisionismo histórico o discutir la Nación”, en Tiempo Argentino, 6 de diciembre de 2011.
- » Aramburu, Julio. Lecciones de historia argentina. Bs.As., El Ateneo, 1949. 2 Tomos. Séptima edición.
- » Berra, Virginia. Historia Argentina. Bs.As., Peuser, 1929.
- » Bertoni, Lilia A. Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX. Bs.As., FCE, 2001.
- » Bruno, Cayetano. Historia argentina. Bs.As., Don Bosco, 1977.
- » Buchbinder, Pablo. Entre la historia, la política y las aulas: reflexiones sobre la trayectoria de Emilio Ravignani. En Polhis. Numero 25. Bs.As., 2020.
- » Buchrucker, Cristian. Nacionalismo y peronismo en la crisis ideológica mundial. Bs.As., Sudamericana, 1987.
- » Bunge, Carlos O. La enseñanza nacional. Bs.As., 1908.
- » CaballitoWeb, 22 de enero de 2014. “El cierre del VideoClub Master, Movilizó a los vecinos”. Disponible en <https://caballito-web.com.ar/el-cierre-del-videoclub-master-movilizo-a-los-vecinos/>. Consultado por última vez el 1º de febrero de 2025.
- » Canepa, Carlos. Historia Argentina. Bs.As., Librería del Colegio, 1939. Revisada por Leopoldo Marechal.
- » Carretero, Mario. Históricamente. Bs.As., Siglo XXI, 2024.
- » Cattaruzza, Alejandro. Notas sobre el revisionismo histórico. En Devoto, Fernando (Comp). Historiografía argentina. Bs.As., Ceal, 1992.
- » Chávez, Fermín. Presentación. Los libros del exilio. Bs.As., Corregidor,

1996. 2 T.

- » Chiaramonte, José. Usos políticos de la historia. Bs.As., Sudamericana, 2012.
- » Clementi, Hebe. Rosas en la historia nacional. Bs.As., Siglo XX, 1972.
- » Cobos Daract, Julio. Historia Argentina. Bs.As., Ed.del autor, 1931.
- » Coscia, Jorge. "Las imágenes y las palabras", en Página 12, 6 de diciembre de 2011.
- » Curutchet, Ricardo. ¿Por qué no se escribe una historia nacional? Debe reabrirse la polémica entre clásicos y revisionistas. En Esto Es. N° 24. 11 de mayo de 1954.
- » Doll, Ramón. Las mentiras de Sarmiento. Bs.As., s d, 1939.
- » Estrada, José M. Lecciones sobre la historia de la República Argentina. Bs.As., Editorial científica y literaria argentina. 1925. Prólogo de Carlos Ibarguren.
- » Estrada, Santiago. Catecismo de historia argentina, desde el descubrimiento de América a nuestros días. Bs.As, Igon, 1888. Tercera edición. Etchepareborda, Roberto. Rosas, controvertida historiografía. Bs.As., Pleamar, 1972.
- » Ferrer, Aldo. Historia de la economía argentina. Bs.As., FCE, 1963.
- » Ferro, Marc. Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero. Bs.As., FCE, 1993.
- » Gagliano, Rafael. Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario. En PUIGGRÓS, Adriana (Dir.). Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Bs.As., Galerna, 1991.
- » Galasso, Norberto. Don Hipólito. Vida de Hipólito Yrigoyen. Bs.As., Colihue, 2013.
- » Galasso, Norberto. Belgrano en la revolución. Bs.As., Colihue, 2022.
- » Germani, Gino y otros. Argentina, sociedad de masas. Bs.As., Eudeba, 1965.
- » González, Joaquín V. González. La tradición nacional. Bs.As., Unipe Editorial Universitaria, 2016. Presentación de Darío Pulfer.
- » González Arrilli, Bernardo. Bosquejo de historia nacional. Bs.As., La Obra, 1950.
- » Grosso, Alfredo. Nociones de historia nacional. Bs.As., 1921.
- » Grosso, Alfredo. Curso de historia nacional. Bs.As., 1925.
- » Halperin Donghi, Tulio. La historiografía argentina en la hora de la

- libertad. En Sur. Número 237. Octubre-diciembre 1955.
- » Huizinga, Johan. El concepto de la historia. México, FCE, 1980.
  - » Imhoff, Carlos; Levene, Ricardo. La historia argentina de los niños en cuadros. Bs.A.s, Lajouane&Cía, 1910.
  - » Jauretche, Arturo. Política Nacional y revisionismo histórico. Bs.As., La Siringa-Peña Lillo, 1959.
  - » Labougle, Juan E. Flor de Historia, desde el Cristianismo hasta nuestros días. Bs.As., Imprenta de Mayo, 1858.
  - » Lavissee, Ernest. Histoire de France. París, 1900.
  - » Le Goff, Jacques. Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas? Bs.As., FCE, 2016.
  - » Luna, Félix. Historia integral de la Argentina. Bs.As., Planeta, 2010.
  - » Maristany, José. Las ficciones del pasado en los manuales de historia (1880-1910). En PUF Rabelais.
  - » Mignone, Emilio. Política educacional. Bs.As., Itinerarium, 1955.
  - » Mignone, Emilio F. Estudio de la realidad social argentina. Bs.As., Coliseo, 1974.
  - » Navarro Gerassi, Marysa. Los nacionalistas. Bs.As., Jorge Álvarez, 1968.
  - » Nascimbene, Mario. El nacionalismo liberal y tradicionalista y la Argentina inmigratoria: Benjamín Villafañe (1916-1944). Bs.As., Biblos, 1997.
  - » Nora, Pierre. Ernest Lavissee: son role dans la formation du sentiment national. En Revue historique. T 228, fasc.I. París, 1962.
  - » Ocón, Jorge. Historia Argentina. Bs.As., Coliseo, 1974.
  - » Palacio, Ernesto. Manual de Historia de la Argentina. Bs.As., Itinerarium, 1955.
  - » Pellegrini, Carmelo. Historia Argentina. Bs.As., Estrada, 1939.
  - » Pellegrini, Carmelo. Historia Argentina. Bs.As., Estrada, 1949.
  - » Pelliza, Mariano. La dictadura de Rosas. Bs.As., Cultura Argentina, 1917.
  - » Pelliza, Mariano. La organización nacional. Bs.As., Cultura Argentina, 1923.
  - » Peña, David. Facundo Quiroga. Bs.As, Hyspamerica, 1985. Primera edición 1903.
  - » Pigna, Felipe. Quince años, quince series. Disponible
  - » Puiggrós, Rodolfo. Las izquierdas y el problema nacional. Bs.As., CEPE, 1972.

- » Pulfer, Darío. Nacionalismo y peronismo a través de los periódicos Firmeza y Fortaleza. En Jornadas Interescuelas de Historia. Santiago del Estero, 2021.
- » Quesada, Ernesto. La época de Rosas. Bs.As., Plus Ultra, 1965. Primera edición 1898.
- » Quattrocchi de Woisson, Diana. Los males de la memoria. Bs.As., Emecé, 1994.
- » Ramos, Juan P. Historia de la instrucción primaria en la República Argentina, 1880-1910. Bs.As., 1910.
- » Ravignani, Emilio. Asambleas constituyentes argentinas. Bs.As., IIHAA, 1937-1939.
- » Ravignani, Emilio. Inferencias sobre Rosas. Bs.As., Huarpes, 1945.
- » Revel, Jacques. Las construcciones francesas del pasado. Bs.As., FCE, 2002.
- » Riekemberg (com). Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica. Bs.As., Alianza Editorial-Flacso.Georg Eckert Instituts, 1991.
- » Rojas, Ricardo. El santo de la espada. Bs.As.,Rosso, 1933.
- » Rojas, Ricardo. La restauración nacionalista. Bs.As., Unipe Editorial Universitaria, 2011. Primera edición es de 1909.
- » Romero, Luis A. “Enfrentar al enano nacionalista”: una mirada a los textos escolares. En Temas de Historia Argentina y Americana. Número 14. Bs.As., 2009.
- » Romero, Luis A. “La historiografía argentina en la democracia: los problemas de la construcción de un campo profesional”. Entrepasados. Número 10. Bs.As., 1996.
- » Romero Luis A. Breve historia contemporánea de la Argentina. 1916-2016. Bs.As., FCE, 2017.
- » Rosa, José M. Conversaciones con J.M.Rosa. Bs.As., Colihue-Hachette, 1978.
- » Rösen, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. En Historische Faszination. Geschichtskultur heute, editado por K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rösen. Keulen: Weimar y Wenen, Böhlau, 1994.
- » Saab, Jorge; Suárez, Carlos. La invención de López (El “Manual de Historia Argentina” de Vicente F. López). En Clio& Asociados. Número 3. Bs.As., 1998.
- » Sarlo, Beatriz; Altamirano, Carlos. Ensayos argentinos. Bs.As., CEAL,

1983.

- » Sarmiento, Domingo. Condición del extranjero en América. Bs.As., Belin, 1900.
- » Scalabrini Ortiz, Raúl Historia de los ferrocarriles argentinos. Bs.As., Cuadernos de Forja, 1936.
- » Scalabrini Ortiz, Raúl. Política británica en el Río de la Plata. Bs.As., Reconquista, 1940.
- » SIPA. Síntesis de historia política argentina. Bs.As., SIPA, 1952.
- » Stortini, Julio Historia y política. Producción y propaganda revisionista durante el primer peronismo. En Prohistoria. Número 8. Rosario, 2004.
- » Suárez, C. & Saab J. "La invención de López (El Manual de la Historia Argentina de Vicente Fidel López)". En Revista Clio & Asociados. La historia enseñada, III, p. 62-74. 1998.
- » Tosi, Carolina. El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. En Revista Lenguaje. Bs.As., 2011.
- » Zuleta Álvarez, Enrique. El nacionalismo argentino. Bs.As., La Bastilla, 1975.

### Material audiovisual

- » Antín, Manuel. [Director] (1969) "Don Segundo Sombra". [Largometraje]. Argentina: Producciones Manuel Antín SRL.
- » Antín, Manuel. [Director] (1972) "Juan Manuel de Rosas". [Largometraje]. Argentina: Productora Argentina de Películas.
- » Aristarain, Adolfo. [Director] (1981) "Tiempo de revancha". [Largometraje]. Argentina: Aries Cinematográfica Argentina.
- » Ayala, Fernando. [Director] (1982) "Plata dulce". [Largometraje]. Argentina: Aries Cinematográfica Argentina.
- » Bauer, Tristán. [Director] (2005) "Iluminados por el fuego". [Largometraje]. Argentina, España: Universidad Nacional de General San Martín, Gobierno de la Provincia de San Luis, Canal+ España, San Luis Cine, Gobierno de la Provincia de Santa Cruz, Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales.
- » Bemberg, María Luisa. [Directora] (1984) "Camila". [Largometraje]. Argentina, España: Gea Cinematográfica, Impala.
- » Borcosque, Carlos (hijo). [Director] (1971) "Santos Vega". [Largometraje].

## Argentina: Producciones Argentinas

- » Cairo, Humberto. [Director] (1915) “Nobleza gaucha”. [Cortometraje]. Argentina.
- » Calcagno, Eduardo. [Director] (1995) “El censor”. [Largometraje]. Argentina: Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales.
- » Canal Encuentro. [Señal] (2010) “XIX Proyectos de Nación”. [Serie de televisión]. Argentina: El perro en la Luna.
- » Canal Encuentro. [Señal] (2011.a) “La asombrosa excursión de Zamba en Yapeyú (primera parte)”. [Cortometraje de animación]. Argentina: El perro en la Luna.
- » Canal Encuentro. [Señal] (2011.b) “La asombrosa excursión de Zamba en Yapeyú (segunda parte)”. [Cortometraje de animación]. Argentina: El perro en la Luna.
- » Canal Encuentro. [Señal] (2011.c) “La asombrosa excursión de Zamba en Yapeyú (tercera parte)”. [Cortometraje de animación]. Argentina: El perro en la Luna.
- » Canal Encuentro. [Señal] (2012) “Años decisivos”. [Serie de televisión]. Argentina: El perro en la Luna.
- » Canal Nueve. [Señal] (1993) “Amigos son los amigos”. [Programa de televisión]. Argentina: Canal Nueve.
- » Canal Trece. [Señal] (2005) “Algo habrán hecho por la historia argentina”, primera temporada. [Programa de televisión]. Argentina: Eyeworks Cuatro Cabezas.
- » Carné, Marcel. [Director] (1942) “Los visitantes de la noche”. [Largometraje]. Título original: “Les visiteurs du soir”. Francia: André Paulvé Film.
- » Cedrón, Jorge. [Director] (1973) “Operación Masacre”. [Largometraje]. Argentina.
- » Chaplin, Charles [Director] (1936) “Tiempos modernos”. [Largometraje]. Título original: “Modern times”. Estados Unidos: United Artists.
- » Chaplin, Charles [Director] (1940) “El gran dictador”. [Largometraje]. Título original: “The great dictator”. Estados Unidos: United Artists.
- » Córdova, Mercedes. [Directora] (2021) “Sueños de independencia. Gesta sanmartiniana en Perú”. [Cortometraje]. Argentina: Canal Encuentro.
- » Coscia, Jorge. [Director] (1993) “El general y la fiebre”. [Largometraje]. Argentina: Cooperativa Federal, Instituto Nacional de Cine y Artes

Audiovisuales.

- » Cosimi, Nelo. [Director] (1936) “Juan Moreira”. [Largometraje]. Argentina: Art Film, Vaccari Alonso Film.
- » De Paoli, Carlos [Director] (1917) “Santos Vega”. [Cortometraje]. Argentina.
- » Demare, Lucas. [Director] (1942) “La Guerra Gaucha”. [Largometraje]. Argentina: Artistas Argentinos Asociados.
- » Demare, Lucas. [Director] (1956) “Después del silencio”. [Largometraje]. Argentina: Artistas Argentinos Asociados.
- » Demare, Lucas. (1958) “Detrás de un largo muro”. [Largometraje]. Argentina: Argentina Sono Film.
- » Denti, Jorge. [Director] (1979) “Las AAA son las tres armas”. [Cortometraje]. Argentina: Grupo Cine de la Base.
- » Doria, Alejandro [Director] (1984) “Darse cuenta”. [Largometraje]. Argentina: Rosales y Asociados SRL.
- » Dubois, Alberto. [Director] (1956) “Los torturados”. [Largometraje]. Argentina: Intercontinental Films.
- » “El mito” (circa 1957) [Largometraje]. Argentina. Fragmentos disponibles en <https://www.youtube.com/watch?v=haMP5MCUCwU> Consultado por última vez el 7 de febrero de 2025.
- » Favio, Leonardo. [Director] (1973) “Juan Moreira”. [Largometraje]. Argentina: Producciones Cinematográficas Centauro
- » Gallo, Mario. [Director] (1908) “El fusilamiento de Dorrego”. [Cortometraje]. Argentina.
- » Gallo, Mario. [Director] (1909.a) “La Revolución de Mayo”. [Cortometraje]. Argentina.
- » Gallo, Mario. [Director] (1909.b) “La creación del Himno”. [Cortometraje]. Argentina.
- » Gallo, Mario. [Director] (1909.c) “Juan Moreira”. [Cortometraje]. Argentina.
- » Gallo, Mario. [Director] (1910) “Camila O’Gorman”. [Cortometraje]. Argentina.
- » Gallo, Mario. [Director] (1912) “La batalla de Maipú”. [Cortometraje]. Argentina.
- » Gansel, Dennis [Director] (2008) “La ola”. [Largometraje]. Título original: “Die Welle”. Alemania: Constantin Film, Rat Pack Filmproduktion,

Medienfonds GFP, B.A. Produktion.

- » García Velloso, Enrique. [Director] (1915) “Mariano Moreno y la Revolución de Mayo”. [Cortometraje]. Argentina.
- » Gleyzer, Raymundo. [Director] (1972) “Ni olvido ni perdón: 1972, la masacre de Trelew”. [Mediometraje]. Argentina: Grupo Cine de la Base.
- » Gleyzer, Raymundo. [Director] (1972) “Ni olvido ni perdón: 1972, la masacre de Trelew”. [Cortometraje]. Argentina: Grupo Cine de la Base.
- » Gleyzer, Raymundo. [Director] (1972) “Los traidores”. [Largometraje]. Argentina: Grupo Cine de la Base.
- » Gleyzer, Raymundo. [Director] (1974) “Me matan si no trabajo y si trabajo me matan: La huelga obrera en la fábrica INSUD” [Cortometraje]. Argentina: Grupo Cine de la Base.
- » Hunt, Courtney. [Directora] (2008) “Río helado”. [Largometraje]. Título original: “Frozen river”. Estados Unidos: Sony Pictures Classics.
- » Ipiña, Leandro. [Director] (2010) “Revolución: El cruce de los Andes”. [Largometraje]. Argentina: TV Pública.
- » Jones, Terry. [Director] (2015) “Absolutamente todo”. [Largometraje]. Título original: “Absolutely anything”. Reino Unido: Lionsgate, Bill and Ben Productions, GFM films, Premiere Picture.
- » Kamin, Bebe. [Director] (1984) “Los chicos de la guerra”. [Largometraje]. Argentina: K Films, Instituto Nacional de Cinematografía.
- » Kelley, Albert. [Director] (1928) “Una nueva y gloriosa nación”. [Largometraje]. Argentina, Estados Unidos: Sociedad General Cinematográfica.
- » Kuhn, Rodolfo. [Director] (1984) “El señor Galíndez”. [Largometraje]. Argentina, España.
- » Kowańko, Wladimir. [Director] (1948) “Pobre de mí”. [Cortometraje]. Argentina: Ministerio de Educación. Cine Escuela Argentino. Recuperado desde [https://www.youtube.com/watch?v=YB2TTaG\\_Qxl](https://www.youtube.com/watch?v=YB2TTaG_Qxl). Consultado por última vez el 1º de febrero de 2025.
- » Lanata, Jorge, Schaer, Andrés [Directores] (2004) “Deuda”. [Largometraje]. Argentina: Buena Vista International, Patagonik Film Group.
- » Lean, David. [Director] (1945) “Lo que no fue”. [Largometraje]. Título original: “Brief encounter”. Reino Unido: Cineguild.
- » Luisito Comunica [Canal de YouTube] (2019) “Visité la ciudad donde

solamente vive una persona- Epecuén, Argentina”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=RX1KvKsGx2w> . Consultado por última vez el 25 de febrero de 2025.

- » Markic, Mario. [Director] (2019) “San Martín, un héroe para conocer”, en el ciclo “En el camino”. Argentina: Todo Noticias.
- » Milestone, Lewis. [Director] (1930) “Sin novedad en el frente”. [Largometraje]. Título original: “All Quiet on the Western Front”. Estados Unidos: Universal Pictures.
- » Ministerio de Educación [Productores] (1948) La belleza del movimiento de los animales. [Cortometraje]. Argentina: Ministerio de Educación. Cine Escuela Argentino. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=clb93hZHVfg>. Consultado por última vez el 1º de febrero de 2025.
- » Mitre, Santiago. [Director] (2022) “Argentina, 1985”. [Largometraje]. Argentina: La Unión de los Ríos, Kenya Films, Infinity Hill, Amazon MGM Studios.
- » Moglia Barth, Luis José [Director] (1936) “Santos Vega”. [Largometraje]. Argentina.
- » Moglia Barth, Luis José [Director] (1948) “Juan Moreira”. [Largometraje]. Argentina: Estudios San Miguel.
- » Mom, Arturo. [Director] (1939) “Nuestra tierra de paz”. [Largometraje]. Argentina, Embajada de Francia: Cinematografía Julio Joly.
- » Moore, Michael. [Director] (2002) “Bowling for Columbine: Un país en armas”. [Largometraje]. Título original: “Bowling for Columbine”. Estados Unidos, Canadá: Dog Eat Dog Films, Alliance Atlantis Communications.
- » Mugica, René. [Director] (1971) “Bajo el signo de la patria”. [Largometraje]. Argentina: Mundialcine.
- » Naón, Sebastián. [Director] (1937) “Nobleza gaucha”. [Largometraje]. Argentina: Productora Argentina de Films.
- » Olivera, Héctor. [Director] (1974) “La Patagonia rebelde”. [Largometraje]. Argentina: Aries Cinematográfica Argentina.
- » Olivera, Héctor. [Director] (1986) “La noche de los lápices”. [Largometraje]. Argentina: Aries Cinematográfica Argentina.
- » Olivo, Pablo. [Director] (1987) “El hombre de la deuda externa”. [Largometraje]. Argentina: Irondel.
- » Orlowski, Jeff. [Director] (2020) “El dilema de las redes sociales”. [Largometraje]. Título original: “The social dilemma”. Estados

Unidos:Argent Pictures, Exposure Labs, The Space Program.

- » Peirano, Héctor. [Director] (1950) “En tierras del silencio”. [Cortometraje]. Ministerio de Educación. Cine Escuela Argentino. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=BA2uTDZXHRk> Consultado por última vez el 1º de febrero de 2025.
- » Pereira, Miguel. [Director] (1988) “La deuda interna”. [Largometraje]. Argentina, Reino Unido: British Film Institute, Film4 Productions, Mainframe Entertainment, Yacoraite Film Cooperativa Limitada.
- » Pérez, Miguel. [Director] (1983) “La República perdida”. [Largometraje]. Argentina: Morán SRL y Enrique Vanoli.
- » Pérez, Miguel. [Director] (1986) “La República perdida II”. [Largometraje]. Argentina: Morán SRL y Enrique Vanoli.
- » Puenzo, Luis. [Director] (1985) “La historia oficial”. [Largometraje]. Argentina: Cinemanía Historias Cinematográficas.
- » Queirolo, Enrique. [Director] (1923) “El último centauro. La epopeya del gaucho Juan Moreira”. [Cortometraje]. Argentina: Lautaro Film Company.
- » Raffill, Stewart [Director] (1984) “Experimento Filadelfia”. [Largometraje]. Título original: “The Philadelphia experiment”. Reino Unido: New World Pictures.
- » Renán, Sergio. [Director] (1979) “La fiesta de todos”. [Largometraje]. Argentina: Aries Cinematográfica Argentina.
- » Salas, Cristian. [Director] (2015) “Buenos días, mi General”. [Largometraje]. Argentina: Departamento Medios Audiovisuales Milenio.
- » Scarpelli, Manlio [Director] (1945) “Todos estamos en libertad condicional”. [Largometraje]. Título original: “Siamo tutti in libertà provvisoria”. Italia, República Federal Alemana: Zafes Film, Fildebroc, Dieter Geissler Filmproduktion.
- » Secretaría de Educación de la Nación [Productores] (1952) “Extraño manjar”. [Cortometraje]. Argentina: Comisión Nacional de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar. Cine Escuela Argentino. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=rJp61uCzQUM>. Consultado por última vez el 1º de febrero de 2025.
- » Serreau, Coline [Directora] (1985) “Tres hombres y un biberón”. [Largometraje]. Título original: “3 hommes et un couffin”. Francia:TF1 Films Production, Flach Film, Soprofilms.
- » Soffici, Mario. [Director] (1939) “Prisioneros de la tierra”. [Largometraje].

Argentina: Pampa Film.

- » Solanas, Fernando. [Director] (1968) “La hora de los hornos”. [Largometraje]. Argentina: Grupo Cine Liberación.
- » Solanas, Fernando. [Director] (2004) “Memoria del saqueo”. [Largometraje]. Argentina: Cinesur, ADR Productions, Thelma Film AG.
- » Sousa Díaz, Gisele. “A solas con Tiziana, la niña trans que rompió el silencio a los 8 años: ‘Soñaba que me miraba en el espejo y era nena’”, en Infobae del 27 de enero de 2019. Disponible en <https://www.infobae.com/documentales/2019/01/27/a-solas-con-tiziana-la-nina-trans-que-rompio-el-silencio-a-los-8-anos-sonaba-que-me-miraba-en-el-espejo-y-era-nena/> Consultado por última vez el 25 de febrero de 2025.
- » TEDx Talks [Canal de YouTube] (2017) “Revelando estereotipos que no nos representan. Yolanda Domínguez.” Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=H1C-vG4yBMI>. Consultado por última vez el 25 de febrero de 2025.
- » Telefé. [Señal] (1990, 1991, 1992) “Amigos son los amigos”. [Programa de televisión]. Argentina: Telefé.
- » Telefé. [Señal] (2006) “Algo habrán hecho por la historia argentina”, segunda temporada. [Programa de televisión]. Argentina: Eyeworks Cuatro Cabezas.
- » Telefé. [Señal] (2008) “Algo habrán hecho por la historia argentina”, tercera temporada. [Programa de televisión]. Argentina: Eyeworks Cuatro Cabezas.
- » Televisión Pública. [Señal] (2015) “Ver la historia” [Serie de televisión]. Argentina: Mulata Films.
- » Televisión Pública. [Señal] (2020) “Altavoz” [Programa de televisión]. Argentina: Televisión Pública y Nativa Contenidos.
- » Televisión Nacional de Chile. [Señal] (2010) “Algo habrán hecho por la historia de Chile”. [Programa de televisión]. Chile: Eyeworks Cuatro Cabezas.
- » Televisión Pública [Señal] (2016) “#NuncaMás - 24 de Marzo - Discurso de Jorge Rafael Videla sobre los desaparecidos”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=PbK85XGa7EE> Consultado por última vez el 26 de febrero de 2025.
- » Torre Nilson, Leopoldo. [Director] (1968) “Martín Fierro”. [Largometraje]. Argentina: Contracuerdo.
- » Torre Nilson, Leopoldo. [Director] (1970) “El santo de la espada”.

[Largometraje]. Argentina: Producciones Maipú.

- » Torre Nilsson, Leopoldo. [Director] (1971) “Güemes, la tierra en armas”. [Largometraje]. Argentina: Productora Cinematográfica Cerrillos SRL.
- » Torres Ríos, Leopoldo. [Director] (1947) “Santos Vega vuelve”. [Largometraje]. Argentina: Establecimientos Filmadores Argentinos
- » Villarán, Ricardo. [Director] (1925) “Manuelita Rosas”. [Mediometraje]. Argentina.
- » Weir, Peter. [Director] (2004) “The Truman Show”. [Largometraje]. Título original: “The Truman Show”. Estados Unidos: Paramount Pictures, Scott Rudin Productions.
- » Wright, Edgar. [Director] (2004) “Muertos de risa”. [Largometraje]. Título original: “Shaun of the Dead”. Reino Unido: WT2, Big Talk Productions, Universal Pictures.

## Entrevistas

- » Pérez, Miguel. Entrevista personal. 2024.