

RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia

ISSN 2796-9304

Nº27 - Noviembre 2025

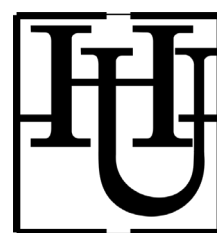


RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia

ISSN 2796-9304

Nº 27 - Noviembre 2025



APEHUN

Asociación de Profesores de
la Enseñanza de la Historia de
Universidades Nacionales

RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia

Nº 27

Noviembre 2025

Reseñas es una publicación de APEHUN, Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Los artículos son exclusiva responsabilidad de sus autores y autoras y no reflejan necesariamente la opinión del Comité Académico de la revista. Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización expresa. Formato digital ISSN 2796-9304

COMITÉ ACADÉMICO

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo
Universidad Tecnológica de Pereira

Antoni Santisteban
Universidad Autónoma de Barcelona

Isabelino Siede
Universidad Nacional de La Plata/
Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Nelson Vázquez Lara
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Sebastián Plá
Universidad Nacional Autónoma de México

Jessica Ramírez Achoy
Universidad Nacional de Costa Rica

Agustina Valle Taiman
Pontificia Universidad Católica del Perú

Lucía Valencia Castañeda
Universidad de Santiago de Chile

Paulina Latapí Escalante
Universidad Autónoma de Querétaro

Caroline Pacievitch
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Sandra Rodríguez Ávila
Universidad Pedagógica Nacional

María Noel Mera
Universidad Nacional de Córdoba

Celeste Cerdá
Universidad Nacional de Córdoba

Miguel Jara
Universidad Nacional del Comahue

María Esther Muñoz
Universidad Nacional del Comahue

Victor Salto
Universidad Nacional del Comahue

Ana Cudmani
Universidad Nacional de Tucumán

Silvina Miskovski
Universidad Nacional de Río Cuarto

Paula Karina Carrizo Orellana
Universidad Nacional de Salta

Sonia Bazán
Universidad Nacional de Mar del Plata

Eduardo Devoto
Universidad Nacional de Mar del Plata

Mariela Coudannes
Universidad Nacional del Litoral

Marisa Massone
Universidad de Buenos Aires

Alina Larramendi
Universidad de Buenos Aires

Gisela Andrade
Universidad de Buenos Aires/
Universidad de Quilmes

M.P. González
Universidad Nacional de General
Sarmiento

Elvira Cejas
Universidad Nacional de Catamarca

Gabriel Eduardo Grégoire
Universidad Nacional de La Pampa

Luciana Killner
Universidad Nacional del Sur

María Ana Verstraete
Universidad Nacional de Cuyo

María Rosa Elaskar
Universidad Nacional de Cuyo

Silvio Rotman
Universidad Nacional de la Patagonia
Austral

María Silvia Álvarez
Universidad Autónoma de Entre Ríos

CONSEJO EDITORIAL

Coordinadora
Graciela Funes
Universidad Nacional del Comahue

Gestión de recursos
Cristina Angelini
Universidad Nacional de Río Cuarto

Gestión de contenido
Alcira Alurralde
Universidad Nacional de Tucumán
Susana Ferreyra
Universidad Nacional de Córdoba

Edición y corrección de textos
Carina Correa

Maquetación y edición
Dolores González Montbrun

Sumario

I. PRESENTACIÓN DEL N° 27 de RESEÑAS.....7

II. ARTÍCULOS

Trayectoria.....12

Susana Barco

(Universidad Nacional del Comahue)

Repensar y construir experiencias educativas en la formación docente de historia desde el desafío de la educación inclusiva.....22

María Laura Sena

(Universidad Nacional de Tucumán)

III. DOSSIER: La ciudadanía en la enseñanza de la Historia en Argentina. Cambios y continuidades

COORDINACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL DOSSIER: La ciudadanía en la enseñanza de la Historia en Argentina. Cambios y continuidades.....34

Mariela Coudannes y Lucrecia Milagros Álvarez

(Universidad Nacional del Litoral)

La problematización del contenido y la construcción de la ciudadanía en las propuestas de enseñanza realizadas por practicantes de Historia.....38

Carlos Marcelo Andelique

(Universidad Nacional del Litoral)

Música y valores democráticos con perspectiva histórica. El caso de Cinegraf.....56

Mariela Coudannes

(Universidad Nacional del Litoral)

La formación ciudadana en el curriculum bonaerense. El caso de Construcción de Ciudadanía.....74

Mariano Santos La Rosa

(Universidad Nacional del Sur)

Volver a pensar la formación de ciudadanías en tiempos de política de algoritmos.....88

Fabiana Marcela Ertola

(Consejo Provincial de Río Negro)

Construyendo democracia desde la infancia. Una experiencia educativa en una escuela primaria argentina.....106

Viviana Pappier y Valeria Morras

(Universidad Nacional de la Plata)

IV. ENTREVISTA

Entrevista a Luis Fernando Cerri (Universidad Estadual de Ponta Grossa) *Memorias de investigadores de la enseñanza de la Historia en Brasil*.....124

Por Juliana Alves de Andrade (Universidade Federal Rural de Pernambuco) y

Cristiano Nicolini (Universidade Federal de Goiás), Brasil. Acervo de la Asociación Brasileña de Enseñanza de la Historia (ABEH). **Mariela Coudannes** (Universidad Nacional del Litoral, Argentina). Selección, traducción y notas

V. RESEÑAS

Reseña: *La educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado en Iberoamérica*. De Gutiérrez Giraldo, M. C., & Santisteban Fernández, A. (Coords.). (2025). 1.ª Edición. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro. México. Edición digital.....141

Por Gonzalo Matías De Nigris Rodríguez

(Universidad Nacional de Mar del Plata)

I. PRESENTACIÓN

Presentación

RESEÑAS N° 27 es la publicación de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) que comunica con criterio de acceso abierto y de libre disponibilidad contenidos científicos y académicos, ya que la producción de conocimientos es un bien público que se despliega en universidades, sistemas educativos, pueblos y comunidades.

Nuestras universidades nacionales generan filiación, pertenencia, orgullo y en ellas las tramas textuales de la enseñanza de la historia y de la didáctica de la historia. Nos remiten, al igual que la historia, a acciones y convicciones y ¡A veces hay que volver para seguir adelante!

Una mirada retrospectiva para pensar reflexivamente en los **lugares difíciles**, como son los establecimientos educativos, porque resulta del enfrentamiento de visiones del mundo diferentes o antagónicas, en ciertos casos, que nace de la contraposición, sin posibilidad de concesión ni compromiso, de puntos de vista incompatibles, por estar igualmente fundados como razón social, y son antes de nada “difíciles de describir y pensar” (Bourdieu, 2013, p. 9). Al hacerlo, sabemos que las cosas pueden ser diferentes, ya hubo ideas e imaginarios alternativos del futuro en el pasado. Los trabajos de esta edición apuestan a ello.

En la sección ARTÍCULOS, presentamos dos textos que provienen de la relación entre investigación y enseñanza; educación y compromiso ciudadano.

Trayectoria de **Susana Barco** de la Universidad Nacional del Comahue fue escrito con motivo de la designación de la autora como Profesora Emérita de dicha universidad, a propuesta de la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Es la primera Profesora Emérita de esta Facultad (Ord. CS 833/25). Dice Susana

Este es un relato personal y político en el que se reflexiona sobre mi extensa trayectoria docente, destacando que pensarla va más allá de un simple registro cronológico... Concluyo reafirmando mi profundo compromiso con la educación pública y la esperanza en las nuevas generaciones para alcanzar una sociedad más justa, aún en tiempos aciagos.

Agradecemos profundamente a ella este texto y su compromiso con nuestra revista.

María Laura Sena de la Universidad Nacional de Tucumán nos invita a leer *Repensar y construir experiencias educativas en la formación docente de historia desde el desafío de la educación inclusiva*. Da cuenta de experiencias educativas articuladas en espacios de diálogo e intercambio para analizar las múltiples complejidades de la formación docente que favorezcan políticas de inclusión, ya que la autora entiende a la enseñanza como actividad democrática y emancipadora.

Reseñas N° 27 presenta el Dossier temático: *La ciudadanía en la enseñanza de la Historia en Argentina. Cambios y continuidades*, coordinado por **Mariela Coudannes** y **Lucrecia Álvarez** de la Universidad Nacional del Litoral.

Cinco artículos que nos invitan a repensar las formas en que hoy la Historia colabora a “formar ciudadanías plurales, críticas y participativas en el siglo XXI”.

Carlos Marcelo Andelique de la Universidad Nacional del Litoral presenta *La problematización del contenido y la construcción de la ciudadanía en las propuestas de enseñanza realizada por practicantes de Historia*, avances de un proyecto de investigación sobre educación en derechos humanos y ciudadanía que financia la Facultad de Humanidades. El artículo concluye en la necesidad de revisar la formación inicial para que debata sobre formar ciudadanos con conciencia histórica y compromiso social.

En el marco del mismo proyecto, **Mariela Coudannes** de la Universidad Nacional del Litoral invita a leer *Música y valores democráticos con perspectiva histórica. El caso de Cinegraf*. Se trata de un abordaje de propuestas que, si bien están alejadas de la enseñanza formal, pueden aportar a la formación en Derechos Humanos y ciudadanías, como es el caso del proyecto Cinegraf, eficaz a la hora de entretener, pero también de hacer reflexionar sobre la experiencia de un pasado común y los valores de la democracia.

Desde la Universidad del Sur, **Mariano Santos La Rosa** propone *La formación ciudadana en el curriculum bonaerense. El caso de Construcción de Ciudadanía* espacio curricular que tiene características novedosas y tensiona con aspectos centrales de la gramática escolar e invita a reflexionar sobre las formas en que el nivel secundario ha impulsado la educación para la democracia que configura espacios de participación real y activa.

Volver a pensar la formación de ciudadanías en tiempos de política de algoritmos es la apuesta de **Fabiana Marcela Ertola**, Consejo Provincial de Educación de Río Negro, que vincula la necesidad de sostener una educación política sustantiva, esperanzada y crítica con las características de las jóvenes generaciones y la cultura digital imperante. El propósito es situar las posibilidades de una construcción metodológica que habilite a la problematización, la controversialidad y la disputa de sentidos.

Viviana Pappier y Valeria Morras de la Universidad Nacional de La Plata escriben *Construyendo democracia desde la infancia. Una experiencia educativa en una escuela primaria argentina* y se preguntan ¿cómo construir desde la escuela una cultura política que sostenga la democracia? ¿Qué lugar tendrán las nuevas generaciones en ella? Comparten reflexiones a partir de una experiencia educativa realizada con estudiantes de 11 años que discutieron sobre el sentido de la democracia y de la participación.

En la sección ENTREVISTAS, **Juliana Alves de Andrade** de la Universidade Federal Rural de Pernambuco, **Cristiano Nicolini** de la Universidade Federal de Goiás, Brasil (Acervo de la Asociación Brasileña de Enseñanza de la Historia (ABEH)) y **Mariela Coudannes** de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina (selección, traducción y notas) entrevistan a **Luis Fernando Cerri** (Universidad Estadual de Ponta Grossa): *Memorias de investigadores de la enseñanza de la Historia en Brasil: Entrevista a Luis Fernando Cerri*. Su interés se centra, entre otros temas, en la Historia, en su enseñanza, su didáctica, la historia reciente, la conciencia histórica.

La sección RESEÑAS nos propone la lectura de un interesante texto de **Gonzalo Matías De Nigris Rodríguez** de la Universidad Nacional de Mar del Plata, quien escribe detalladamente sobre la publicación *La educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado en Iberoamérica* de Gutiérrez Giraldo & Santisteban Fernández (2025).

Sostener *Reseñas* N°27, como las anteriores publicaciones, implica un esfuerzo y un desafío en su producción y publicación que concretiza la

comunicación de conocimiento, saberes, investigaciones y experiencias cuyas lecturas nos ayudan a reflexionar, a dilucidar problemas frente a los dilemas e incertezas que afrontamos.

Consejo Editorial

Noviembre 2025

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2013). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.

II. ARTÍCULOS

Trayectoria*

Susana Barco**

Resumen

Este es un relato personal y político en el que se reflexiona sobre mi extensa trayectoria docente, destacando que pensarla va más allá de un simple registro cronológico. El recorrido comienza en el Jardín de Infantes Mitre, una institución pública que marcó profundamente mi visión sobre la educación como derecho humano y no como servicio o mercancía. Formada en un entorno familiar de docentes y valores democráticos, estudié en la UBA y participé activamente en la defensa de la educación pública.

Durante mi carrera, trabajé en diversas instituciones educativas, especialmente en Córdoba y la Universidad Nacional del Comahue, donde fui decana y participé en reformas curriculares. Procuro enfatizar la importancia de la solidaridad, la ética y el pensamiento crítico en la docencia, así como la necesidad de conocer y escuchar a los actores educativos.

Mi trayectoria estuvo marcada por el compromiso gremial y la defensa de los derechos de los trabajadores de la educación. Viví en carne propia la persecución política durante la dictadura argentina, siendo detenida y desaparecida, experiencia que reforzó mi convicción sobre el valor de la solidaridad y la resistencia.

A lo largo de los años, participé en investigaciones, reformas educativas, maestrías, congresos y publicaciones, siempre promoviendo la formación docente y la justicia social. Concluyo reafirmando mi profundo compromiso con la educación pública y la esperanza en las nuevas generaciones para alcanzar una sociedad más justa, aún en tiempos aciagos.

Palabras clave: Educación pública, compromiso social, formación docente

Path

Abstract

This is a personal and political account that reflects on my extensive teaching career, highlighting that reflecting on it goes beyond a simple chronological account. The jour-

*

Este texto fue escrito con motivo de la designación de la autora como Profesora Emérita de la Universidad Nacional del Comahue, a propuesta de la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Es la primera Profesora Emérita de esta Facultad (Ord. CS 833/25).

**

Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina. susanaleda80@gmail.com

RESEÑAS N° 27

AÑO 2025

[pp. 12 – 21]

Recibido: 12/09/2025

Aceptado: 20/10/2025

ISSN 2796-9304

ney begins at the Mitre Kindergarten, a public institution that profoundly shaped my view of education as a human right, not a service or commodity. Raised in a family environment of teachers and democratic values, I studied at the University of Buenos Aires (UBA) and actively participated in the defense of public education.

During my career, I worked in various educational institutions, especially in Córdoba and the National University of Comahue, where I was dean and participated in curriculum reforms. I strive to emphasize the importance of solidarity, ethics, and critical thinking in teaching, as well as the need to know and listen to educational stakeholders. My career was marked by my commitment to unions and the defense of the rights of educational workers. I experienced political persecution firsthand during the Argentine dictatorship, being detained and disappeared, an experience that reinforced my conviction in the value of solidarity and resistance.

Over the years, I participated in research, educational reforms, master's programs, conferences, and publications, always promoting teacher training and social justice. I conclude by reaffirming my deep commitment to public education and the hope that new generations will achieve a more just society, even in difficult times.

Keywords: Public education, social commitment, teacher training

Introducción

Pensar la propia trayectoria no es una tarea fácil y espero que no resulte un empeño inútil. Si me remitiera a realizar un registro cronológico, repetiría lo que mi currículum vitae manifiesta, cosa a la que cualquier persona puede acceder y quedaría en lo epifenoménico, en un ejercicio meritocrático en el que descreo.

Inicié estas palabras diciendo PENSAR¹, al hacerlo destaco que lo que permite acercarse a comprender el sentido construido a través de múltiples prácticas docentes, desarrolladas a lo largo de mi trayectoria docente, se inicia antes del registro oficial de mis primeras prácticas como maestra suplente en 1957 y aún de prácticas no oficiales, ayudando en sus tareas a pibes de mi barrio.

¹ Nota de edición: La autora utiliza ciertas palabras en mayúsculas en el texto para enfatizar la idea. Las editoras han resuelto respetarlo.

Pero no se realiza una trayectoria en forma estrictamente individual, ni separada de un campo de relaciones, de interacciones en un contexto institucional, enmarcado en un clima de época correspondiente a un momento histórico social determinado, de modo que procuraré contextualizar sus distintos tramos.

Inicio el recorrido...

Reconozco como momento liminar mi ingreso al maravilloso Jardín de Infantes Mitre en 1941, momento en que llegamos con mis padres a Buenos Aires. Esta institución dejó profundas huellas en mí: institución pública y gratuita que atendía a 800 niños y niñas de diferentes sectores sociales a los que brindaba desde transporte escolar gratuito hasta doble escolaridad, en la que se proporcionaba alimentación acorde con las indicaciones del cuerpo médico que supervisaba a la totalidad del estudiantado, incluyendo atención odontológica y operaciones de amígdalas. Anualmente, se entregaba a cada niño-niña un equipo de vestimenta.

Años más tarde, sabría que el Jardín era un baluarte de la Escuela Nueva. Tengo innumerables recuerdos gratos de aquellos años, pero hay uno que quiero rescatar y cuyo valor comprendí andando el tiempo. Cada sala se distinguía por un color y un número. A la hora del almuerzo (que se servía en un gran comedor con mesas de distintos colores) nos distribuíamos de la siguiente manera: Cada uno de nosotros tenía cosido en el guardapolvo blanco junto a nuestro nombre bordado, un trozo de tela de color que nos ayudaba a ubicar la mesa a la que nos tocaba sentarnos –dicho color lo indicaba el equipo médico– y el cocinero cotidianamente se asomaba y decía: hoy vamos a comer lechuga del cantero de la sala o verde, o amarilla o el color que correspondiera. Porque cada sala cultivaba un cantero y el producto no era para esa sala sino compartido –metafóricamente hablando porque éramos 800– por todos.

Si Rousseau puso en boca del Vicario Saboyano su profesión de fe, me permito para que el sentido de mi trayectoria quede claro, –como para mucha de la docencia aquí presente– que SOY HIJA ORGULLOSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA ARGENTINA que supo ser gratuita e inclusiva. Que considero que la educación es un DERECHO para todos sin distinción de género, sin distinción de clase social, edad o etnia; no un servicio ni un bien con precio en el mercado. Es claramente un Derecho Humano y es el Estado quien debe velar por su cumplimiento. Los docentes no somos apóstoles sino trabajadores de la educación que, como cualquier otro trabajador o trabajadora, merecen hacer su trabajo en condiciones dignas. Tampoco somos simples productores

de mano de obra capacitada para el mercado de trabajo, sino que contribuimos a la formación de ciudadanía para una sociedad democrática.

Criada en un hogar donde mi padre –librepensador como se decía entonces– que tenía como biblia la Constitución Nacional y como Evangelios la Ley 1420 y la Ley Sáenz Peña, contando en la familia con tíos y tías docentes, no fue raro que al concluir la escuela primaria y secundaria en el Lenguas Vivas como –y otra vez el orgullo– MAESTRA NORMAL NACIONAL, iniciara mis estudios en Ciencias de la Educación en la UBA, en 1957.

El grupo de estudios que compartí (con muchas de sus integrantes seguimos en contacto y constituimos lazos perdurables de amistad) me permitió abrirme a otras perspectivas, a valorar las diferencias y disensos enriquecedores. Tuvimos un excelente grupo de docentes que no sólo pusieron a nuestro alcance elementos teóricos necesarios para nuestra formación profesional, sino que pudimos acceder a diferentes experiencias educativas fuera del ámbito universitario y en la Universidad pudimos acceder a Extensión Universitaria y su experiencia en Isla Maciel.

Ya en mis años de estudiante se desató el conflicto entre Laica-Libre al que, como estudiantes de Ciencias de la Educación, intervinimos enroladas, mayoritariamente, en Laica, entendiendo que esta postura era la que contribuía a la defensa de la educación pública, gratuita y obligatoria para todos y todas, derecho del que el Estado debe ser garante.

Aquí abro un paréntesis –que se relaciona con mi trayectoria– para hacer un merecido reconocimiento a quienes considero mis tres MAESTRAS. A Noemí Labrune y a Amanda Toubes las conocí en Extensión Universitaria de la UBA y a María Saleme en Córdoba en la UNC pocos años después². Las tres aportaron a mi formación docente, pero por sobre todo son un ejemplo de coherencia y de ética en acción. Las trayectorias incluyen, a no dudarlo, aspectos éticos y en ese sentido es que las considero mis MAESTRAS.

Mis días de estudiante –compartidos con mi trabajo como docente suplente en escuelas primarias y en el último año de mi carrera como ayudante alumna de trabajos prácticos– fueron, a no dudarlo, años de descubrimientos: nuevos enfoques que mostraban la complejidad del acto educativo; incorporación de múltiples aportes teóricos desde la óptica de distintas disciplinas; asomarnos a la desnaturalización de la mirada sobre lo considerado “natural”; estar atentas

² Nota de edición: Noemí Labrune fue una histórica militante por los Derechos Humanos en Neuquén, referente de la APDH y los movimientos de DDHH de Argentina. Amanda Toubes es una referente de la educación de adultos en Argentina y Latinoamérica. En los años 60 formó parte del Proyecto: La Universidad en el Pueblo en el marco de la UBA. En 2016, a propuesta de la FCH, Toubes fue reconocida con el título de Doctora Honoris Causa por la UNSL. María Saleme de Burnichon fue una reconocida pedagoga tucumana y militante por los DDHH que ejerció su labor en la FFyH de la Universidad Nacional de Córdoba cuyo Centro de Investigaciones lleva su nombre.

al plano cultural asistiendo a cines, teatros, museos y abordando lecturas diversas. El asombro ante lo que íbamos descubriendo provocaba avidez mayor por el conocimiento. La inmersión en el pensamiento crítico se fue cimentando entonces, con la aversión a lo que hoy denominamos pensamiento único, dogmático y autoritario. Mi trabajo como docente me permitió acceder a diferentes realidades socioeconómicas y a no perder de vista la difícil tarea de conciliar teoría y práctica. A los pocos días de concluidos mis estudios, en marzo de 1962, me trasladé a Villa María (Córdoba), a trabajar (entre 1962 y 1977) en la Escuela Normal Víctor Mercante e Instituto Secundario Bernardino Rivadavia, dirigido por el Dr. Antonio Sobral. Este establecimiento pionero en enfoques y realizaciones escolanovistas me ofreció y permitió la posibilidad de realizar interesantes experiencias. En esa época, funcionaban Escuelas de Invierno y de Verano para docentes de escuelas primarias, organizadas por el Ministerio de Educación Provincial. Dicté cursos en ellas, lo que me permitió entrar en contacto con docentes de toda la provincia. Maestro, docente, no designan categorías abstractas. Para trabajar CON ellos y ellas es necesario conocer sus problemas, las dificultades a las que se enfrentan, las características del medio en que ejercen su trabajo. Aprendí entonces la importancia del ESCUCHAR.

Paralelamente a mi desempeño en el Profesorado de Villa María, rendí concurso como Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra de Didáctica General cuya titular era María Saleme, en la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNC. En esa época, comencé mi actividad gremial en UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba), en SEPPAC (Sindicato de Educadores Particulares y Privados de Córdoba)³ desde su creación y en ADIFFH (Asociación Docentes e Investigadores Facultad de Filosofía y Humanidades)⁴, desde su formación. Como he dicho, considero que los y las docentes somos trabajadores y trabajadoras de la educación y como tales necesitamos de condiciones dignas de trabajo y salarios acordes al mismo. Gremios y sindicatos se ocupan además de la formación del oficio profesional de sus afiliados, tarea en la que me desempeñé.

La actividad docente en la UNC se vio interrumpida por la cesantía que sufrimos profesores y profesoras de distintas carreras por habernos manifestado en contra del avasallamiento de la Universidad, iniciado en la Noche de los Bastones Largos en Buenos Aires, durante la dictadura de Onganía. Recién tres años después, en 1970, volvimos a la Universidad donde concursé por el cargo de Adjunta a cargo de cátedra. Desde nuestra cesantía hasta nuestro regreso, el clima de época había cambiado totalmente. En el orden mundial, los

³ Hoy SADOP.

⁴ Esta Asociación ya no existe. El sindicato que agrupa a docentes e investigadores de la UNC es ADIUC, miembro de CONADU.

movimientos estudiantiles iniciados con el Mayo Francés en el año 68 hasta las luchas estudiantiles que cobraron víctimas en Córdoba, Corrientes y Rosario hasta el Cordobazo del 69 sacudieron el clima casi monacal de la Córdoba de entonces. No sólo accedimos a distintas fuentes bibliográficas innovadoras, sino a la realización de experiencias como las del Taller Total en Arquitectura y otras acciones diferentes en el ámbito de la extensión universitaria desde nuestra Escuela. Con el estudiantado aprendí el valor de la PREGUNTA que desata la indagación, herramienta fundamental en la desnaturalización de la mirada que abre las puertas al pensamiento crítico.

La irrupción autoritaria...

También nos opusimos con firmeza a la reforma educativa de Onganía – muchas de cuyas propuestas se concretaron durante el menemato⁵ años después-. Esa década se había iniciado con nuestras cesantías y de la misma manera en el 75 cerró –durante la misión Ivanissevich⁶– con la cesantía masiva de docentes en distintas universidades de nuestro país, que prefiguraron las características de la dictadura cívico-militar eclesiástica que había de asolar nuestro país. Muchos y muchas de mis compañeros y compañeras docentes partieron al exilio, y en todas las despedidas me recomendaron que hiciera lo propio. Por ceguera política no escuché sus consejos y en octubre de 1977 fui detenida, desaparecida durante más de 20 días en el Campo de La Ribera –campo clandestino– y finalmente “blanqueada” en la UP1 de Córdoba, donde permanecí un año hasta que fui trasladada con 60 presas políticas más a Devoto, de donde salí con “libertad vigilada”, oxímoron si los hay. Recién en julio de 1981, recuperé mi libertad, lo que es relativo si se considera la situación que se vivía en nuestro país. Durante esos casi cuatro años permanecí a disposición del PEN, sin causa ni proceso alguno. En los días de encierro trataba de explicarme el porqué de mi prisión. La primera pista la encontré en los interrogatorios a los que me sometieron, ya que los mismos fueron hechos con mi curriculum vitae en mano, es decir, con las huellas de mi trayectoria. “¿Ud. dictó un curso sobre Pablo Freire? Dictó un curso sobre “La clase” en SEPPAC. ¿Y qué es “la clase”?” Los jueces que entendieron en la causa La Perla-La Ribera⁷ no salían de su asombro ante mi afirmación sobre el uso de mi CV. Hasta ese momento,

⁵ Presidencia de Carlos S. Menem. 08/07/1989-10/12/1999. Dos períodos constitucionales.

⁶ Oscar Ivanissevich. Ministro de Educación 1974-1975. Se le atribuye la “depuración de las universidades” a partir de un documento que las acusa de ser centros del marxismo.

⁷ Mega causa “Menéndez III” (La Perla - Campo de la Ribera - D2). Inicio 4/12/2012 - Fallo 25/08/2016. T.F.Nro. 1 Córdoba. Considerado uno de los principales juicios contra el terrorismo de estado en Argentina.

no habían escuchado nada igual. Pude confirmarlo cuando recuperé mis antecedentes: allí estaba también mi CV. Si consideramos que toda dictadura impone su propio pensamiento y sus valores de forma dogmática y en este caso mediante el terrorismo de Estado, los motivos de mi prisión quedan claros. Dice un refrán popular “Los niños y los locos dicen la verdad”. Cuando a mi hijo de 11 años entonces le preguntaron si era cierto que su mamá estaba presa y por qué, respondió que “porque mi mamá quería que sus alumnos y alumnas aprendieran a pensar”. Años más tarde, ya en Comahue, mi hija me ayudaba a preparar la valija para viajar a Bolivia, contratada por FLACSO para dictar un curso para profesores en la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca y en la Universidad Mayor de San Andrés en La Paz, me preguntó cuál era el contenido de una carpeta a lo que respondí que eran mis antecedentes profesionales, mi curriculum vitae. Y exclamó: “¡pensar que por esto te llevaron presa y por esto te llaman del extranjero para dictar cursos!”. Este episodio tan doloroso no constituye para mí ni para tantos y tantas colegas un baldón ni un blasón: es un hecho que se produjo en un contexto sociohistórico en el que encuentra su explicación.

Esos cuatro años fueron de aprendizajes múltiples. Pero lo que destaco con fuerza es el aprendizaje del valor de la SOLIDARIDAD. Sin ella, creo que muchas y muchos presos no hubiéramos sobrevivido. La necesidad aguza el ingenio y la creatividad rompe barreras, prohibiciones y afianza la resistencia. Estos son aprendizajes de plena vigencia en la actualidad.

En 1981 accedí a una beca de investigación en CLACSO: *Prescripciones institucionales al rol docente en escuelas primarias públicas de Córdoba 1976-1981*. Sentía entonces que era necesario documentar un aspecto de lo ocurrido en las escuelas. Y si pude acceder a la documentación fue gracias a maestras que sacaban en el último turno las circulares –que yo fotocopaba de noche– y a la mañana siguiente era restituida. Dentro o fuera, la solidaridad seguía existiendo pese a los riesgos.

COMAHUE...

La vuelta a la institucionalidad, en 1984, dio lugar al ofrecimiento para hacerme cargo del Decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue como Decana Normalizadora, cargo que ejercí hasta 1987. A posteriori, concursé por la titularidad de la Cátedra de Problemas Educativos de la Enseñanza Superior que implicaba también la supervisión de las prácticas, lugar en el que me desempeñé hasta mi jubilación, en 2001.

Resulta muy difícil resumir estos años en nuestra Universidad del Comahue. Paralelamente al dictado de clases, organización de seminarios que abrían las puertas a nuevas perspectivas, quitaban mordazas y habilitaban la palabra, como decana intervenía en el proceso de habilitación o negativa de impugnaciones a quienes se presentaban como postulantes a concursos de profesores de diversas carreras. Período turbulento en el que no se impugnaba el mérito académico de los postulantes sino el haber mostrado conductas antidemocráticas en su gestión durante la dictadura. Las impugnaciones fueron presentadas mayoritariamente por APDH y la Federación de Estudiantes del Comahue. También, en ese período, propicié la apertura a una idea distinta de extensión universitaria que abrevaba en mi experiencia estudiantil en Isla Maciel. Así grupos de estudiantes se instalaron y compartieron tareas docentes con maestros cordilleranos, de la mano de ese gran maestro que fue Nano Balbo⁸ y a los que asesoraban docentes de nuestra Facultad. Al dejar el cargo decanal, continué mis labores de cátedra, participé como jurado en concursos docentes universitarios recorriendo buena parte del país, siempre con un bolso en el que llevaba libros y revistas con las novedades bibliográficas, ya que el interior permanecía fuera de los circuitos de distribución bibliográfica. Esas publicaciones, una vez más, eran producto de la solidaridad, ya que me las enviaban docentes exiliados. Redes que contienen, se expanden al calor de una pasión común, la docencia.

Se dio entonces un hecho que me marcó profundamente: la posibilidad de participar en la Reforma Curricular rionegrina de 1986, junto a la Dra. Mariela Marzolla⁹, lo que me permitió –de alguna manera– hacer impacto en el sistema de educación pública de Río Negro. Este inicio tendría su epítome en mi participación en la elaboración del currículo para los Institutos Terciarios de la provincia de Neuquén, ya en este siglo. Ambas intervenciones estuvieron signadas por la participación activa de los docentes. En los dos casos, recorrí las provincias, tomé contacto con docentes de poblaciones alejadas, conocí sus circunstancias y problemas. Porque, ¿cómo intervenir en la formación docente sin conocer a sus actores, si no es trabajando CON ellos?

El comienzo de las tareas de investigación se dio con una participativa, que llevó a la reformulación del Plan de Estudios de la Carrera de Técnico Forestal, radicada en San Martín de los Andes. Luego, nos enfocamos en una

⁸ Nota de edición: Orlando “Nano” Balbo (1948 - 2023) fue un maestro, militante del Peronismo de Base (PB), secuestrado y torturado por la última dictadura. Se exilió en Italia y a su retorno realizó un trabajo muy relevante en el área de formación docente de la Universidad Nacional del Comahue, sobre todo con comunidades mapuches, a la vez que desarrollaba actividades sindicales en la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN).

⁹ María Elena Marzolla. Pedagoga. Exdecano de la Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo.

investigación sobre el docente universitario, tema por entonces poco abordado que nos dio muchas satisfacciones.

En los años 90 se crearon en nuestro país numerosas maestrías. Tuve la satisfacción de ser convocada por la UBA –mi Alma Mater– desde el inicio en la primera Maestría en Didáctica que luego fuera traída a nuestra Facultad. Y en 1996 organicé y dirigí la Maestría en Educación Superior Universitaria. Para ello, convoqué al dictado de seminarios a destacadas figuras del orden nacional y también de México y España. Por la modalidad de dictado concentrado en determinadas fechas, permitió que concurrieran maestrandos y maestrandas radicados en zonas tan distantes como Tucumán y Santa Cruz y luego por convenio fue dictada en Bahía Blanca.

Justamente la proliferación de maestrías hizo que viajara por todo el país dictando seminarios, así también como asesorando en renovaciones curriculares, tanto en nuestro país como en otros países latinoamericanos, tareas que se extendieron por largos años después de mi jubilación.

Huelga decir que, a lo largo de los años, participé en encuentros, jornadas y congresos, también como jurado de concursos, integré comisiones evaluadoras de proyectos de investigación, dirigí tesis y fui jurado de tesis de maestrías y doctorados, todas tareas propias de los y las docentes universitarios y universitarias. También publiqué en revistas argentinas y latinoamericanas, y soy autora o coautora de algunos libros que no creo relevante enumerar. Sí, en cambio, decir que participé en un libro producido colectivamente por 112 presas políticas, titulado *Nosotras presas políticas* que narra la vida en la cárcel de Devoto entre 1974 y 1983, traducido también al italiano. Del mismo modo, participé en la compilación de relatos carcelarios hecha por María Sillato titulado *Huellas: Memorias de resistencia*, traducido al inglés por la compiladora. Y finalmente, mis propias memorias de cárcel en el período 77-78 que corresponden a mi estadía en la UP1 de Córdoba, que tiene por título *Corredores de la memoria. Del Campo de la Ribera a los Juicios*. Esta mención no es casual: la trayectoria personal y la profesional están inextricablemente unidas, y este aspecto es poco conocido, pero no menos relevante.

A modo de cierre, por lo que reste de andar...

En la actualidad, muchos y muchas de nosotros y nosotras vivimos días aciagos. El individualismo a ultranza; el avance mundial de políticas retrógradas; el desconocimiento de legislaciones vigentes; el atropello de derechos adquiridos sobre todo los de los sectores más vulnerables de la población, llevado adelante con una crueldad que supera la falta de empatía;

la burla, la mentira, el ninguneo como moneda corriente, todo en un presente continuo. Y en el sector educativo, el relegamiento a Secretaría de Educación del que fuera ministerio de Educación y Cultura que ahora se incluye en el Ministerio de Capital Humano, resurgiendo teorías que creímos superadas. El ataque a la Ciencia, la Educación y la Cultura sorprenden por su irracional virulencia.

No es un buen momento para repasar una trayectoria, pero esta no está concluida: como he manifestado en distintas oportunidades, la docencia no es para mí fundamentalmente un trabajo honesto con el que ganarme la vida, sino mi modo de ser y estar en el mundo. Y por lo que me reste de andar seguiré bregando por una sociedad más justa para todos y todas. Si la Esperanza quedó encerrada en la caja de Pandora, ella tiene el rostro de los y las jóvenes y el día en que se alcance será, al decir de Walsh, UN CLARO DÍA DE JUSTICIA.

Referencias bibliográficas

- Barco de Surghi, S. (2016). *Corredores de la memoria. Del Campo de la Ribera a los Juicios*. U.N. de Villa María (Córdoba): EDUVIM.
- Beguan, V. (Coord.) (2006). *Nosotras, presas políticas. Obra colectiva de 112 prisioneras políticas entre 1974 y 1983*. Buenos Aires: Nuestra América.
- Sillato, M. (2013). *Traces: Memories of Resistance (Argentina 1974-1983)*. Trans. Joan Shnier. Stuttgart: Abrazos.

Fuentes

- Consejo Superior. Universidad Nacional del Comahue. (2025, abril). Ordenanza 833 8.

Repensar y construir experiencias educativas en la formación docente de Historia desde el desafío de la educación inclusiva

*María Laura Sena**

*

Universidad Nacional de
Tucumán, Argentina.
mlaura.sena@filo.unt.edu.ar

Resumen

Este trabajo intenta propiciar un espacio de diálogo crítico en torno a investigaciones y experiencias didácticas actuales, en el Departamento de Historia, con la intención de promover discusión e intercambio en el contexto universitario y en situaciones áulicas.

El alto índice de abandono académico universitario que afronta la Facultad de Filosofía y Letras, es un tema de interés y preocupación no sólo regional.

Consideramos de suma importancia problematizar algunos aspectos y parámetros naturalizados históricamente, frente al avasallamiento actual de derechos ciudadanos y de la universidad pública.

Queremos mencionar algunas experiencias que se vienen llevando a cabo, desde espacios de diálogo, intercambio y analizar las múltiples complejidades y debatir parámetros hegemónicos de normalidad.

Como docentes desde la enseñanza de la historia, consideramos fundamental revisar nuestras prácticas de enseñanza y nuestras expectativas, con una mirada más atenta y cercana, cuestionar prácticas y actitudes excluyentes y favoreciendo a políticas de inclusión.

Palabras claves: Abandono académico, exclusión, inclusión escolar, expectativas

Rethinking and constructing educational experiences in history teacher training to address the challenge of inclusive education

Abstract

This paper aims to open a space for critical dialogue surrounding contemporary research and pedagogical experiences within the Department of History. Its purpose is to promote discussion and exchange in both academic contexts and classroom situations.

RESEÑAS N° 27

AÑO 2025

[pp. 22 – 32]

Recibido: 03/10/2025

Aceptado: 14/11/2025

ISSN 2796-9304

The high university dropout rate confronting the Facultad de Filosofía y Letras (Faculty of Philosophy and Letters) is a matter of significant concern, not only regionally.

Given the current encroachment upon our civic rights and the integrity of public universities, we deem it essential to problematize aspects and parameters that have been historically naturalized.

We wish to highlight several ongoing initiatives that originate from spaces of dialogue and exchange. These initiatives involve analysing multiple complexities and challenging hegemonic standards of normality.

As teachers, from the perspective of history education, we consider it essential to review our teaching practices and expectations with a more attentive and closer approach, questioning exclusionary practices and attitudes, and promoting inclusive policies.

Keywords: *Academic attrition, exclusion, educational inclusion, expectations*

Introducción

En el marco de la reflexión sobre la ciudadanía en la enseñanza de la historia, el artículo tiene el propósito de compartir lo que se viene realizando desde el Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

A partir de un análisis de datos, se realizará una reflexión crítica sobre las prácticas educativas y sobre cómo se pueden generar espacios de trabajo articulados entre docentes y estudiantes desde el período pospandemia hasta comienzos del presente período lectivo.

En nuestra materia Didáctica Específica y Residencia docente en Historia (Plan 2018), identificamos dificultades en la trayectoria académica y la deserción escolar que enfrenta el Departamento de Historia, tomando como referencia encuestas, balances e informes del mencionado Departamento en el período 2022 - 2025.

Los desafíos que enfrentamos ante políticas públicas vigentes posibilitaron también reflexionar sobre el rol del docente universitario. Debemos posibilitar nuevos enfoques de aprendizaje para la participación de nuestros estudiantes desde un currículum inclusivo que favorezca el acceso a la educación superior pública y la permanencia desde el ingreso hasta la graduación.

Marco institucional

La Universidad Nacional de Tucumán fue creada en 1914, en el marco de una misión modernizadora, democrática y regionalista, según el concepto de Juan B. Terán (Pucci, 2024), para fortalecer la economía de la zona basada en la agroindustria azucarera. En 1936, incorporó las ciencias sociales y las humanidades con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras.

En las décadas de 1940 y 1950, la mencionada facultad contará con la creación y transferencia de Institutos, Centros y Escuelas (de Estudios Filosóficos, de Estudios Geográficos, de Historia, Lingüística y Folklore; de Literatura Hispanoamericana, de Antropología, de Teología, de Pedagogía y Ciencias de la Educación, de Estudios Filosóficos, de Psicotecnia y de Orientación Profesional).

Con una extensa cobertura académica en el contexto del noroeste argentino, contó con una amplia y variada matrícula de estudiantes de diversas provincias y países limítrofes.

Cómo mencionamos anteriormente, el período de 1943-1955, según Aceñolaza (2006) fue una etapa de prosperidad de la universidad, ya que se diversificará y ampliará la investigación y la enseñanza, sumando docentes, artistas, científicos y humanistas con una gran proyección nacional e internacional.

El proceso de masificación de la educación universitaria, como lo menciona Garrido (2019) en las décadas de 1960 y los inicios de la década de 1970, tendrá como protagonistas a los movimientos estudiantiles con un fuerte compromiso social; siguiendo el contexto mundial y regional, se producirán manifestaciones obrero-estudiantiles, en el marco del industricidio que sufriría nuestra provincia con el cierre de ingenios azucareros.

A raíz de los golpes militares, desde la dictadura de 1966, se iniciarán procesos de intervención y disciplinamiento, y desde el año 1975, se intensificó el clima de terror y la intolerancia ideológica. En materia de ingreso a la facultad, se instrumentan exámenes de ingreso y arancelamiento, convirtiendo a la universidad para grupos selectos.

Con el retorno de la democracia, contrario a la política restrictiva de la dictadura, el gobierno dio prioridad al ingreso abierto a la universidad, con un aumento considerable de la matrícula, mencionan Buchbinder y Marquina (2008).

La masificación en el nivel superior fue una tendencia en nuestra región, de forma intensa y continua desde la década de 1970 y el año 2000, según Ezcurra (2020). Implica procesos de inclusión social en tanto que posibilitó

el ingreso de sectores sociales desfavorecidos, anteriormente excluidos, en la distribución del capital económico y cultural.

En nuestra facultad, con la democracia, se profundizaron cambios. En 1988 se creó el Instituto de Investigaciones Históricas Dr. Leoni Pinto (IHLEP) y en el año 2002 se conformó el Departamento de Formación Pedagógica, al que pertenecen las cátedras que integran el componente pedagógico de los distintos profesorados que se dictan en la Facultad, como nuestra cátedra.

Su creación obedeció a la necesidad que tenían los docentes de las distintas cátedras que integran la formación docente de los diferentes y diversos profesorados que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Tucumán (FFyL) de crear un ámbito de trabajo colaborativo para repensar, analizar, debatir acerca de la docencia, su formación, la investigación y la extensión tanto en sus complejidades como en sus particularidades.

Sobre la carrera de Historia, tras arduos debates en 2018, se reformó el plan de estudios del profesorado y de la licenciatura, que estaba vigente desde 1969. Finalmente, el nuevo proyecto se pudo concretar con modificaciones, considerando los planes de estudio de otros profesorados. Un ejemplo es en nuestra cátedra, que unificó dos asignaturas, la didáctica específica y la residencia docente en una sola: Didáctica Específica y Residencia Docente en Historia.

La Universidad Nacional de Tucumán afronta un problema crítico de larga data como es la dificultad institucional para retener a los/las jóvenes ingresantes, evidenciado a partir de encuestas que dan cuenta del fenómeno del abandono en los primeros meses. Dichas encuestas reflejan problemáticas relacionadas con el rendimiento y el desempeño en la Facultad, cursado de las carreras y una baja tasa de graduación (Informe de Autoevaluación UNT-2019).

Las cifras de abandono y desgranamiento muestran que el ingreso, sin más restricciones que el título del secundario, no es una condición suficiente para asegurar la permanencia y continuidad en la carrera, y mucho menos, sinónimo de democratización. Las altas tasas de deserción afectan precisamente a esa población desfavorecida y convierten el ingreso abierto en un proceso de inclusión que es, a la vez, excluyente y limita los procesos de democratización.

Las dificultades académicas son un factor causal dominante en el abandono, pero no exclusivo, un conjunto de barreras convergentes e inherentes a una posición social en desventaja opera en concurrencia con otros factores. Un factor es el económico, que puede ser adverso para la graduación, aún en los sistemas gratuitos, por los costos que implican los estudios universitarios, otro factor es el trabajo de tiempo completo y la dedicación parcial al estudio.

Por las dificultades mencionadas y ante las demandas de ampliación de derechos, se llevan adelante proyectos y programas diseñados para mejorar la democratización de la educación superior. La Facultad de Filosofía y Letras viene desarrollando políticas de inclusión, como el Servicio de Orientación e Inclusión Educativa, también el espacio de Género y Diversidad, para abordar las problemáticas de las violencias y la discriminación por motivos de género y diversidad.

La Secretaría de Extensión realiza diversas actividades y programas como Filo en Territorio, enmarcado en prácticas socioeducativas, que busca la articulación entre la formación académica y la intervención social en organizaciones y espacios comunitarios.

Institucionalmente, es importante revisar las expectativas que nuestros estudiantes poseen. Según investigaciones Schewe y Vain, (2021) y Paz (2024) sobre los/las estudiantes de franjas sociales desfavorecidas prevalecen bajas expectativas, como también predomina el temor al fracaso (y el miedo es un factor clave en el desempeño académico).

La contracara es la validación de los docentes y las señales positivas que reciben respecto si son capaces de aprender y tener un buen desempeño. Esto es central, porque son estudiantes extremadamente vulnerables a cualquier signo que refuerce su propia imagen negativa, según Ezcurra (2012).

La universidad pública se ubica hoy en una situación de presión, con políticas públicas de total desfinanciamiento. Pero, sin duda, a pesar de las dificultades, la universidad, sigue sosteniendo la movilidad ascendente, ya que mejora las perspectivas laborales y de ingresos futuros, como analiza en profundidad Paz (2024).

En 2018, en el aniversario de los 100 años de la Reforma Universitaria, la gobernadora en ese momento de la provincia de Buenos Aires afirmó “Nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad”. Discursos como este, atentan contra los principios fundamentales de la reforma y sobre todo restringe el acceso de la democratización del nivel superior. El neoliberalismo teórico, mantiene una batalla ideológica contra todo proyecto emancipador. Sería necesario, según Gentilli (2012), para enfrentar estos discursos, revisar y cuestionar las bases jerárquicas, antidemocráticas de nuestras universidades.

La carrera de Historia y los desafíos

Notamos una gran brecha entre nuestras expectativas y las posibilidades de los y las estudiantes en relación a un cursado que siga una continuidad regular en su trayectoria educativa.

Desde el departamento de Historia, las reuniones interclaustró constituyeron espacios de escucha muy importantes. Desde fines del 2022, se llevan a cabo los encuentros, con una asamblea abierta, integrada por docentes y estudiantes de Historia. A través de diferentes fuentes (encuestas, formularios, informes del departamento) surgieron datos interesantes para afrontar las problemáticas. Tomaremos en cuenta el informe y balance de la gestión, presentado por la directora del Departamento y las autoridades que conformaron el equipo de gestión por dos períodos consecutivos. Los y las estudiantes manifestaron lo siguiente (informe del primer interclaustró –Departamento de Historia FFyL, 16/12/22–):

Desorganización en el transcurso del dictado, lo cual se manifiesta en que lxs alumnxs no encuentren sentido u orden entre los diferentes temas abordados. Esto trae a veces aparejada una planificación alejada del tiempo real de clases anuales, dejando como consecuencia grandes cantidades de material sin explicar. (Testimonio de encuesta 1, diciembre, 2022)

Contenido disciplinar está más orientado y destinado a formar investigadores que docentes. Por lo tanto, existe una gran brecha entre los temas que se abordan en la universidad y los que posteriormente un/a egresado/a del Profesorado dará en la escuela, volviéndose un contenido específico que llega a ser poco práctico para quienes estudian dicha carrera. (Testimonio de encuesta 2, diciembre, 2022)

Esta situación fue narrada en las memorias de estudiantes en sus prácticas de enseñanza:

Los últimos fragmentos ponen en evidencia otro problema bastante frecuente en las carreras de formación docente: la dificultad de los profesores a cargo de las materias del campo disciplinario para enfocar su enseñanza o al menos parte de ella, ofreciendo a los alumnos oportunidades para reflexionar sobre cómo se enseña y cómo se aprende la disciplina a lo largo de la carrera. [...] Por otra parte, en varias memorias aparece la insuficiencia de tener contemplado un solo período de prácticas de la enseñanza en la formación inicial, pues consideran exigua esta experiencia. (Abdala y Cudmani, 2018, p. 169).

Ante diversas problemáticas de la carrera y en nuestra facultad, por iniciativa de las autoridades del departamento de Historia, también se llevaron a cabo dos jornadas (en modalidad virtual) de reflexión/capacitación sobre la temática: *Enseñar en la Universidad. ¿Qué desafío plantea?*

Las jornadas brindaron la posibilidad de escucha e intercambio sobre el rol del docente universitario pensando en nuestros estudiantes. Se abordaron propuestas y estrategias didácticas propicias para las clases en el nivel universitario. También fueron momentos donde surgieron inquietudes y experiencias de la propia práctica docente, que quedaron plasmadas tanto en sus participaciones grupales, como individuales.

Otra actividad que queremos destacar es la Comisión Curricular, a cargo de docentes, alumnos y egresados, con la participación activa de todos los profesores. Esta actividad requiere un trabajo académico ante las nuevas demandas que tienen que ver con cambios en los planes de estudio y actualmente ante el desafío del sistema de créditos, que se debe adecuar y consensuar a los diseños curriculares, entre algunas modificaciones.

Los proyectos de extensión, orientados a satisfacer las necesidades educativas y de capacitación de la comunidad, permiten a nuestros estudiantes conocer y acompañar las necesidades sociales. Durante el ciclo lectivo, se realizaron talleres de acompañamiento a voluntarios/as y docentes en articulación con organismos estatales, organizaciones sociales y experiencias en articulación con escuelas del interior de la provincia.

En torno a la necesidad de fortalecimiento de los primeros años de las carreras universitarias, se viene trabajando con bastante ímpetu, en el ciclo de ingresantes de la Facultad. Desde el Departamento de Historia, se reforzó el trabajo conjunto desde el profesorado y la licenciatura, como campos integrados, resaltando la reciprocidad. Consideramos importante revisar el lugar marginal en que se ubica muchas veces a la enseñanza para posicionar a la enseñanza de la historia y su didáctica como campo de investigación.

La formación docente en Historia

En el año 2022, se realizó la conmemoración del veinteaño aniversario de la creación del Departamento de Formación Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Letras. Un momento de reflexión y balance que reunió a varias generaciones de formadores que transcurrieron y que acompañan este espacio.

El departamento de formación pedagógica conocido como DEFOPE, es un espacio de intercambio, socialización y trabajo cooperativo entre las cátedras que integramos el departamento. Según Abdala, Sientz y Barros (2018) es importante el aporte de la didáctica en los profesorados de la UNT, donde se reciben legados y herencias de otras disciplinas, que invitan tanto a generar conocimientos como a compartirlos solidariamente con otros campos de conocimiento.

Desde la pandemia, nos preguntamos de qué manera poder acompañar mejor a nuestros/as estudiantes, escuchando sus demandas y necesidades. Al respecto tratamos de conocer la trayectoria educativa de cada uno/a, junto con sus intereses y dificultades. Una obra inspiradora en esos tiempos difíciles fue la *Pedagogía de la Esperanza*, de Paulo Freire (2008) que nos permitió profundizar “en descubrir las posibilidades –cualesquiera que sean los obstáculos– para la esperanza” (p. 25).

Desde el período del aislamiento social preventivo, nos propusimos abordar el desafío de la educación inclusiva a partir de un análisis crítico de los procesos formativos históricos y contextuales para reconocer discursos, valores y actitudes excluyentes, de dominación y discriminación, buscando prácticas pedagógico-didácticas que atiendan la diversidad.

Nuestra participación en prácticas socioeducativas con la Secretaría de Extensión de la facultad, nos brindó la posibilidad de recrear condiciones con probabilidad de inclusión, con la colaboración voluntaria de nuestros/as estudiantes en organizaciones sociales, se logró identificar situaciones donde se contemplaba la convivencia desde la diversidad.

Desde lo interdisciplinar, buscamos reflexionar acerca de la necesidad de adaptar la enseñanza a los/las estudiantes, de pensar cómo las prácticas en las escuelas pueden atender a la diversidad y sobre todo a cómo podemos elaborar estrategias y acciones que nos permitan lograr oportunidades de aprendizaje, pleno acceso y la participación de todos/as los/as estudiantes en las actividades educativas (Cobeñas, 2017).

La función social de la institución es fundamental para generar espacios de formación continua de calidad. En este sentido, la UNT brindó un curso de formación a docentes de las facultades de Filosofía y Letras y la Facultad de Psicología a través de la *Diplomatura de Posgrado: Inclusión y Universidad. Desafíos de la práctica docente*.

Una experiencia en relación a la temática del curso, fue la participación de nuestros estudiantes con jóvenes y adultos del nivel secundario –estudiantes de integración– acerca de un proyecto que abordaba la Historia local durante el período revolucionario, desde la exclusión/inclusión y la discapacidad.

La experiencia fue breve, pero nos permitió abordar la discapacidad desde un análisis histórico, cultural, filosófico y normativo. Siguiendo a Meléndez y Yuni “el sentido de la inclusión no se vincula sólo a la transmisión de contenidos vinculados con saberes intelectuales, sino con la socialización en conductas considerables deseables para favorecer la integración social de los jóvenes” (2018, p. 43). La propuesta no tuvo continuidad, pero habilitó un espacio de reflexión y deliberación que esperamos continuar y profundizar.

Como docentes formadoras, tratamos de estar más cercanas y atentas a nuestros estudiantes, especialmente cuando manifiestan problemas emocionales y de aprendizaje. Desde nuestro rol, consideramos importante motivarlos, tratando de contenerlos en situaciones particulares y escuchar sus demandas, con la ventaja de contar con una matrícula que nos permite tener un trato más personal.

Palabras finales

En este recorrido histórico institucional, recuperamos la frase de Morras (2020) “pensar históricamente para revisar el presente y proyectar un futuro”, es decir, enfrentarse a la complejidad del conocimiento histórico, tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo la conciencia histórica, que permita relacionar el pasado, con el presente y poder pensar futuros posibles, más justos y democráticos cómo expone Santisteban Fernández (2010).

Seguimos a Edelstein (2000) sobre lo que implica ser docente desde la trayectoria histórica, teniendo en cuenta los contextos específicos, lo que nos permite constituir espacios de reflexión colectiva para explorar los propios pensamientos y sentimientos en relación a una práctica concreta.

Abordar la inclusión desde una perspectiva democrático integral, que involucra condiciones políticas, económicas, sociales y culturales, condicionada históricamente por prácticas excluyentes, que necesitamos desnaturalizar.

Es relevante cuestionar el paradigma normalizador y los valores que guiaron esa perspectiva, y poder identificar los relatos conservadores y antidemocráticos que estuvieron presentes en muchos momentos de nuestra universidad.

Son valiosas y significativas las políticas educativas que promueven un enfoque de la diversidad y pueden tener en cuenta a poblaciones estudiantiles que sufren la deserción y el desgranamiento. Los/las docentes tenemos la posibilidad de acompañar y consolidar prácticas educativas inclusivas y de calidad.

Frente a corrientes ideológicas que abogan por la libertad individual, promoviendo la competencia y el impulso a la educación privada, basado en el libre mercado, está el contrarrelato desde la educación inclusiva, que la sostiene como un derecho humano, con intereses solidarios y emancipadores.

Referencias bibliográficas

- Abdala, C. y Cudmani, A.M. (2018). Los saberes didácticos en la formación inicial del profesorado en Historia: Reflexiones a partir de las memorias de práctica. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (16), pp. 151-174. Recuperado de: <https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3613>
- Abdala, C., Saientz, D. & Barros, M. (2018). Presencias y ausencias en la enseñanza de la didáctica general en la formación de profesores de la Universidad Nacional de Tucumán. *Revista de Educación*, 0(14.2), pp. 169-186. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3046
- Aceñolaza, F.G. (2006). *La Universidad Nacional de Tucumán en la década 1945 - 1955*. Actas del Primer Congreso de Historia de la UNT, pp. 447-463.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007*. Los polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. Biblioteca Nacional.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IICE*, Nro. 17. Miño y Dávila.
- Ezcurra, A.M. (2020). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *RELAPAE*, (12), pp. 112-127.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI.
- Garrido, B. y Olivera, S. (2019). La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Un itinerario de 60 años. 80° Aniversario Facultad de Filosofía y Letras 1939 - 2019. *Revista Humanitas*, Año XXXI, Número 38.
- Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la Igualdad*. ED. Siglo XXI. CLACSO.
- Pucci, R. (2024). *Pasado y presente de la Universidad Nacional de Tucumán. Reformas, dictaduras y populismo neoliberal*. Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Tucumán. Editorial: Humanitas.
- Gunset, V., Abdala, C. & Barros, M.E. (2017). Masividad y vida cotidiana de los estudiantes: el desafío de lograr permanecer en la universidad. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración De La Educación*, (6), pp. 28-38.

- Morras, V. (2020). Aportes desde la historia de la educación: pensar históricamente para revisar el presente y proyectar un futuro. *Sociales Virtuales*, 7(7). Memoria Académica. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15456/pr.15456
- Paz, J. (2024). *La Universidad es un mecanismo genuino de redistribución de ingresos*. Universidad Nacional de Salta. Recuperado de: <https://www.unsa.edu.ar/2024/11/>
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), pp. 34-56. Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019
- Schewe, L. y Vain, P. (2021). ¿Universidades inclusivas? Del modelo dominante en la enseñanza universitaria a la inclusión como posibilidad, discursos y prácticas. *Pensamiento Universitario*, vol. 20, núm. 20, pp. 44-55. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/3/2>
- Yuni, J.A. (direc.) (2018). *Inclusión/es en la Escuela Secundaria*. CONICET, Univ. Nacional de Catamarca: Encuentro Grupo Editor.

Informes/ reportes

- Informe de Autoevaluación UNT (2019). Recuperado de: <https://www.unt.edu.ar/wp-content/uploads/2023/04/Informe-de-Autoevaluacion-Institucional-2019>
- Ingreso y permanencia de los estudiantes en FF y L (Fuente: Anuario SPU). Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

III. DOSSIER
LA CIUDADANÍA EN LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA EN ARGENTINA.
CAMBIOS Y CONTINUIDADES

COORDINACIÓN:
Mariela Coudannes y Lucrecia Milagros Álvarez
(Universidad Nacional del Litoral)

PRESENTACIÓN DEL DOSSIER

La ciudadanía en la enseñanza de la Historia en Argentina. Cambios y continuidades

*Mariela Coudannes
Lucrecia Alvarez**

*

Universidad Nacional
del Litoral, Argentina.
macoudan@fhuc.unl.edu.ar,
lucreciamilagros@gmail.com

La enseñanza de la Historia en la Argentina ha desempeñado, desde la constitución del sistema educativo nacional, un papel central en la formación de la ciudadanía. Desde fines del siglo XIX, los contenidos históricos se articularon con el proyecto de construcción del Estado-Nación y la consolidación de una identidad colectiva basada en una narrativa común del pasado. Sin embargo, los procesos contemporáneos de globalización, digitalización de la información y fragmentación cultural plantean nuevos desafíos a esta función tradicional. En este contexto, se vuelve necesario revisar los modos en que la Historia contribuye a formar ciudadanías plurales, críticas y participativas en el siglo XXI.

En la actualidad, la ciudadanía se configura en un escenario atravesado por las tecnologías digitales y las redes sociales, que inciden en la circulación de la información. Este entorno global redefine las formas de participación y plantea nuevos retos para la vida democrática. En este marco, la llamada “política de los algoritmos” influye en la manera en que las personas acceden, interpretan y comparten contenidos históricos y políticos, lo que exige repensar los procesos formativos. Para Fabiana Ertola, resulta fundamental promover una educación política crítica que dialogue con la cultura digital de las jóvenes generaciones. Así, la enseñanza de las ciencias sociales se consolida como un espacio clave para fomentar el análisis crítico de la información, la problematización de los

discursos y la construcción de una ciudadanía digital reflexiva y comprometida con los valores democráticos. En este sentido, el artículo *Volver a pensar la formación de ciudadanías en tiempos de política de algoritmos*, propone abordar como tema-problema la crisis actual de la democracia en nuestro país, en relación con el nuevo contexto global. Se busca reflexionar sobre las dificultades de los sistemas democráticos para mejorar la calidad de vida, las reacciones ciudadanas frente a la frustración social, las respuestas de los regímenes políticos en las relaciones Estado-Sociedad-Mercado y las transformaciones en el vínculo entre política e información ante el impacto de las redes y las nuevas tecnologías. Entre las estrategias sugeridas se incluyen: construir colectivamente la problematización, debatir emociones y percepciones sociales y revisar distintas posiciones político-ideológicas, entre otras. La propuesta culmina con una reflexión esperanzada sobre los aprendizajes y los posibles caminos hacia una democracia más justa e inclusiva.

La incorporación del espacio curricular Construcción de Ciudadanía en la Provincia de Buenos Aires constituye un hito significativo dentro de las políticas educativas recientes orientadas a la formación ciudadana, en tanto introduce una concepción renovada del vínculo entre escuela y democracia. En el artículo *La formación ciudadana en el currículum bonaerense. El caso de Construcción de Ciudadanía*, Mariano Santos La Rosa plantea que esta trasciende el tradicional enfoque normativo de la “formación cívica” –centrado en la mera transmisión de conocimientos sobre las instituciones– para promover el ejercicio efectivo de la ciudadanía dentro del propio ámbito escolar. En este sentido, tensiona aspectos centrales de la gramática escolar al priorizar la acción, la reflexión y la participación como ejes estructurantes del aprendizaje, en oposición a la lógica enciclopedista y teórico-declarativa que históricamente caracterizó a las disciplinas escolares. La articulación entre saberes históricos, políticos, éticos y sociales busca generar experiencias pedagógicas que habiliten la intervención crítica en la realidad y fortalezcan una cultura democrática basada en los derechos humanos. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Historia deja de ser un relato cerrado sobre el pasado nacional para convertirse en una herramienta que fomente el pensamiento histórico, indispensable para comprender las continuidades y rupturas del presente y proyectar futuros posibles. Aunque enfrenta múltiples obstáculos en su implementación, la materia se consolida como una iniciativa curricular que no solo redefine las finalidades formativas de la escuela secundaria bonaerense, sino que también interpela sus prácticas institucionales, invitando a repensar la educación como un espacio de democratización y ejercicio real de la ciudadanía.

Las experiencias desarrolladas por practicantes del Profesorado en Historia constituyen un terreno fértil para analizar las transformaciones contemporáneas

en la enseñanza y su vínculo con la formación ciudadana. El trabajo de Carlos Marcelo Andelique, *La problematización del contenido y la construcción de la ciudadanía en las propuestas de enseñanza realizadas por practicantes de Historia*, señala que el desarrollo de prácticas docentes permite reconocer la importancia de problematizar el conocimiento histórico y social como condición indispensable para el ejercicio de una ciudadanía crítica, reflexiva y comprometida. En este sentido, las y los futuros docentes asumen la necesidad de revisar los contenidos tradicionales y cuestionar los relatos hegemónicos que han estructurado el discurso histórico escolar, incorporando perspectivas de género, étnicas, regionales y de clase que amplían la mirada sobre el pasado y su relación con el presente. No obstante, la investigación evidencia que esta intención de problematización se concreta con mayor frecuencia en espacios curriculares como Formación Ética y Ciudadana, mientras que en Historia persisten lógicas de enseñanza centradas en la cronología y el cumplimiento del diseño curricular. Lo anterior exige repensar tanto la formación inicial del profesorado como los objetivos disciplinares y pedagógicos que la orientan. Formar sujetos históricos capaces de cuestionar las desigualdades, ejercer su derecho a la memoria y participar activamente en la transformación social requiere docentes con autonomía intelectual y compromiso político-pedagógico, capaces de vincular el conocimiento histórico con los desafíos de la ciudadanía del siglo XXI.

El desarrollo de competencias ciudadanas constituye un proceso formativo que comienza en la infancia y no debe restringirse a los niveles secundarios o superiores del sistema educativo. En las escuelas primarias argentinas se han desarrollado experiencias que demuestran la posibilidad de promover la práctica democrática mediante proyectos participativos, asambleas escolares, debates y actividades de memoria colectiva. En *Construyendo democracia desde la infancia. Una experiencia educativa en una escuela primaria argentina*, Viviana Pappier y Valeria Morras sostienen que la escuela se presenta como un espacio fundamental para la construcción de una cultura política que sostenga la democracia y garantice su continuidad en las nuevas generaciones, en un contexto signado por el negacionismo y el individualismo que amenazan el pacto democrático. Su experiencia en el espacio Laboratorio de Ciencias Sociales de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” evidencia que, cuando se habilita la palabra, es posible generar instancias de diálogo intergeneracional en las que los niños y niñas reflexionan sobre el sentido de la democracia, la participación ciudadana y la vida en común. Las autoras muestran que el intercambio entre generaciones y la recuperación de las voces infantiles permiten desnaturalizar la democracia, asociándola con valores como la igualdad, la empatía y el respeto por la diversidad. Educar en y para la ciudadanía supone, en este sentido,

una apuesta ética y política por redistribuir el poder entre las generaciones y reconocer a los niños como sujetos de derecho y actores sociales capaces de interpretar críticamente la realidad.

En *Música y valores democráticos con perspectiva histórica. El caso de Cinegraf*, Mariela Coudannes releva prácticas de educación no formal que, a través de la música y otras expresiones artísticas, promueven la participación activa y comprometida en el espacio público, contribuyendo a la formación en derechos humanos y ciudadanía. Luego analiza el proyecto Cinegraf: “*Historia y música de nuestra generación*”, una narrativa construida a partir de la selección de covers de las últimas décadas del siglo XX que no sólo entretiene, sino que también invita a pensar críticamente la experiencia de un pasado común y los valores democráticos que lo atraviesan. En este sentido, el arte se revela como un medio eficaz para resignificar la memoria colectiva y fortalecer la cohesión social, al permitir comprender las continuidades y transformaciones históricas en relación con los sentimientos, logros y crisis compartidas por distintas generaciones. Propuestas como la de Cinegraf propician espacios de encuentro que trascienden los límites de la enseñanza formal, ofreciendo un ámbito donde se reafirman valores fundamentales de la convivencia democrática –como el respeto, la responsabilidad y la búsqueda de consenso– frente a las actitudes de intolerancia y polarización que caracterizan la esfera pública contemporánea. Así, la experiencia de Cinegraf demuestra que la educación ciudadana puede enriquecerse a través de lenguajes expresivos que apelan tanto a la sensibilidad como a la memoria, contribuyendo a revitalizar los valores democráticos en las nuevas generaciones.

Para concluir, el análisis de los cambios y continuidades en la enseñanza de la Historia en la Argentina permite reconocer un desplazamiento desde una concepción homogénea de la ciudadanía, asociada al Estado-Nación, hacia una noción múltiple, dinámica y crítica. No obstante, persiste una continuidad fundamental: la escuela continúa siendo un espacio clave para la construcción de ciudadanía. En tiempos de política de algoritmos y transformaciones culturales profundas, la enseñanza de la Historia debe asumir el desafío de formar personas capaces de intervenir críticamente en la esfera pública, reconociendo la historicidad de los discursos, la pluralidad de las memorias y la importancia del compromiso democrático.

La problematización del contenido y la construcción de la ciudadanía en las propuestas de enseñanza realizadas por practicantes de Historia

*Carlos Marcelo Andelique**

*

Facultad de
Humanidades y Ciencias,
Universidad Nacional
del Litoral, Argentina.
marceloandelique@gmail.
com

Resumen

El artículo presenta los avances de un proyecto de investigación sobre educación en derechos humanos y ciudadanía. Analiza las prácticas docentes de 16 estudiantes del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL desarrolladas entre 2021 y 2025. Se parte del supuesto de que la problematización del conocimiento histórico y social es una condición clave para que el estudiantado desarrolle un pensamiento histórico y social que les permita ejercer una ciudadanía crítica y reflexiva. Se enfoca en las características que adquiere la problematización del contenido, los sentidos políticos y pedagógicos que se le otorgan y las actividades que se promueven en las propuestas de enseñanza. Se destaca este enfoque para formar ciudadanos con conciencia histórica y compromiso social y concluye en la necesidad de revisar la formación inicial para que debata sobre estas cuestiones.

Palabras clave: Problematicación del contenido, ciudadanía, práctica docente, formación inicial

The problematization of content and the construction of citizenship in the didactic proposals made by history practitioners

Abstract

The article presents the progress of a research project on human rights and citizenship education. It analyzes the teaching practices of 16 students enrolled in the History Teacher Training Program at the Faculty of Humanities and Sciences of the National University of Litoral (UNL) between 2021 and 2025. It assumes that problematizing historical and social knowledge is a key condition for students to develop historical and social thinking that allows them to exercise critical and reflective citizenship. It fo-

RESEÑAS N° 27

AÑO 2025

[pp. 38 – 55]

Recibido: 05/09/2025

Aceptado: 26/09/2025

ISSN 2796-9304

cuses on the characteristics acquired by the problematization of content, the political and pedagogical meanings given to it, and the activities promoted in teaching proposals. This approach is highlighted as a way to educate citizens with historical awareness and social commitment and concludes with the need to review initial training so that these issues can be debated.

Keywords: *Problematization of content, citizenship, teaching practice, initial training*

Introducción

Este artículo analiza los objetivos, contenidos y actividades desarrolladas por **dieciséis estudiantes** del Profesorado en Historia, quienes realizaron sus prácticas docentes entre 2021 y 2025. Estos avances, que forman parte del proyecto de investigación en curso “*Educación en Derechos Humanos y Ciudadanías en la enseñanza de las ciencias sociales y la extensión universitaria*” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL¹. Se hizo una selección acotada de las prácticas, atendiendo a aquellos aspectos que se consideraron valiosos para reflexionar sobre la enseñanza que fomenta el desarrollo y la formación ciudadana. El ejercicio de la ciudadanía requiere de la construcción de capacidades y valores, que desde una perspectiva crítica permiten a los actores sociales actuar de manera responsable, autónoma y comprometida en la realidad social y política. La meta no es solo insertarse en un orden social, sino también transformarlo. En este sentido, la escuela –y en particular la clase de Historia y de otros espacios curriculares de las Ciencias Sociales– adquiere un papel relevante al momento de plantear contenidos y actividades que habiliten la problematización del conocimiento histórico y social, ya que de esta manera se propicia la construcción del pensamiento crítico y reflexivo, indispensable para la formación de ciudadanos comprometidos.

Una de las mayores dificultades que presentan las y los estudiantes cuando deben realizar las prácticas docentes en la escuela secundaria se vincula con la problematización del contenido, condición fundamental para que el alumnado pueda desarrollar un pensamiento histórico social (Pagès, 2002 y 2013; Pagès y González, 2010, entre otros), que les permita ejercer una ciudadanía crítica. En general, les resulta complejo y conflictivo plantear contenidos y actividades que rompan con la linealidad cronológica de la Historia en los distintos niveles de la enseñanza, por lo que no es extraño que lo vivan muchas veces como

¹ En el marco del Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D) 2024, aprobado por la Universidad Nacional del Litoral (Res. C.S. N° 829-24). Director: Prof. Oscar Lossio. Co-directora: Dra. Mariela Coudannes.

una exigencia más que como el fruto de una convicción construida durante su formación universitaria. En función de ello, desde la cátedra brindamos orientaciones a las y los practicantes para que introduzcan la problematización al momento de pensar los contenidos y sus abordajes metodológicos en el aula del nivel secundario.

Los sentidos de la enseñanza de la historia como primer momento de problematización

Elaborar la propuesta de contenidos para el aula requiere discutir los sentidos de la enseñanza. Ante esta situación ineludible, debatimos con las y los practicantes acerca de la dimensión política que se manifiesta en la intencionalidad, las opciones historiográficas, las lecturas sobre el mundo, las decisiones éticas, ya que todo acto de enseñanza nos obliga, por decisión u omisión, a pararnos desde un lugar. Frente a este aspecto crucial de las prácticas docentes, la mayoría del estudiantado expresa dudas sobre cómo actuar, qué posición asumir, o qué camino elegir. Aquí surge la pregunta que a menudo genera inquietud y contradicciones: ¿es correcto tomar partido?, ¿es pertinente decir lo que pensamos sobre determinados temas? El posicionamiento político en la enseñanza es una problemática que se debate constantemente en la Didáctica de la Historia y la Práctica Docente. Sin embargo, esta cuestión adquiere hoy una dimensión mayor debido a las actitudes amenazantes y persecutorias que emanan del poder, cuando se acusa a las instituciones educativas y a las ciencias sociales en particular, de adoctrinamiento.

Al respecto, cabe hacer algunas observaciones. Todo orden social posee lógicas de reproducción que a menudo son ocultas e imperceptibles. Este orden, que asumimos como normal, adoctrina de manera encubierta a través de discursos y prácticas que forman nuestro sentido común, sin ser por ello imputado de adoctrinamiento. La naturalización del orden social sólo puede ser cuestionada si la interpelamos desde otras perspectivas que la pongan en tensión y que revelen sus contradicciones invisibles. Esta disyuntiva plantea dos caminos posibles: reproducir lo social tal cual lo vivimos o bien transformar aquello que consideramos injusto o contrario a nuestros intereses individuales y colectivos. Por lo tanto, cualquier elección se convierte en social y política, ya que implica a otros e impacta en los actores con los que nos relacionamos, y desde ese lugar, encarna una forma de ver el mundo, de actuar, interpretarlo y valorarlo. En este contexto, la historicidad cobra gran relevancia. Como plantea Grimson (2008), saber que las cosas son producto de un proceso histórico –de un devenir que se dio de una determinada manera y en circunstancias que

podemos conocer y explicar– es el punto de partida para cuestionar lo cotidiano y, en última instancia, transformar el mundo en el que vivimos. De este modo, el conocimiento histórico permite desnaturalizar lo social, lo que implica tensionar lo que creemos obvio o “normal”. En definitiva, se trata de asumir una posición reproductivista del orden social o una posición transformadora.

Para que la clase de historia del nivel secundario habilite la posibilidad de desnaturalizar la sociedad, es necesario crear las condiciones para que las y los estudiantes puedan reflexionar, analizar, reconocerse como agentes sociales capaces de construir sus propios futuros, partiendo de la convicción de que el conocimiento histórico se centra en la relación entre pasado, presente y futuro (Carretero, 2024). Y estas opciones políticas y pedagógicas de las y los practicantes se reflejan en los objetivos, expresando claramente sus intencionalidades. A continuación, presentamos algunos ejemplos que dan cuenta de diferentes aspectos que promueven la formación ciudadana:

Objetivos centrados en la relación pasado-presente-futuro y la formación de la conciencia histórica:

- *Desarrollar la conciencia histórica y el pensamiento crítico reflexivo a partir de la comprensión de la relación entre pasado, presente y futuro.* (A. A., Informe final de práctica docente, 2025)
- *Relacionar el pasado reciente con el presente que habitan y los futuros que pueden construir.* (F. A., Informe final de práctica docente, 2021)
- *Debatir posibles similitudes y diferencias entre las problemáticas sociopolíticas del contexto de la Revolución Francesa y las actuales problemáticas argentinas.* (L. P., Informe final de práctica docente, 2024)
- *Establecer relaciones entre pasado y presente para comprender la situación actual de los pueblos originarios y afrodescendientes.* (M. P., Informe final de práctica docente, 2023)

Objetivos orientados a la formación de una ciudadanía activa y transformadora:

- *Relacionar pasado-presente... permitiendo la posibilidad de que puedan no solo comprender el mundo en que viven, sino también actuar en él.* (J. W., Informe final de práctica docente, 2022). *Comprenderse como sujetos y sujetas protagonistas de la sociedad en la que viven.* (F. A., Informe final de práctica docente, 2021)
- *Reconocer la capacidad de agencia de los/as individuos sociales para transformar las condiciones en las que viven.* (A. A., Informe final de práctica docente, 2025).

- *Reconocerse como sujetos políticos capaces de transformar la sociedad en la que viven y los espacios en los que habitan.* (J. G., Informe final de práctica docente, 2025)

Objetivos enfocados en el desarrollo de competencias o habilidades propias del pensamiento histórico y social

- *Desarrollar capacidades relacionadas con la construcción del conocimiento histórico (competencias de investigación, lectura y escritura de textos, interpretación de fuentes históricas, imaginación histórica, pensamiento crítico-reflexivo, imaginación histórica.* (E. P., Informe final de práctica docente, 2025)
- *Adquirir herramientas para desempeñar una ciudadanía activa y comprometida con su entorno social, fortaleciendo prácticas democráticas y participativas.* (J. G., Informe final de práctica docente, 2025)
- *Intervenir activa y críticamente a través de comentarios, preguntas, diálogos y/o debates que surjan en las clases.* (V. LL., Informe final de práctica docente, 2022).
- *Que puedan hacer ejercicios de empatía histórica, al pensar que algunas de sus reivindicaciones son análogas a las de esos jóvenes, delimitando rupturas y continuidades.* (F. A., Informe final de práctica docente, 2021)

Como vemos, las y los practicantes se proponen establecer relaciones entre las distintas dimensiones de la temporalidad con la clara intención de reconocer los cambios y las continuidades, así como la historicidad de las problemáticas actuales. De esta manera, buscan propiciar el desarrollo de la conciencia histórica para el ejercicio de la ciudadanía, otorgándole importancia a determinadas problemáticas sociales e históricas que les permita al estudiantado pensarse como agente social capaz de transformar la sociedad.

El recorte del contenido: enunciados que problematizan

Los contenidos que elegimos enseñar y la forma en la que los enunciamos expresan opciones que obstruyen o favorecen la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva. Estas elecciones se expresarán en la selección de acontecimientos y procesos históricos, en las interpretaciones historiográficas, en los actores sociales que abordaremos, en los conceptos y categorías de análisis que propondremos, en las relaciones pasado-presente-futuro que

permitan extrapolar y comparar con otras situaciones y contextos (y por qué no con cuestiones de la propia vida y realidad social).

En general, las y los practicantes siguen la lógica de contenidos planteadas por las y los profesores co-formadores. Sin embargo, cuentan con ciertas libertades que les permiten hacer su propia propuesta. En esta instancia, llevan a cabo una actividad compleja que ya han experimentado en grupos pequeños de trabajo durante el cursado de Didáctica de la Historia. A continuación, citaremos algunos ejemplos en los que procuran formular los contenidos tratando de evitar la mera enunciación de acontecimientos y/o procesos históricos.

- *Política económica neoliberal. Flexibilización y precarización laboral, concentración de la riqueza y aumento de la pobreza.* (J. W., Informe final de práctica docente, 2022)
- *Ruptura del orden colonial, revolución y guerras de independencia. El complejo proceso de construcción de un nuevo orden post independiente en el Río de la Plata (1750- 1850).* (J. L., Informe final de práctica docente, 2022)
- *Conflictividad y consenso entre los Estados Autónomos Provinciales: intentos de organizar un nuevo orden social en el Río de la Plata (1819-1932).* (G. M., Informe final de práctica docente, 2023)
- *Impacto de la Revolución Industrial a nivel global y en la larga duración... ¿Cuál es la proyección de este proceso en el contexto rioplatense de construcción de un nuevo orden social?* (A. A., Informe final de práctica docente, 2025)
- *Los legados de la Revolución Francesa (1789-1799) ¿Un cambio político trascendental para la humanidad?* (L. P., Informe final de práctica docente, 2025)
- *La economía agroexportadora en Argentina: ¿los años dorados de la historia argentina? La Ley Sáenz Peña: ¿democracia para todos y todas?* (E. P., Informe final de práctica docente, 2025)

En las distintas propuestas se puede observar el uso de conceptos, el planteo de relaciones entre pasado y presente, la utilización de diadas o contradicciones. De esta manera, a través de la conceptualización establecen generalizaciones explicativas de acciones, acontecimientos y/o procesos históricos específicos. Por otra parte, se observa la utilización de la pregunta que pone en duda determinadas afirmaciones o plantea tensiones sociales y/o políticas, invitando a dudar y reflexionar respecto de desarrollos históricos que consideran significativo enseñar y que impactan en el presente. Planteos que

en general se corresponden con los objetivos que se propusieron y que ponen en evidencia un posicionamiento historiográfico y político, que lejos de adoctrinar, se propone problematizar y debatir.

En otro caso, se define un recorte de contenidos que apuesta a discutir los relatos historiográficos, como en el siguiente ejemplo,

Debate en torno a las múltiples interpretaciones del proceso de conquista y colonización en América: mutuo descubrimiento, encubrimiento, choque de culturas, (des)encuentro, leyenda negra y rosa, mirada indigenista. Reflexión sobre día del respeto por la diversidad cultural y las distintas maneras de conmemorar el 12 de octubre. (M. J., Informe final de práctica docente, 2022).

Sin dudas, abordar los múltiples relatos históricos respecto de un acontecimiento o proceso histórico es considerado central a lo largo de la formación universitaria. Sin embargo, son pocos las y los practicantes que lo extrapolan a la escuela secundaria. Como señala Bain (2005), la formulación de preguntas sobre los relatos permite al estudiante ver el agua en que están nadando. Además, permite romper con credulidades ingenuas en torno un pasado único e invariable que no es sometido a la interpelación crítica, explicitar que el conocimiento histórico y social es construido y es el resultado de una interpretación, lo cual supone la intervención insoslayable del investigador, sin el cual sería imposible la reconstrucción histórica. Esta es una forma de problematizar los discursos que circulan en la sociedad, ya que brinda herramientas con el objeto de usarlas en el presente como ciudadanos advertidos de que aquello que le dicen responde a intereses y perspectivas ideológicas y políticas.

La elección del actor social también se constituye en un problema a abordar, con una clara intención de historiar a los invisibilizados.

- *El papel de las mujeres durante la Primera Guerra Mundial: posibilidades, oportunidades y activismo. Mujeres en el frente de batalla, en el Home Front y al frente de fábricas y servicios civiles.* (V. LL., Informe final de práctica docente, 2022).
- *La mujer en la Revolución Francesa: la Declaración de la mujer y la ciudadana en contraposición a la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano.* (A. M., Informe final de práctica docente, 2022)
- *Mujeres indígenas que “colaboran” con conquistadores y resisten a la dominación colonial: los casos de Malinche y Bartolina Sisa.* (M. J., Informe final de práctica docente, 2022)

- *La situación de los pueblos originarios y los afrodescendientes hoy.* (M. P., Informe final de práctica docente, 2023)
- *El rol de las mujeres durante el peronismo.* (R. O., Informe final de práctica docente, 2024)

Aunque los actores sociales “olvidados”, como las mujeres, han comenzado a ser visibilizados en trabajos historiográficos, su impacto en el currículo escolar ha sido limitado. Sin embargo, las y los practicantes demuestran entender que la elección de actores sociales escasamente trabajados en las aulas resulta fundamental para establecer relaciones comparativas entre contextos históricos muy distintos. Esta opción les permite problematizar e identificar sus significados y usos a lo largo del tiempo. De esta manera, se produce una selección y formulación alternativa de contenidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales (Hernández Carretero, García Ruíz y de la Montaña Conchilla, 2015) que permite reflexionar sobre la exclusión que han sufrido en el ejercicio de la ciudadanía.

Finalmente, están las prácticas en la que de manera más explícita optan por trabajar contenidos vinculados a la formación ciudadana.

- *Formas de avasallamiento de la dignidad humana en el pasado y en el presente. La Declaración Universal de los Derechos Humanos y su evolución en el tiempo... los Derechos de los niños, niñas y adolescentes. El conflicto de la(s) ciudadanía(s) en el marco de los flujos migratorios.* (J. G., Informe final de práctica docente, 2025)
- *Los mecanismos de participación juvenil en la escuela secundaria: el centro de estudiantes de la Escuela Industrial Superior en la historia reciente... los desaparecidos de la Escuela Industrial Superior. Los mecanismos de participación juvenil en la escuela: reflexiones sobre el centro de estudiantes.* (F. A., Informe final de práctica docente, 2021)
- *La Constitución Nacional. ¿En qué radica su importancia histórica? ... Derechos de Primera, Segunda y Tercera Generación. ¿Qué representan? Nuevos derechos y garantías constitucionales. Habeas Corpus, Habeas Data y Recurso de Amparo.* (A. C. y L. H., Informe final de práctica docente, 2021)
- *Los Derechos Humanos como una construcción social, histórica, cultural... La Declaración de los Derechos del Hombre y el ciudadano como antecedentes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Los análisis de casos del Holocausto, la Dictadura miliar en Argentina y el apartheid de Sudáfrica.* (A. S., Informe final de práctica docente, 2024)

En estos contenidos se puede observar una clara intención de enseñar conceptos relevantes para la construcción y ejercicio de la ciudadanía que tienen anclaje en el presente. Desde la Didáctica de la Historia venimos insistiendo en la necesidad de abordar en las aulas problemas sociales relevantes o conflictos candentes. Insistimos con estas propuestas, ya que permite centrarse en situaciones reales que, por su relevancia, requieren tratamiento y soluciones colectivas. Los problemas han de ser abiertos, han de poder debatirse y ser tratados en el cruce de distintas disciplinas, con lo que plantean un desafío al curriculum prescripto. Tienen la ventaja de motivar al estudiantado y, al mismo tiempo, propiciar la formación de competencias vinculadas al ejercicio consciente de la ciudadanía (García Pérez, 2014; Ocampo Ospina y Valencia Carbajal, 2016).

Diseñar el currículo en términos de problemas sociales relevantes conlleva una reflexión historiográfica y epistemológica profunda que tiende a soslayarse en el ejercicio de la profesión. Y más allá de los debates que se plantean en el ámbito de la formación inicial, las y los practicantes se encuentran condicionados al momento de dar clases por la propuesta de contenidos que viene desarrollando la co-formadora. Sin embargo, recuperan de manera incipiente estas cuestiones en el análisis de sus clases. La tarea requiere además la vinculación pasado-presente-futuro, en tanto posibilita la construcción de una conciencia histórica fundamental para la ciudadanía crítica. Es decir, el pasado adquiere sentido a partir de preguntarse por problemas sociales del presente, lo que implica reconocer su historicidad y establecer nexos con la realidad inmediata de las y los estudiantes, no sólo para que analicen discursos y relatos que atraviesan su cotidianidad, sino también para que se reconozcan protagonistas de futuros posibles, probables y deseables (Santisteban Fernández y Anguera Cerarols, 2014), ya que el mañana no es inexorable e inevitable, sino que se lo puede pensar y cambiar.

Este enfoque centrado en problemáticas con mayor anclaje en el presente se puede reconocer cuando se abordan contenidos referidos al ejercicio de la ciudadanía y a los derechos planteados en la Constitución Nacional, cuando se debate sobre la conquista y colonización de América y sobre las representaciones construidas históricamente en torno a las ideas sobre el descubrimiento, a las representaciones sobre el mundo indígena y su continuidad histórica. También podemos ver ese propósito cuando se abordan procesos históricos significativos como la revolución francesa y se detienen en las acciones de las mujeres vinculando aquella situación histórica con la actualidad. De esta forma, aportan definiciones para comprender la articulación entre pasado y presente. Falaize destaca su carácter controversial en el sentido de que son debatidas en la sociedad y que los medios masivos contribuyen a la creación

de “opiniones, prejuicios y otros tópicos de los alumnos o de los profesores, obstáculos potenciales para la transmisión de conocimientos seguros y fiables” (2010, p. 189). De manera similar, para Lamas y Funes, los problemas pueden ser considerados candentes cuando

Tienen presencia en los medios de comunicación y, (...) en la vida cotidiana [De este modo se pueden] aportar explicaciones científicas a fenómenos sociales que percibimos diariamente, que muchas veces son abordados desde una perspectiva basada en el sentido común. (2014, p. 5)

Y en este sentido, las cuestiones vinculadas a los mecanismos de participación juvenil y los centros de estudiantes en las escuelas secundarias, los derechos humanos y los recursos de amparos previstos en la Constitución o el conflicto de las ciudadanías en el marco de los flujos migratorios, se constituyen en temas que merecen ser abordados y problematizados.

La compleja tarea de problematizar las actividades

En trabajos anteriores, nos hemos referido a las dificultades que aparecen frecuentemente en las prácticas del estudiantado y que atribuimos mayormente a lo que han vivido en la escuela y en la universidad (Coudannes y Andelique, 2014; 2016). Entendemos que apelan a estas experiencias cuando finalmente se encuentran al frente de un aula y deben “resolver” la clase, de ahí la aparición de momentos de exposición demasiado extensos sin participación, instancias de lectura compartida poco dinámicas, escasas preguntas o bien interrogantes que no generan curiosidad, empleo de fuentes meramente ilustrativas, presentación de textos demasiado sintéticos y simplificadores que no permiten reflexionar y construir conceptos. Todas estas decisiones se contradicen con las fundamentaciones que plantean, con la selección de contenidos que realizan e, incluso, con las posturas que adoptan en los debates que llevamos a cabo en el marco de los cursos de Didáctica de la Historia o Práctica Docente.

Más allá de esta caracterización general, las metodologías de enseñanza que emplean las y los practicantes conciben sujetos activos que interactúan en la clase con el docente y entre pares, o al menos es lo que intentan hacer. Se plantea el desarrollo de competencias del pensamiento histórico y social (Santisteban, 2010) que resultan centrales para la construcción de la ciudadanía y la configuración de un sujeto autónomo, responsable y comprometido social y políticamente con la sociedad en la que vive. Para ello, promueven en el aula actividades donde se simula el trabajo de las y los historiadores y se ponen en juego habilidades cognitivas que estimulan la capacidad de razonar: preguntar,

hipotetizar, describir, narrar, explicar, justificar, presentar evidencias, debatir y argumentar.

En función de estas metodologías interactivas recurren a diferentes tipos de materiales y/o recursos didácticos en los que las fuentes primarias y secundarias juegan un papel fundamental (Svarzman, 2000; Tribó Travería, 2005). En general, la mayoría de las y los practicantes evitan el uso del manual de texto tradicional y proponen múltiples materiales didácticos en diferentes formatos que complejizan las posibilidades de relacionar contenidos y permiten a las y los estudiantes acercarse al conocimiento desde distintas puertas de entrada (Gardner, 1996). Por ejemplo: textos elaborados por practicantes, citas de autores reconocidos, producciones audiovisuales, fotografías, dibujos, caricaturas, historietas, mapas geográficos, juegos contruidos por practicantes, producción de memes y relatos de vida, pinturas, artículos periodísticos publicados en la web, cuadros estadísticos, cuentos y poemas, discursos y propagandas de época, cronologías y mapas témporo-conceptuales, presentaciones (PPT, Prezi, Canva), etc.

En general, los materiales y/o recursos didácticos están inscriptos en una propuesta de actividades que favorece el desarrollo de la reflexión y la criticidad. En este sentido, cobra especial relevancia el tipo de preguntas o interacciones que se generan en el aula a partir del análisis de los recursos que se trabajan. Por ejemplo, a continuación, exponemos una serie de preguntas en el marco de una actividad de simulación, donde se puede apreciar cómo la practicante propicia el desarrollo del discurso argumentativo:

Imaginen que a partir del mes de noviembre, el centro de estudiantes se disuelve, y las autoridades de la Escuela Industrial Superior, deciden que es 3° "A" quien debe decidir el futuro del centro. Siguiendo la postura que les tocó, construyan argumentos para defenderla en un debate ante los otros grupos. ¿Por qué el centro no debería abrirse nuevamente? ¿Con qué argumentos defenderían esta postura? ¿A quiénes beneficiaría la no apertura del centro de estudiantes? ¿A quiénes no? ¿Qué otra organización podría reemplazar al centro de estudiantes? ¿Cómo se llamaría? ¿Qué organización tendría? ¿Quiénes la integrarían? ¿Dónde funcionaría? ¿De qué modo? ¿Qué nuevas funciones y tareas podría realizar esta organización? ¿Qué propuestas construirían para ella? (F. A., Informe final de práctica docente, 2021)

La interrogación ha cobrado especial relevancia en las propuestas de enseñanza llevadas a cabo por las y los practicantes para describir, identificar, relacionar, explicar, extrapolar, argumentar, fundamentar. Preguntas convergentes y divergentes que posibiliten analizar las fuentes y reflexionar

han sido muy utilizadas, tanto en actividades individuales y grupales escritas como en los momentos de socialización e interacción con el grupo clase. En general, se utilizan preguntas que apuntan a recuperar el contenido, interpretar las fuentes o comprender significados de un texto, con escasa utilización de preguntas metacognitivas o epistémicas.

Otras actividades apuestan por extrapolar conceptos utilizados para explicar el pasado a situaciones actuales. Una práctica que debemos destacar, ya que sin la conceptualización se caería en una historia centrada en los datos, personajes, fechas o acontecimientos aislados, sin articulación que los engloben en conjuntos mayores (González, 2023). El concepto debe permitir también la posibilidad de utilizarlo en diferentes contextos históricos, marcando su relatividad y carácter polisémico.

Para trabajar los conceptos... Observen atentamente el siguiente video: “2019: Año Internacional de las Lenguas Indígenas”, del canal DW Español. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=y6uBGZKi7ds> A continuación, resuelvan las siguientes actividades. 1. Identifiquen y anoten en sus carpetas algunos de los diferentes ejemplos de aculturación, desestructuración y de sincretismo cultural, en relación al lenguaje de las comunidades originarias de América Latina que se puedan observar en el video. 2. Piensen en otro(s) ejemplo(s) de aculturación, desestructuración y sincretismo que puedan observarse en la actualidad, que puedan observar en el mundo o en el contexto inmediato que los rodea. (M. P., Informe final de práctica docente, 2023)

En las prácticas donde se abordaron contenidos vinculados al pasado reciente o a la formación ciudadana, se han propuesto actividades que potenciaron el desarrollo de la conciencia histórica. En efecto, su abordaje propicia una vinculación con el presente que permite reconocer cambios y continuidades, y promover una valoración crítica y reflexiva del rol que nos cabe como ciudadanos en la actualidad. Esto se pudo apreciar en diferentes prácticas de enseñanza, en las que las fuentes primarias orales, los recursos digitales y/o virtuales (audiovisuales, entrevistas, spots publicitarios) posibilitaron las relaciones con el presente y el desarrollo del pensamiento histórico. A modo de ejemplo, se han podido establecer comparaciones entre las características del régimen dictatorial y la democracia actual en el ejercicio de derechos de ciudadanía, entre las políticas económicas de la Dictadura cívico-militar de 1976 y las políticas privatizadoras de la década del 90 o con el presente cuando se han recuperado, en parte, algunas funciones del Estado como es el caso de YPF o Ferrocarriles (J. W., Informe final de práctica docente, 2022).

En otros casos, se han utilizado las nuevas formas de comunicación de las redes sociales. Por ejemplo, una practicante propuso la elaboración de memes que promueven la vinculación pasado-presente respecto de una problemática que atraviesa a la historia argentina, y que hoy sigue permeando los debates políticos: peronismo y antiperonismo.

Cada estudiante deberá producir al menos un meme a partir de la siguiente propuesta: 1. La actividad será individual. 2. Podrán realizarla consultando los recursos bibliográficos trabajados en las clases anteriores: mapa temporal, esquema conceptual, cuadro sinóptico, síntesis, y cuadro comparativo. 3. Se entregará a cada estudiante una hoja en blanco y distintas imágenes de actores sociales y políticos, además de plantillas para recrear memes, siguiendo la lógica propia del periodo histórico abordado. 4. Apelando a su creatividad, intervengan la hoja en blanco con las imágenes o dibujos creando diálogos, utilizando frases, reivindicando estrofas de canciones, exponiendo sus pensamientos y posturas... remixen... conviértanse en meme-artistas. 5. Una vez que hayan terminado, cada meme será presentado por su autor, realizando una rueda de socialización. Nota: Pueden posicionarse desde una postura política oficialista o antiperonista, o si lo creen valioso, pueden generar relaciones con la situación política, social, económica y cultural actual de nuestro país. (R. O., Informe final de práctica docente, 2024)

Como vemos, hay un esfuerzo por pensar actividades disruptivas que conecten la enseñanza de la Historia con prácticas habituales que lleva a cabo el estudiantado a través de redes sociales virtuales. No obstante, y más allá de estas buenas intenciones, durante las observaciones de las clases notamos una tendencia a privilegiar la exposición explicativa. Además de reproducir ciertas prácticas que están en la formación docente, evidencia la preocupación por cumplir con las exigencias del currículo que las y los co-formadores les plantean. El temor a no lograr cubrir la totalidad de los contenidos en el desarrollo de las clases, condiciona las interacciones y los aleja de propuestas metodológicas dialógicas tan necesarias para el ejercicio de la ciudadanía.

Por otra parte, prevalecen prácticas como el “corte y pegue”, basadas en preguntas convergentes que se limitan a recuperar información y a seguir la lógica narrativa de los libros de textos. En consecuencia, cuando las y los practicantes proponen actividades alternativas, se presentan dificultades para resolverlas. Esto demuestra que las prácticas que recurren al planteo de problemas requieren una mayor sistematicidad. En la medida que sean propuestas discontinuas, tendrán escaso impacto o resultarán limitadas para promover el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo.

Una propuesta metodológica de enseñanza que se fundamente en la problematización del conocimiento histórico y social para la formación ciudadana, requiere necesariamente de un profesor crítico, reflexivo y ávido de conocimiento. Este docente debe ser capaz de asumir, como señala Lorenz (2019), un carácter de “anfíbio”, en el que la enseñanza y la investigación estén en permanente vinculación. Esto es crucial, porque como hemos señalado en trabajos anteriores, nadie puede enseñar lo que no sabe: ¿cómo enseñar a desnaturalizar lo “obvio” si nunca se asumió esa posición ante la vida y el conocimiento? Además, ¿cómo motivar al estudiantado a pensar críticamente el mundo si no demostramos entusiasmo por enseñarlo en las aulas? Por lo tanto, es claro que desarrollar este tipo de propuestas exige un compromiso político con prácticas educativas contrahegemónicas. Y para ello, debemos estar convencidos de que, aun en contextos adversos, podemos generar un cambio, aunque esa incidencia sea minúscula.

Ahora bien, ¿cómo hacerlo sin caer en el adoctrinamiento ideológico? Optar por determinados caminos para enseñar a interpretar la realidad social e histórica, ¿implica la imposición de determinadas ideas y la negación de lo diferente?, ¿qué rol debería jugar el profesor en dinámicas de trabajo donde se apuesta a la problematización? Al respecto coincidimos con López Facal y Santidrián (2011) en que esto es posible si invitamos a discrepar, a fundamentar las opiniones y a respetar las divergencias. Estamos convencidos de que podemos hacer del aula un espacio dialógico donde se recuperen las relaciones democráticas, manifestando nuestros puntos de vista, sin ocultarlos, pero tampoco imponiéndolos. Asumiendo una actitud ética e intelectualmente honesta, al explicitar cada una de las posiciones que merecen ser escuchadas, reconociendo al estudiante como un sujeto activo; sabiendo que cada decisión que tomamos en el aula tiene consecuencias públicas y políticas, como mencionamos antes. No se trata de hacernos los distraídos o de negar el poder que tenemos, sino de usarlo democráticamente, en la convicción de que con ese acto, también favorecemos la formación ciudadana.

Consideraciones finales

La investigación confirma que las y los practicantes apoyan la idea de problematizar el contenido para favorecer el desarrollo de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida. Sin embargo, estas intenciones se concretan de manera más efectiva en materias como Formación Ética y Ciudadana o Formación Ciudadana, donde estas temáticas y/o problemáticas ya están integradas en el diseño curricular. En cambio, en Historia, esta intención no se visualiza, salvo

en contadas excepciones. Al contrario, tienden a ajustarse al diseño curricular o a la propuesta de la co-formadora. Posiblemente, esto se deba a la fuerte presencia de un currículo residual (Siede, 2010) que resulta complejo desandar y que aún pervive, tanto en las escuelas como en la formación docente, donde la historia-resumen tiene prevalencia sobre la historia como disciplina.

Entendemos que, si bien los contextos de aplicación son una dimensión fundamental que considerar, es crucial volver a mirar la formación docente, tanto en su aspecto disciplinar como didáctico. ¿Se enseña a problematizar el conocimiento en las asignaturas disciplinares?, ¿hemos logrado romper en la formación docente con la lógica enciclopedista del conocimiento histórico y social? Además, ¿es suficiente lo que hace la didáctica para conmovir ideas arraigadas sobre el curriculum y lo que constituye una buena clase de historia?, ¿qué debates debemos hacer para entender que difícilmente se darán condiciones “ideales” en las aulas y que aun así no se debería renunciar a construir un pensamiento crítico?, ¿desde qué lugares construimos una ciudadanía crítica y comprometida socialmente? En este sentido, un nuevo libro coordinado por Gutiérrez Giraldo y Santisteban Fernández (2025) sobre la formación inicial (*La educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado en Iberoamérica*), nos invita a introducir en la formación del profesorado contenidos y competencias para educar en la educación ciudadana, ausencias que en gran medida compartimos con el resto de Iberoamérica.

Estamos convencidos de que problematizar al mismo tiempo implica un compromiso con el problema que es objeto de estudio, y esto requiere otorgarle un sentido social y político a eso que pensamos. En otras palabras, preguntarse cuáles son los objetivos disciplinares y pedagógicos que se persiguen, es decir, no sólo pensar en los medios sino también en los fines que siempre connotan opciones de valor político e ideológico. Estas cuestiones nos interpelan respecto de lo que estamos haciendo para que futuros profesores y profesoras desarrollen mayor autonomía en la puesta en práctica del curriculum escolar, teniendo en cuenta que como se lleva a cabo actualmente obtura la posibilidad de construir habilidades para interpretar la realidad social y actuar en el mundo. Para ello, necesitamos docentes que abracen la docencia con entusiasmo y pasión por lo que hacen. En otras palabras, para enseñar a que las y los jóvenes sean capaces de participar activamente, integrar conocimientos, habilidades complejas y actitudes de un modo que les permita tomar decisiones, responsabilizarse de sus acciones, construir una competencia social y ciudadana del siglo XXI –que no se reduzca al ejercicio del sufragio–, se requiere de docentes comprometidos política y socialmente con su presente y con la formación ciudadana activa, crítica y reflexiva.

Referencias bibliográficas

- Bain, R.B. (2005). ¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de cómo aprende la gente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria. *Eduteka*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/ComoAprendenLosEstudiantes>
- Carretero, M. (2024). *Históricamente*. Siglo XXI.
- Coudannes, M. & Andelique, M. (2014). ¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 12, pp. 55-77.
- Coudannes, M. & Andelique, M. (2016). Innovación en la enseñanza universitaria. Las prácticas de los futuros profesores de Historia. *Andamio. Revista de Didáctica de la Historia*, 3(2), s/d.
- Coudannes, M. & Andelique, M. (2018). *La problematización de las propuestas de enseñanza de los profesores de Historia. Análisis de relatos reflexivos de experiencias de práctica durante la formación inicial*. Ponencia presentada en las XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, Bariloche.
- Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En Ávila Ruiz, R.M., Rivero García, M.P. y Domínguez Sanz, P.L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUPDCS.
- García Pérez, F.F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En Pagés, J. & Santisteban Fernández, A. (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. UAB.
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós.
- González, M.P. (2023). Las actividades en la historia como disciplina escolar en secundaria; entre la estandarización, la innovación y la dispersión. En Finocchio, S. & González, M.P. (Eds.). *La historia en la escuela. Transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario*. Ed. Biblos.
- Grimson, A. (2008, 21 de junio). ¿Sirven de algo las ciencias sociales? *Revista Ñ, Clarín*. Recuperado de <http://www.laondadigital.uy/LaOn-da2/301-400/399/C1.htm>

- Gutiérrez Giraldo, M.C. & Santisteban Fernández, A. (Coords). (2025). *La educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado en Iberoamérica*. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro.
- Hernández Carretero, A.M., García Ruíz, C.R. & de la Montaña Conchilla, J.L. (Eds.). (2015). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Lamas, M. & Funes, G. (2014). Historia reciente e interdisciplinariedad. En Coudannes Aguirre, M. & Jara, M.A. (Comps.). *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia de APEHUN* (e-book). UNL.
- López Facal, R. & Santidrián, V.M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, pp. 8-20.
- Lorenz, F. (2019). *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Paidós.
- Ocampo Ospina, L.F. & Valencia Carbajal, S. (2016). *La enseñanza de las ciencias sociales desde el enfoque de Problemas Sociales Relevantes: Una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela* [Tesis de licenciatura, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional. Recuperado de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2212/1/PB0709_luisa_santiago_ensenanzaciassociales.pdf
- Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En García Santa María, T. (Coord.). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Díada.
- Pagès, J. (2002). Preguntas y problemas del currículo de ciencias sociales en la Enseñanza Obligatoria. La preparación para la acción. En Benejam, P. (Coord.). *Enseñanza de las Ciencias Sociales, módulo II*. Santillana.
- Pagès, J. (2013). Tiempo, Memoria, Lenguajes y Enseñanza de Historia: Entrevista con el professor Dr. Joan Pagès Blanch. *OPSIS*, 13(1), pp. 17-30.
- Pagès, J. & González, N. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía*, 405, pp. 52-56.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, pp. 34-56.
- Santisteban Fernández, A. & Anguera Cerarols, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 19, pp. 249-267.

- Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En I. Siede (Comp.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.
- Svarzman, J. (2000). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la Historia a través de la vida cotidiana*. Novedades educativas.
- Tribó Travería, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes en la enseñanza de la historia*. Ice.

Música y valores democráticos con perspectiva histórica. El caso de Cinegraf

Mariela Coudannes*

Resumen

El presente trabajo se encuadra en un proyecto financiado por la Universidad Nacional del Litoral que indaga, de manera amplia, contenidos y prácticas educativas que promueven la participación activa y comprometida en el espacio público. Estudia la construcción de conocimiento y de competencias cívicas en contextos diversos, de ahí el abordaje de propuestas que, si bien están alejadas de la enseñanza formal, pueden aportar a la formación en Derechos Humanos y ciudadanías, como es el caso del proyecto Cinegraf “*Historia y música de nuestra Generación*”. La narrativa que hilvana la selección de covers de las últimas décadas del siglo XX es eficaz a la hora de entretener, pero también de hacer reflexionar sobre la experiencia de un pasado común y los valores de la democracia. En cuanto a lo metodológico, se analizaron distintas fuentes (redes sociales, entrevistas, entre otras) para comprender la vinculación del proyecto con las vivencias de su director y cómo se han resignificado en el guion.

Palabras clave: Música, historia, narrativa, ciudadanía, valores democráticos

Music and democratic values with a historical perspective. The case of Cinegraf

Abstract

The article analyzes negationism as a discourse and this work is part of a project funded by the National University of Litoral that broadly explores educational content and practices that promote active and engaged participation in public spaces. It studies the construction of knowledge and civic competencies in diverse contexts, hence the approach to proposals that, while far removed from formal education, can contribute to training in Human Rights and citizenship, as is the case with the Cinegraf project ‘History and music of our Generation’. The narrative that weaves together the selection of cover songs from the final decades of the 20th century is effective in enter-

*

Universidad Nacional del
Litoral, Argentina.
macoudan@fhuc.unl.edu.ar

RESEÑAS N° 27

AÑO 2025

[pp. 56 – 73]

Recibido: 05/09/2025

Aceptado: 14/10/2025

ISSN 2796-9304

taining but also in prompting reflection on the experience of a shared past and the values of democracy. Regarding methodology, various sources (social media, interviews, among others) were analyzed to understand the connection between the project and the experiences of its director and how these have been reinterpreted in the script.

Keywords: *Music, history, narrative, citizenship, democratic values*

Encuadre conceptual y justificación del estudio¹

A diferencia de otras expresiones artísticas, la música tiene un alcance que puede ser masivo y construir experiencias colectivas, asimismo vivencias que permanecen en la memoria en la mediana duración (el transcurso de una vida) y en la larga duración (a lo largo de varias generaciones e incluso décadas).

Si bien el “hacer música” se reconoce como algo predominantemente individual, y su apropiación sensorial también lo es, no se podría entender su producción, su transmisión y su consumo, sin las múltiples mediaciones socioculturales que habilitan su condición de masividad. Desde finales del siglo XIX, y con más fuerza en la primera mitad del siglo XX, los avances tecnológicos ampliaron su alcance y sentaron las bases para el enorme impacto que tuvieron el rock y el pop en las décadas subsiguientes. Como fenómeno emergente, luego consolidado a nivel del gusto popular, es posible reconocer la incidencia de ciertas experiencias musicales en la construcción de memorias y perspectivas sobre el pasado reciente.

En otras palabras, la evocación de experiencias a través de la música actualiza y resignifica el pasado cercano a partir de su conexión con las memorias individuales y sociales, pero también puede hacerse eco de ciertas expectativas sobre el futuro. Siguiendo este razonamiento, podría considerarse entonces que la experiencia musical es un vehículo, entre otros, para la construcción de conciencia histórica. Como han demostrado numerosas investigaciones, este proceso desborda la educación formal por lo cual se trata de un fenómeno complejo y difícil de desentrañar (Coudannes Aguirre, 2014). ¿Cómo y cuándo construyen conciencia histórica las personas a lo largo de su vida y en su contexto particular?, ¿qué tipo de conciencia histórica construyen?, ¿cómo actúan en el mundo en función de sus representaciones e interpretaciones sobre

¹ En el marco del proyecto “Educación en Derechos Humanos y ciudadanías en la enseñanza de las ciencias sociales y la extensión universitaria”, con sede en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D) 2024, aprobado por la Universidad Nacional del Litoral (Res. C.S. N° 829/24). Director: Oscar Lossio. Co-directora: Mariela Coudannes Aguirre.

el pasado?, son interrogantes cuyas respuestas requieren una investigación profunda y situada.

Si se acepta que la música como fenómeno sociocultural tiene incidencias en el modo de habitar el mundo, en una temporalidad específica y que además contribuye a la formación de identidades (Hormigos y Cabello, 2004; Ramírez Paredes, 2006), es legítimo preguntarse por la dimensión política de su producción y su transmisión. En el presente trabajo, la dimensión aludida refiere más precisamente a la construcción de valores y actitudes en una sociedad como la argentina que ha elegido vivir en democracia, pero ha sufrido varias crisis e interrupciones a lo largo de su devenir. En función del conocimiento disponible, es posible afirmar que cierta producción musical ha tenido incidencia en la educación ciudadana de varias generaciones de este país, siendo un claro ejemplo de ello el “rock nacional”. Más allá de su legado artístico, su aporte a la valoración de las libertades democráticas y la defensa de los derechos individuales es hoy un hecho incuestionable (Buch, 2016; Lescano, 2023; Rocha Alonso, 2023) y justifica su inclusión en el currículo escolar. También su presencia en la elaboración de materiales didácticos y en las planificaciones docentes: *Canción de Alicia en el país* de Charly García es uno de los ejemplos emblemáticos (Mitrovich y Wainziger Friedheim, 2010; Carrasco Calvi y Paiva, 2017), con su propia versión ilustrada para niños (García y Gayoso, 2017). En esas propuestas (ejemplo, Provincia de Buenos Aires, Continuemos estudiando, 2021, 2023) las producciones musicales no sólo se utilizan como fuentes para la comprensión de una época (Aravena, 2023; Mango, 2023), sino que también implican la aproximación a unas sensibilidades que interpelan las emociones –pero también las reflexiones– de los más jóvenes que perciben la democracia como algo “natural” con lo que han convivido desde su nacimiento.

En este punto, conviene explicitar que mi aproximación inicial al objeto de estudio se debe a mi gusto por la música de los años 80 y 90, sobre todo en inglés. Por ello, me permito una digresión que pretende ilustrar el potencial de la recuperación de experiencias individuales, en este caso referidas a la caída del Muro de Berlín y el fin de la Guerra Fría, y cómo estas se van entramando, junto a la educación formal, para ir construyendo conciencia histórica.

Durante mi niñez, las películas de distribución estadounidense dejaron una honda impresión y consecuente temor hacia una catástrofe nuclear que parecía inminente, o al menos eso hacía pensar la propaganda. En contrapartida, me gustaba escuchar a Sting que expresaba un punto humanista y pacifista que trascendía las ideologías en su canción *Russians*. A la aparente locura de los líderes del mundo bipolar se oponía el más obvio sentido común (“sólo espero que los rusos amen también a sus hijos”) quizás por ese hábito de reducir la explicación de los conflictos a las decisiones de líderes presuntamente

irracionales. Por eso, en aquel noviembre de 1989 no pude menos que emocionarme cuando una profesora de Sociales se salió de programa para explicarnos lo que significaba ese acontecimiento en el marco de un proceso y, desde entonces, valoré que hubiera sido capaz de meterse con el presente y asumir el reto. Luego, en la clase de Inglés, íbamos a corear inocentemente *Wind of change* (Viento de cambio) de la banda alemana Scorpions, el himno metalero a la hermandad universal que auguraba el triunfo de la ideología capitalista y sus promesas de libertad eterna. Ciertamente sonaba bien, imposible no adherir a la consigna.

Así como se esperaba que las “memorias lejanas” fueran “enterradas en el pasado para siempre”, como decía la letra de los roqueros, el intelectual estadounidense Francis Fukuyama (1992) se ocupó de elaborar una teoría sobre el “fin de la historia” que profetizaba el fin de las ideologías y de los enfrentamientos mundiales. Ya como estudiante del Profesorado de Historia, llegó a mis manos un librito del historiador catalán Josep Fontana dedicado a “quienes se interesan por el estudio de la historia y, muy en especial, a quienes se dedican a su enseñanza” (1992, p. 8), en el que le respondía a Fukuyama. Allí nos aportaba razones y argumentos para pensar nuestra disciplina como una herramienta válida en un mundo cambiante e incierto, esa necesidad de entender el presente que bien supo captar mi profesora cuando llegaban las primeras noticias de la “caída”. Su recomendación de “aprender a pensar el pasado en términos de encrucijadas a partir de las cuales eran posibles diversas opciones”, “repensar la historia para analizar mejor el presente y plantearnos un nuevo futuro” (Fontana, 1992, p. 142), constituía un plan de acción ciudadana consciente. En la actualidad, los conflictos a gran escala –y las dramáticas líneas de fractura que generan– siguen poniendo en jaque la cultura democrática, que no aparece garantizada, por lo cual se propone educar para una ciudadanía global, trascendiendo las antiguas concepciones basadas en el Estado-Nación, en la búsqueda de “comprender todo aquello que une a los seres humanos (que es mucho más de lo que los separa)” (Santisteban Fernández y Gutiérrez Giraldo, 2025, p. 14).

La didáctica de las ciencias sociales se ha interesado por la incidencia de la música en la vida cotidiana, en distintas sociedades, y en varios sentidos: como recurso didáctico que facilita la aproximación a un contenido problematizado (Martínez Zapata y Pagès Blanch, 2017; Guillén Franco, 2018; Díaz Pérez, 2022; Ortega Cervigón, 2023; Merchán y Corrales-Serrano, 2024; Edwards y Pintus, 2025), pero también como un medio para lograr justicia curricular, entendiendo a educación musical como una práctica de conocimiento (Carabetta, 2019) que forma a los estudiantes en competencias de ciudadanía –cognitivas, emocionales y comunicativas– (Rodríguez Ortiz y Melo Leitón, 2023), y pone a su disposición

un conjunto de bienes que posibilitan una mayor inclusión e igualdad (Alcalde Corzo y Pereyra Gallo, 2016; Carabetta, 2019; Soliveres et al, 2021; Chozas Batista, 2022; Moliner Miravet et al, 2022).

De manera más amplia, en el presente trabajo sostengo que la música puede estar asociada a expresiones de civismo que trascienden lo escolar normado y regulado por el Estado argentino (Toibero, 2025), y que es muy relevante identificarlas para convertirlas en objeto de estudio. Estoy haciendo referencia a propuestas que se piensan como una intervención artística que no tienen necesariamente el objetivo de provocar debates de actualidad, sino otras finalidades como, por ejemplo, el bienestar y el desarrollo humano, constituyendo “toda una serie de prácticas colectivas que permiten ofrecer a la sociedad respuestas a sus problemas y demandas y que no parten de iniciativas institucionales sino de la sociedad misma”, fortaleciendo la empatía, la creatividad, la curiosidad, la perseverancia, la autorregulación y la justicia, entre otras (Gustems-Carnicer y Calderón-Garrido, 2016, p. 253: los autores proveen un listado de 24 proyectos en distintos países). Este tipo de propuestas es relevante porque suele producir un impacto difícil de medir, pero claramente observable en sus destinatarios/participantes.

Problema, metodología y análisis del caso

Presento a continuación el análisis de un caso, el proyecto Cinegraf, cuya puesta en escena desata interrogantes sobre las múltiples dimensiones que concurren en una experiencia musical. No se trata solamente de una banda que interpreta covers de varias décadas atrás (desde los 60 al 2001), sino de una selección de canciones con perspectiva temporal que cuentan una historia, o mejor dicho varias, algunas “mayores”, como por ejemplo vivir y hacer música durante el terrorismo de Estado, las crisis recurrentes, la guerra de Malvinas, la transición democrática, sin olvidar las sincronías (lo que pasaba en un mundo también convulsionado), y otras “menores”, más ligeras, más cotidianas: las propagandas de la tele, la moda, las primeras salidas al boliche, el viaje de fin de curso... La narrativa que construye resulta eficaz a la hora de entretener, evocar, despertar emociones y hacer reflexionar sobre un pasado común, a quienes lo vivieron, pero también a aquellos que en el mejor de los casos lo conocen de oídas. En otras palabras, la recepción que tiene la propuesta da cuenta de la eficacia en construir un fenómeno colectivo, muy propio de una experiencia que busca ser masiva, pero que no deja de llamar la atención considerando que recupera un pasado que no está cerrado, que sigue siendo conflictivo y generando debate público en el presente.

El punto de partida de este estudio fue intentar responder a una inquietud personal que surgió espontáneamente al presenciar uno de sus shows: ¿por qué el público aplaude, sin fisuras, la proyección de imágenes de episodios de la historia reciente argentina casi con el mismo entusiasmo con que celebra la interpretación de sus *hits* favoritos en español y en inglés? Más tarde, definí el problema de investigación de manera más precisa, a partir de tres preguntas: ¿cómo se conceptualiza a los destinatarios de la propuesta y cómo se los interpela para constituirlos como público?, luego, ¿qué memorias y experiencias se evocan para lograr, en apenas dos horas de espectáculo, la adhesión a la representación de un pasado común? y finalmente, ¿qué valores compartidos sustentan la narrativa para que esta genere en el público actitudes (positivas) que contrastan con las que se expresan habitualmente en la esfera pública?

En cuanto a las fuentes de la indagación, he recurrido a las siguientes: apuntes de la participación como asistente a la presentación de la banda (Santa Fe, 2 de agosto de 2025), extractos de publicaciones en redes sociales (Facebook e Instagram), notas en periódicos digitales y entrevistas disponibles en YouTube y por último, intercambios directos con Hernán Plano, vocalista, director y responsable creativo del proyecto Cinegraf. En relación con lo metodológico, busqué comprender la vinculación del proyecto con las experiencias de su creador y cómo se han resignificado en la propuesta resultante.

¿Qué es el proyecto Cinegraf? Es un proyecto audiovisual que recibe su nombre de un dispositivo nacional de uso doméstico patentado en 1947 por Macchiavelli y Gurkis. Se trataba de un proyector manual de películas confeccionadas en papel translúcido o celofán en algunas ocasiones, en color o blanco y negro. En los años 60 y 70, la revista *Billiken* fue uno de los medios que promocionaban los equipos de Cine Graf. El responsable creativo del proyecto manifiesta haber tenido uno en su casa, de ahí su inclusión como elemento esencial de la narrativa del show.

Figura 1. La marca Cinegraf y su hilo conductor



Fuente: Imagen recuperada de <https://www.facebook.com/photo/?fbid=559087332916993&set=a.436526708506390> (cuenta oficial de la banda).

La descripción en el canal de YouTube:

Una obra musical creada para la generación, que nacimos entre los 60, 70 y los 80 pero seguramente impactante para todo el público amante de las canciones de esa época. CINEGRAF es historia, Música y producción audiovisual. Una profunda investigación y recopilación de los hechos más importantes que marcaron nuestras vidas sirven de apoyo a un original guion y a la música que cuenta nuestra historia. Las canciones son el hilo conductor que nos llevara a recorrer los momentos más felices de nuestra infancia y juventud, nuestras primeras salidas, la dictadura, las razias, el mundial 78, Malvinas, el regreso a la democracia, los 90 con un recorrido cargado de momentos emotivos que llevamos guardado en lo más profundo. Spinetta, Seru, Soda, Fito, Charly, Lennon, Beatles, Elvis, Rolling, Queen, Charly, Miguel Mateos, Virus, Los Abuelos son solo algunas de las bandas a las que homenajeamos en este recorrido autobiográfico. (Descripción disponible en el canal de YouTube de Cinegraf, publicación de 2024)

Además, podemos conocer sobre los orígenes del proyecto, de la mano de su responsable creativo:

El proyecto surge a partir de una banda que yo tenía, donde la idea era no solamente interpretar la música de los '60, '70 y '80, sino hacerlo reflejando el contexto en el que tomaron forma. La música está influenciada, obviamente, por la historia. Yo digo siempre: Charly García no podría haber escrito ni Los Dinosaurios ni Canción de Alicia en el país en otro lugar que no sea acá. Si hubiese nacido en Noruega, hubiese escrito infinidad de genialidades, dado el talento que posee, pero no esas dos canciones. Entonces, la idea es tratar de atar todas las cosas que nos pasaron con la música de ese momento, y con todas las músicas que han pasado a nivel mundial, porque hay tanto bandas nacionales como internacionales. (Mirador Provincial, Entrevista a Hernán Plano, 2025)

El espectáculo plantea un claro posicionamiento contra la censura vivida en los años 60 y 70 y los crímenes del terrorismo de Estado (Figura 2). Se acompaña de la proyección de un fragmento documental del *Juicio a las Juntas* (1985) que recibe un aplauso unánime por parte del público. Si bien incluye un homenaje a los excombatientes, desarrolla una mirada crítica sobre la guerra en el Atlántico Sur (Figura 3).

De Malvinas para acá es como que cambia la música, aparecen un montón de bandas, de ideas, que por ahí hasta ese momento no se estaban dando. Y Malvinas fue una guerra insensata, pero fue un punto de quiebre de

muchas cosas. (...) obviamente se llevó a puesto el programa militar y la democracia hace esa explosión, hace una explosión general... (AGOFA TV, entrevista a Hernán Plano, 2024).

Otro de los momentos más aplaudidos es el discurso de Alfonsín en el cierre de campaña electoral de 1983; es un momento destacado dentro del espectáculo que ofrece una reflexión sobre las ilusiones que marcaron la recuperación de la democracia en contraste con lo que efectivamente lograron las políticas gubernamentales.

Figura 2. “La violencia en los 70” (Guion del show). Interpretación de la canción *Los dinosaurios* de Charly García



Fuente: Imagen recuperada del canal de YouTube de Cinegraf, <https://www.youtube.com/watch?v=CtTvqVynwa0>

Figura 3. “Sonriendo despidió a su madre. Iba al sur del Atlántico. El reino lo ordenaba...” Interpretación de la canción *Reina Madre*, de Raúl Porchetto



Fuente: Imagen recuperada del canal de YouTube de Cinegraf, <https://www.youtube.com/watch?v=CtTvqVynwa0>

En relación con el contexto internacional, también se recupera la lucha por las libertades que dejaron su impronta en las producciones musicales de la época, por ejemplo, durante la Guerra Fría y su evolución posterior (Figura 4).

[...] Nino Bravo, nace inspirado por una historia de un joven alemán llamado Peter Fechter, que fue uno de los primeros símbolos de la lucha por la libertad en la Guerra Fría. Él trata de escaparse, de saltar el muro de Berlín, fue abatido, queda enganchado en los alambrados, y nada, de ningún lado, por el alto conflicto que había, de ningún lado lo van a buscar. Se desangra, obviamente en las cámaras de televisión, se desangra durante 45 minutos ante los ojos del mundo. Inspirado en esa historia, Nino Bravo compone esta canción. (AGOFA TV, entrevista a Hernán Plano, 2024)

Figura 4. “... el Muro de la vergüenza cercenaba las libertades más elementales” (Guion del show). El momento de los aplausos tras la interpretación de la canción Libre de Nino Bravo



Fuente: Imagen recuperada del canal de YouTube de Cinegraf, <https://www.youtube.com/watch?v=CtTvqVynwa0>

En el show se expresa una mirada pacifista sobre los conflictos bélicos, con algunos toques de ironía calculada (Figura 5); lo mismo en redes sociales (Figura 6). Los comentarios registrados en las cuentas de Facebook e Instagram de Cinegraf, de quienes han asistido a alguno de los shows, elogian en primer lugar la propuesta musical y, por otra parte, valoran el equilibrio entre música e historia. La mayoría manifiesta haber experimentado emociones dispares en la evocación que se propone, acompañando el “ritmo” que construye la narrativa.

Figura 5. “Cómo puede crecer sana una generación que en su niñez escuchaba...” (Guion del show) Mambrú se fue a la guerra... (Voces de niños cantando)



Fuente: Imagen recuperada del canal de YouTube de Cinegraf,
<https://www.youtube.com/watch?v=CtTvqVynwa0>

Figura 6. Homenaje a John Lennon. Un pacifista en tiempos de Guerra, hoy más presente que nunca (18-10-2023)



Fuente: Una de las imágenes incluidas en reel de homenaje a John Lennon.
Publicación recuperada de la cuenta oficial de la banda:
<https://www.facebook.com/reel/3417602131812349>

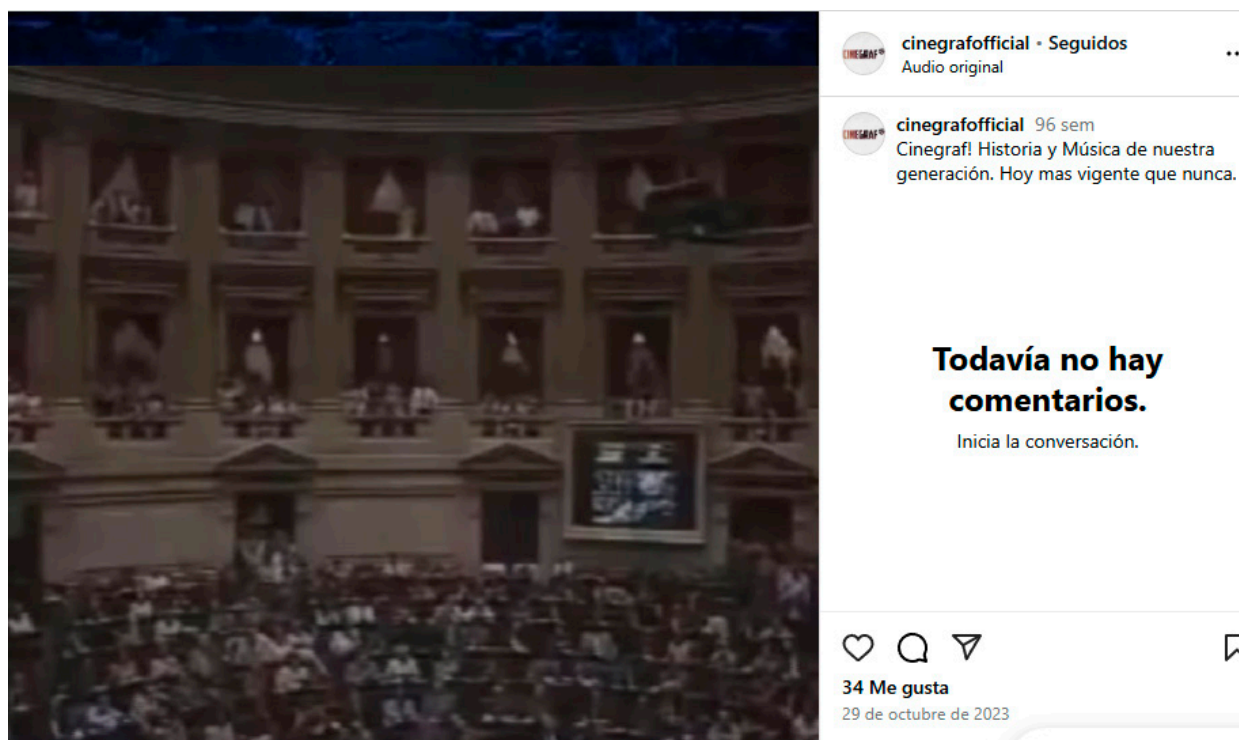
Si bien el guion apunta a la recuperación de memorias y estas, por su propia naturaleza, tienden a estabilizar, fijar, institucionalizar significados e identidades, se puede hipotetizar que el espectáculo posibilitaría la construcción de una conciencia histórica entendida esta como la capacidad de advertir que las sociedades se transforman y de pensar históricamente frente a nociones de sentido común como, por ejemplo, la ilusión de que “todo es nuevo” o que “la historia siempre se repite”, visualizar las operaciones que median en la escritura de la historia, establecer tramas temporales, reconocerse a sí mismo como protagonista e imaginar futuros posibles despegándose del presente (Coudannes Aguirre, 2014).

Yo lo pensé para una generación, nuestra generación, yo la contaba 35 a 60, 70. Pero, bueno, después viendo las entradas, entonces, claro, los nombres son muy representativos de las generaciones, Marcela, Hernán (...) Y después, (...) empezaba a venir Meli, empezaba a venir Romi, y era gente de veintipico de años que fue y que se copaba con la propuesta. Mucha gente que me dice, quiero ir con mis hijos, (...), si uno tiene hijos adolescentes... Y después charlar. (...) Es como que vos vas a ver en un momento todo lo que le contaste en tu vida a tu hijo, lo vas a ver en un show. Esa sería un poco la cuestión, y bueno, vivencias realmente muy profundas. (AGOFA TV, entrevista a Hernán Plano, 2024)

En otra entrevista, el periodista Cristian Oliva analiza la búsqueda de

Tender puentes entre generaciones. El espectáculo invita a los más jóvenes a descubrir parte del ADN cultural de sus mayores, mientras que para quienes vivieron aquellas décadas funciona como un espejo emocional. En un contexto en el que muchas veces se privilegia lo inmediato y lo descartable, Cinegraf apuesta por la memoria e invita a mirar atrás para entender quiénes somos hoy. (Mirador Provincial, Entrevista a Hernán Plano, 2025).

Figura 7. Historia y Música de nuestra generación. Hoy más vigente que nunca (29-10-2023)



Fuente: Una de las imágenes incluidas en reel de difusión. Publicación recuperada de la cuenta oficial de la banda: https://www.instagram.com/p/Cy_JQ0yAK-U/?hl=es

En la instancia de intercambio directo con el director del proyecto, Hernán Plano realizó la siguiente observación antes de comenzar a responder mis preguntas:

[...] siempre aclaro que lo nuestro es y será la música. De todos modos, entendemos que la historia como tal formó parte de nuestra generación e intentamos tratarla sin ningún tipo de partidismo. Por eso el relato de los hechos llega hasta el 2001 porque a partir de ahí no es historia sino presente y preferimos mantenernos al margen de la grieta.

A continuación, algunos fragmentos del intercambio:

Mariela Coudannes (en adelante MC): En Santa Fe el público aplaudió espontáneamente en algunos momentos clave del show (juicio a las Juntas, discurso Alfonsín...). ¿Pasa habitualmente en los shows? ¿A qué cree que se debe?

Hernán Plano (en adelante HP): Pienso que la gente empatiza con temas que son sensibles, se emociona, aplaude, llora y es lo que tratamos de lograr desde el escenario para dejar un mensaje que no quede solo en las canciones. Las canciones tuvieron una historia, un porqué, no son hechos aislados, se escribieron con un fin, son producto de un momento,

un instante. Malvinas, la democracia, los 70, la caída del muro de Berlín son los temas que planteamos porque entendemos que fueron disruptivos, fueron un punto de inflexión. Cambiaron la dirección de la historia.

MC: ¿La banda recibe algún asesoramiento específico en relación con los contenidos de la contextualización histórica? En caso afirmativo, ¿cuál?

HP: En realidad, los textos los escribí yo que soy el director del proyecto, la banda me acompaña solo en las cuestiones musicales y artísticas. Siempre me interesó la historia y la política. Siempre leí y leo al menos los titulares de 3 diarios por día, escucho en la radio programas informativos. Estudié abogacía hasta el 4to año. Soy una persona que ha tenido la posibilidad de viajar, conozco más de 40 países y viví 5 años en el exterior. Entiendo que son factores que me han llevado a desarrollar un pensamiento crítico.

MC: ¿Considera que la educación formal recibida por Usted sobre estos acontecimientos/procesos históricos ha tenido alguna influencia? En caso afirmativo, ¿cuál?

HP: Considero que la obra no es producto de mi educación formal, sino de mi curiosidad e interés por estos temas. Entiendo que hay cosas que nos unen y nos dan un ADN como generación. La historia es una parte, pero también está la música, las canciones, las vivencias que nos distingue de muchos otros grupos. Siempre me gustó indagar el porqué de las canciones, qué le pasaba al autor, qué había detrás y eso te lleva a crear tu propia interpretación. [Y agrega luego de un comentario sobre mi experiencia personal en tiempos de la Guerra Fría] (...) Llegué a Italia el 15 de noviembre de 1989, 6 días después de la caída del muro y viví ahí durante 5 años. Me llegó muy profundo la guerra de los Balcanes y acabo de llegar de Europa del Este donde fui a profundizar justamente ese tema.

Conclusiones

El presente trabajo se encuadra en un proyecto aprobado por la Universidad Nacional del Litoral que indaga de manera amplia contenidos y prácticas educativas que promueven la participación activa y comprometida en el espacio público. Estudia la construcción de conocimiento y de competencias cívicas en contextos diversos, de ahí el abordaje de propuestas que, si bien están alejadas de la enseñanza formal, pueden aportar a la formación en Derechos Humanos y ciudadanías, como es el caso del proyecto Cinegraf.

Como se dejó constancia en el análisis de este caso, la narrativa del espectáculo posibilita entender cambios y continuidades en las últimas décadas del siglo XX, estos se contextualizan a partir de hitos claves de la política, con sus tiempos cortos y accidentados, y la vida cotidiana de las personas de a pie. Sin embargo, entender la música de “una generación” también requiere pensar las permanencias y rupturas en un marco mayor, social y cultural, todo ello se encuentra presente cuando se evoca la condición de haber sido testigos, más o menos activos, de esos acontecimientos y haber experimentado las “mismas” cosas, sentimientos de alegría/tristeza frente a los logros percibidos como colectivos (ganar copas mundiales) o haber padecido crisis institucionales profundas. La definición de su autor es contundente respecto a quiénes va dirigido el show (los nacidos en los 60, 70, 80...), también la vinculación del contenido con sus inquietudes más personales, pero esto se ve superado al invocar un pasado “común” que trasciende los límites temporales de la propuesta y permite situarse en la actualidad de cara a un futuro que siempre es incierto. Esta pretensión es evidente, de ahí su atractivo potencial para un público más joven.

Finalmente, ¿qué valores compartidos sustentan la narrativa para que esta genere en el público actitudes (positivas) que contrastan con las que se expresan habitualmente en la esfera pública? En las últimas décadas, nos hemos habituado a las actitudes de intolerancia frente a quien simplemente piensa distinto, lo que se ha dado en llamar “la grieta”, término desafortunado para definir una realidad mucho más compleja y con efectos perjudiciales en la posibilidad de expresar una opinión divergente. Más recientemente, asistimos al cuestionamiento, por parte de algunos actores claves en la vida política, de los fundamentos básicos de un sistema democrático reconstruido en las últimas décadas del siglo anterior a partir de la voluntad de las mayorías. Propuestas como el proyecto Cinegraf generan un ámbito propicio en el que se establecen acuerdos sobre los valores que posibilitan el ejercicio de la ciudadanía democrática, como son el respeto, la responsabilidad y la apuesta a una convivencia pacífica, entre otros.

Referencias bibliográficas

Alcalde Corzo, R. y Pereyra Gallo, S. (2016). La música como herramienta de intervención socio cultural. En Carbonero Muñoz, D., Raya Díez, E., Caparrós Civera, N. y Gimeno Monterde, Ch. *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global: aportaciones desde el Trabajo Social*. Universidad de La Rioja.

- Aravena, M. (2023). Música para democracias violentas. *Tercera dosis*. Recuperado de <https://terceradosis.cl/2023/10/27/musica-para-democracias-violentas/>
- Buch, E. (2016). *Música, dictadura, resistencia: la Orquesta de París en Buenos Aires*. Fondo de Cultura Económica.
- Carabetta, S.M. (2019). La música como objeto de conocimiento. Aportes para una justicia curricular. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 6, pp. 7-18.
- Carrasco Calvi, A.S. y Paiva, J.B. (2017). La construcción de sentido en la obra inicial de Charly García. *XV Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación*. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Chozas Batista, A. (2022). *La educación musical en la formación de la ciudadanía: afrontando los retos del siglo XXI*. Trabajo Fin de Grado Inédito. Universidad de Sevilla.
- Coudannes Aguirre, M.A. (2014). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas. *Revista Internacional de Humanidades*, vol. 3, N° 2, pp. 25-33. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8133421>
- Díaz Pérez, A.A. (2022). El uso de canciones en la enseñanza de la historia. Una propuesta alternativa al aprendizaje memorístico. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, pp. 1-21. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/17148>
- Edwards, E.G. y Pintus, A.M. (2025). *Rock, filosofía y educación. Canciones para enseñar y aprender*. Homo Sapiens.
- Fontana, J. (1992). *La Historia después del fin de la Historia*. Crítica.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of History and the last Man*. Free Press.
- García, C. y Gayoso, G. (2017). *Canción de Alicia en el país*. La Marca. Serie Rock nacional.
- Guillén Franco, M. (2018). La música como recurso didáctico en ciencias sociales: los problemas del mundo contemporáneo reflejados por los estudiantes de secundaria a partir de las canciones. En Tosar Bacarizo, B., Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2018). *Què està passant al món? Què estem ensenyant?: per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*, pp. 189-195. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Gustems-Carnicer, J. y Calderón-Garrido, D. (2016). Proyectos musicales, ciudadanía y desarrollo humano: una mirada desde la psicología positiva. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(2), pp. 251-271. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/12748>
- Hormigos, J. y Cabello, A.M. (2004). *La construcción de la identidad juvenil a través de la música*. Universidad Rey Juan Carlos.
- Lescano, G. (16-07-2023). Música y democracia: la resistencia que salvó la amplitud y la libertad. *Época. La verdad a diario*. Recuperado de <https://www.diarioepoca.com/1291177-musica-y-democracia-la-resistencia-que-salvo-la-amplitud-y-la-libertad>
- Mango, J. (07-12-2023). La democracia en diez canciones de rock. *Diario Publicable*. Recuperado de <https://diariopublicable.com/2023/12/07/la-democracia-en-diez-canciones-de-rock/>
- Martínez Zapata, I. y Pagès Blanch, J. (2017). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 24, pp. 83-89. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/es/article/view/6845>
- Merchán, M.J. y Corrales-Serrano, M. (2024). Canciones para la didáctica de la historia en la formación de futuros docentes. En Paricio Royo, J., Aso Morán, B. y Mérida Donoso, J.A. (coord.). *Desafíos para la educación histórica. Homenaje a Isidoro González Galle*, pp. 133-143. Dykinson.
- Mitrovich, V. y Wainziger Friedheim, F. (2010). Alicia en el país. Representaciones en un film argentino de 1976. *Primeras Jornadas de Historia Reciente del NOA sobre Memoria, Fuentes Orales y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Tucumán.
- Moliner Miravet, L., Cabedo Mas, A. y Gómez Sánchez, E. (2022). Aprendizaje servicio y educación musical: nuevos horizontes formativos para una ciudadanía comprometida. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 27(96). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/279/27970217015/html/>
- Ortega Cervigón, J.I. (2023). Procesos históricos, problemas sociales relevantes y canciones en la formación inicial del profesorado. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 14, pp. 54-67. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/27022>

- Provincia de Buenos Aires (2021). Arte y ciudadanía. *Continuemos estudiando. Portal Educativo*. Recuperado de <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/propuestas-de-ensenanza-2021-7/>
- Provincia de Buenos Aires (2023). Arte y democracia. *Continuemos estudiando. Portal Educativo*. Recuperado de <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/arte-y-democracia/>
- Ramírez Paredes, J.R. (2006). Música y sociedad: la preferencia musical como base de la identidad social. *Sociológica*, 21(60), pp. 243-270. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732006000100243
- Rocha Alonso, A. (2023). Música popular en dictadura. Argentina y Brasil: encuentros y divergencias. *Clang*, 9, e041xx. Recuperado de: <https://papel-cosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/clang/article/view/1770>
- Rodríguez Ortiz, A.M. y Melo Leitón, P.A. (2023). Práctica musical colectiva y su aporte a la formación ciudadana. *Miradas*, 18(1), pp. 50-73. Recuperado de: <https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/25305>
- Santisteban Fernández, A. y Gutiérrez Giraldo, M.C. (2025). La educación para la ciudadanía y la formación inicial del profesorado. En Gutiérrez Giraldo, M.C. y Santisteban Fernández, A. (Coords.). *La educación para la ciudadanía en la Formación Inicial del Profesorado en Iberoamérica*, pp. 9-24. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro.
- Soliveres-Buigues, R., Parejo, J.L. y Giraldez-Hayes, A. (2021). Una ópera para la escuela de la ciudadanía. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e16. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412021000100016
- Toibero, D. (2025). La educación y la ciudadanía argentina con todo el futuro por delante. Desde la tradición homogeneizadora hacia el horizonte de la diversidad como valor. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 26, pp. 12-29. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/6347>

Recursos online

- AGOFA TV. (20/04/2024). *Buenas ideas - Hablamos con Hernán Plano, voz y director de CINEGRAF*. [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MUS03ygW3G8>

CINEGRAF. (28/03/2024). *CINEGRAF - Historia y Música en Nuestra Generación*. [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Ct-TvqVynwa0>

CINEGRAF. Cuenta oficial de Facebook: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100064471939331>

CINEGRAF. Cuenta oficial de Instagram: <https://www.instagram.com/cine-grafofficial/>

Oliva, C. (30/05/2025). Cinegraf: una fusión perfecta entre historia y música. *Mirador Provincial*. Recuperado de: <https://www.miradorprovincial.com/2025/05/30/cinegraf-una-fusion-perfecta-entre-historia-y-musica/>

La formación ciudadana en el currículum bonaerense. El caso de Construcción de Ciudadanía

*Mariano Santos La Rosa**

*

Universidad Nacional
del Sur, Bahía Blanca,
Buenos Aires, Argentina.
marianosantos78@yahoo.
com.ar

Resumen

La formación de ciudadanos es reconocida como una de las principales finalidades formativas de la escuela secundaria y ha estado presente desde el inicio mismo del sistema educativo nacional. Sin embargo, la misma quedaba reducida exclusivamente a un plano normativo y sometida a los diversos vaivenes de la coyuntura política, en particular a partir de la segunda mitad del siglo XX. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, la ciudadanía comenzó a ser pensada en la provincia de Buenos Aires no sólo para su ejercicio al finalizar la escolarización obligatoria, sino para ser ejercida dentro de la escuela, a partir de la implementación de un espacio curricular como Construcción de Ciudadanía que presenta características novedosas que tensionan con aspectos centrales de la gramática escolar y nos invita a reflexionar sobre las formas en que el nivel secundario ha impulsado la educación para la democracia y configurado espacios de participación real y activa.

Palabras Clave: Currículum, nivel secundario, construcción de ciudadanía, gramática escolar

Citizenship Education in the Buenos Aires Province Curriculum. The Case of Citizenship Construction

Abstract

The rise of the radical right, which took office in Argentina, has led to a re-evaluation of the role of citizenship education. The development of citizenship is recognized as one of the main educational objectives of secondary school and has been present since the very beginning of the national education system. However, it was reduced exclusively to a normative level and subject to the various ups and downs of the political situation, particularly since the second half of the 20th century. Following the passage of the National Education Law, citizenship in the Province of Buenos Aires began to be conceived not only as a means of exercising citizenship at the end of compulsory school-

RESEÑAS N° 27

AÑO 2025

[pp. 74 – 87]

Recibido: 14/08/2025

Aceptado: 01/10/2025

ISSN 2796-9304

ling but also as a means of exercising it within the school system. This approach, based on the implementation of a curricular space such as Citizenship Construction, presents innovative characteristics that conflict with central aspects of school grammar and invites us to reflect on the ways in which the secondary level has promoted education for democracy and created spaces for real and active participation.

Keywords: Curriculum, secondary level, citizenship development, school grammar

Introducción

Desde el nacimiento mismo del sistema educativo nacional a fines del siglo XIX, se ha planteado que una de las principales finalidades de la Historia escolar es la formación para el ejercicio de la ciudadanía. En las últimas tres décadas, dicha finalidad ha adquirido aún mayor relevancia en el contexto de renovación que han experimentado todas las disciplinas escolares en el nivel secundario, cada vez más centradas en el desarrollo de habilidades y saberes complejos, dejando de lado el tradicional enfoque enciclopedista decimonónico. En tal sentido, hoy en día existe un consenso generalizado en el marco de la didáctica específica de la Historia respecto de que su principal función es el desarrollo del pensamiento histórico. Esta definición pone en tensión aspectos centrales del código disciplinar de la historia escolar, categoría propuesta por Raimundo Cuesta Fernández (1997) para hacer referencia a las tradiciones de enseñanza asociadas a esta disciplina y que fueron configurándose a lo largo de más de cien años¹. Precisamente, un enfoque de enseñanza centrado en el desarrollo del pensamiento histórico contribuye a tensionar características centrales del código disciplinar y que resulta fundamental para la formación de ciudadanos del siglo XXI, alejados de las perspectivas chauvinistas y etnocéntricas presentes en el tradicional enfoque nacionalista de la historia escolar.

No obstante, la historia no es ni ha sido la única disciplina escolar a la que el currículum ha confiado la formación para la ciudadanía y, de hecho, la misma es mencionada recurrentemente en las finalidades formativas de la mayor parte de las asignaturas de la escuela secundaria. En tal sentido, resulta relevante

¹ Cuesta Fernández (1997) elabora el concepto de código disciplinar para hacer referencia a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que legitiman la función social atribuida a una disciplina, regulando la práctica de su enseñanza. Este concepto plantea la existencia de reglas o pautas que poseen cierta estabilidad, que se consolidan y sedimentan a lo largo del tiempo y se transmiten de una generación a otra gracias a los mecanismos de formación y socialización profesional.

preguntarse ¿en qué medida la escuela ha promovido y promueve la formación para la ciudadanía? Para ello consideramos necesario detenernos brevemente en las características que la “formación cívica” fue asumiendo desde fines del siglo XIX hasta el presente. En este trabajo, utilizamos la denominación formación cívica para referirnos a un tipo de propuesta curricular que primó durante todo el siglo XX, basado en una concepción limitada de ciudadanía y centrado en la adquisición de conocimientos sobre las instituciones políticas y sin posibilidad de ejercicio de prácticas democráticas en la escuela.

La formación ciudadana en el currículum argentino desde fines del siglo XIX

El devenir histórico de la formación ciudadana en el sistema educativo argentino da cuenta de la preocupación e importancia que siempre le fue asignada por el Estado argentino, expresada en políticas curriculares presentes desde el inicio mismo del sistema educativo nacional. Tal como señala Manelli (2023, p. 150), los lineamientos curriculares destinados a la formación ciudadana a lo largo del siglo XX han tenido una configuración disciplinar errática, desde los primeros modelos de educación cívica centrados en la alfabetización constitucional (Romero, 2004) a modelos de ciudadanía que postergaron la formación jurídica o bien la circunscribieron a una mera enunciación de derechos desprovista del abordaje de su construcción histórica y desvinculada de la vida política.

El primer espacio curricular destinado específicamente a este tipo de formación fue la asignatura Instrucción Cívica, incorporada al plan de estudios de los colegios nacionales a partir de 1874, permaneciendo sin grandes variaciones hasta mediados del siglo XX. Su objeto era el conocimiento de la Constitución Nacional y su estudio comparativo, nociones de moral cívica aplicadas a los problemas de la vida práctica y los deberes del ciudadano y tuvo una permanencia muy prolongada en el currículum escolar. Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX la formación cívica sufrió el impacto de los vaivenes de la coyuntura política, expresados en los continuos cambios de denominaciones, contenidos y concepciones acerca del tipo de ciudadano que pretendía formar la escuela, tal como ha sido analizado en detalle por de Amézola (1996); Quintero y de Privitellio (1999); Romero (2004); Kaufmann, (2006); Santos La Rosa (2009); Bottarini (2013) y Siede (2013), entre otros. Las sucesivas gestiones gubernamentales (constitucionales y de facto) mostraron preocupación por la revisión de la formación cívica y, tal como señala Luis Alberto Romero (2004, pp. 123-124) las diversas asignaturas que desde 1952 hasta 1984 conformaron el área de civismo presentaron dos funciones

diferenciadas: “instruir” a los estudiantes en los principales componentes del sistema institucional y jurídico del Estado, como la Constitución y las formas de gobierno y por otro lado, incorporar una serie de contenidos prescriptos por el Ministerio de Educación de los diversos gobiernos, con el propósito de hacer del alumno un “argentino ideal” y contribuir a la construcción de adhesiones al régimen político de turno. Tal es así que los diversos gobiernos implementaron en el currículum escolar ocho asignaturas distintas de formación cívica en el ciclo básico de la escuela secundaria² entre los años 1953 y 2007: Cultura Ciudadana (1953-1955); Educación Democrática (1956-1972); Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA) (1973-1975); Instrucción Cívica y luego Instrucción Moral y Cívica (1976-1983); Educación Cívica (1984-1995); Formación Ética y Ciudadana (1996-2003); Derechos Humanos y Ciudadanía (2004-2007) y Construcción de Ciudadanía (2007 hasta la actualidad).

Siede (2013) considera que el resultado de estos cambios constantes fue la pérdida del reconocimiento social sobre la importancia de este tipo de espacios curriculares, ya que “estudiantes, familias y buena parte de los docentes comenzaron a asignarle una importancia cada vez más reducida, siendo vista a partir de entonces como una disciplina menor en la escuela secundaria” (p. 8). Además, los fundamentos curriculares y enfoques para la enseñanza han “madurado” bastante menos en la educación ciudadana que en otros campos disciplinares. Como efecto de los avatares políticos del siglo XX y la expectativa de cada gestión de apropiarse de los contenidos de dicho espacio, está aún pendiente la construcción de una tradición didáctica. Carece también de un campo profesional que lo desarrolle y de una didáctica específica consolidada (Manelli, 2023, p. 149), constituyéndose como un espacio de convergencia de diferentes campos de conocimiento, ya que ninguna titulación alcanza para abordar todos los componentes y problemáticas que inciden en la construcción de ciudadanía.

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional y la adecuación del diseño curricular de la escuela secundaria, la ciudadanía comienza a ser pensada en la provincia de Buenos Aires no sólo para su ejercicio al finalizar la escolarización obligatoria, sino que se la concibe para ser desarrollada dentro de la escuela. Esto nos debe llevar a reflexionar acerca del lugar que las instituciones educativas han dado al ejercicio de la ciudadanía y la práctica política a partir del nuevo marco normativo y curricular implementado desde 2006 en la jurisdicción bonaerense.

² A partir de 1941, como consecuencia de la implementación del Plan Rothe, se unifican los planes de estudio de los tres primeros años de los Colegios Nacionales, Escuelas Normales y Escuelas de Comercio, dando origen al Ciclo Básico Común del nivel secundario.

Las características de Construcción de Ciudadanía

Tanto los derechos como la ciudadanía se encuentran siempre en proceso de construcción y ampliación. Esta es la concepción sobre la que fue diseñado el espacio curricular de Construcción de Ciudadanía (CdC)³ para el Ciclo Básico de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, a partir de la reforma curricular para la escuela secundaria que se inició en 2007 y que actualmente se mantiene vigente. Como consecuencia directa de la sanción de la Ley de Educación Nacional del 2006, la reconfiguración de la Escuela Secundaria en la provincia de Buenos Aires fue el momento propicio para realizar innovaciones curriculares importantes. Quizá la más novedosa fue el establecimiento de la materia Construcción de Ciudadanía, a la que se le asignó una carga horaria de 2 horas reloj semanales en la caja curricular en los tres primeros años de la Escuela Secundaria, con el objetivo de renovar profundamente la formación cívica de los jóvenes bonaerenses.

Esta asignatura no pretende “instruir” sobre “cómo ser ciudadano” cuando se alcance la adultez, tal como evidenciaban los modelos tradicionales porque las y los niños y adolescentes ya son ciudadanos y son sujetos de derechos. Si bien el ejercicio de la ciudadanía de las y los estudiantes no es pleno porque la distribución de derechos y responsabilidades en nuestra sociedad está estructurada sobre el criterio de la edad, resulta habitual que se conciba que los estudiantes de nivel primario y secundario no serían ciudadanos porque la mayoría aún no se encuentra habilitado para ejercer una serie de derechos como el sufragio⁴. De allí surge la representación social habitual que lleva a no reconocer a las y los niños y jóvenes como ciudadanos.

En contraposición a esto, el diseño curricular de CdC se sostiene en una concepción de la ciudadanía activa, que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder, y no sólo como una abstracción (DGCyE⁵, 2007a, p. 13), lo que implica desandar una definición estática de esta categoría. El concepto de ciudadanía activa se basa en el reconocimiento de la capacidad de acción de los sujetos, haciendo hincapié en la responsabilidad personal y la participación, reforzando la idea de reciprocidad en derechos y obligaciones entre el individuo y la comunidad, así como de corresponsabilidad en la garantía del cumplimiento de deberes y obligaciones.

³ En adelante abreviaremos la denominación de la asignatura Construcción de Ciudadanía con las siglas CdC.

⁴ Con excepción de los estudiantes mayores de 16 años que pueden ejercer derechos electorales y sufragar desde el año 2012, como consecuencia de la sanción de la Ley 26.774, conocida como Ley de Voto Joven.

⁵ A partir de aquí utilizaremos las siglas DGCyE para citar los documentos curriculares elaborados por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Desde esta perspectiva, la ciudadanía es entendida como un conjunto de prácticas que definen a un sujeto como miembro de una sociedad, en su relación con otros sujetos y con el Estado. Esto implica que los docentes a cargo de esta asignatura asuman que el aprendizaje de una ciudadanía activa sólo es posible a través de una enseñanza con ejercicio de ciudadanía, en forma activa. En otras palabras, una “didáctica de la ciudadanía que considere como punto de partida el reconocimiento de las prácticas sociales cotidianas de los jóvenes” (DGCyE, 2007a, p. 21).

Inspirada en estas concepciones, el Diseño Curricular de CdC define a esta asignatura como una materia no graduada para los tres primeros años de la escolaridad secundaria en la provincia de Buenos Aires, estableciendo los siguientes propósitos formativos para esta asignatura:

- Implementar una materia donde se incluyan en la escuela los saberes, prácticas y los intereses de los estudiantes.
- Generar un espacio escolar donde los sujetos comprendan y aprendan la ciudadanía como construcción socio-histórica y como práctica política.
- Problematicar los saberes, prácticas e intereses de los jóvenes transformándolos en objetos de conocimiento a través de la realización de proyectos.
- Generar las condiciones institucionales que permitan extender lo aprendido en las clases más allá de la escolarización a fin de potenciar la participación de los jóvenes en el ejercicio de una ciudadanía activa. (DGCyE, 2007a, p. 22)

De estos objetivos se desprende con claridad un posicionamiento epistemológico y didáctico en el cual el aprendizaje de una ciudadanía activa sólo es posible a través de una enseñanza con ejercicio, a partir de la acción. De allí que una de las finalidades centrales de esta materia es incluir en la escuela los intereses, saberes y prácticas juveniles y adolescentes, convirtiéndolos en contenidos de enseñanza y de aprendizaje. Esto implica alejarse de visiones que emparentan la ciudadanía con enfoques eminentemente normativos que no permiten visualizar el proceso sociohistórico de construcción como un entramado conflictivo de definición de derechos y obligaciones, de generación de condiciones para su cumplimiento y de control de su observancia efectiva entre los sujetos, sus organizaciones y el Estado. De esta manera, CdC reconoce a las y los jóvenes como sujetos de derechos y obligaciones, en el que la inclusión de sus prácticas, saberes e intereses tiene por finalidad que puedan ejercer activa y críticamente la ciudadanía dentro y fuera de la escuela. Para ello, el diseño curricular de CdC plantea su desarrollo a partir de proyectos que transformen

los intereses, saberes y prácticas de los estudiantes en un objeto didáctico, en problemas de conocimiento que darán origen a la realización de propuestas. De esta manera, se concibe la ciudadanía como praxis y se entiende que el desarrollo del conjunto de prácticas sociales que esta conlleva sólo es posible a través de proyectos de intervención en temáticas que los estudiantes estén en condiciones de detectar, problematizar y de participar en su resolución, ya que el sentido y espíritu de la materia no busca “instruir” sobre “cómo ser ciudadano” sino que parte de la concepción de que se aprende a ser ciudadano a través de la acción.

En un documento curricular generado en el marco de las capacitaciones docentes que se llevaron a cabo para la implementación de esta asignatura se advertía que el desarrollo del proyecto áulico debe ser entendido como un espacio real y concreto de participación y expresión de los jóvenes, de forma tal que los estudiantes se sientan involucrados activamente en el proceso de construcción del conocimiento, por lo que el docente debe evitar imponer temas de su propio interés (Melgarejo, 2006, p. 2).

Los proyectos que surjan de los intereses de los estudiantes deben tener objetivos claros, explícitos y consensuados y su implementación debe poner en juego derechos y obligaciones, corresponsabilidades, valores tales como la solidaridad y el cuidado, relaciones y roles de género, entre otros. A partir de los mismos, se pretende instalar en la escuela dinámicas que permitan a los estudiantes aprender a ejercitar prácticas concretas de ciudadanía que contribuyan al reconocimiento de sus posibilidades de intervención para modificar los contextos que habitan.

En este tipo de asignatura tan particular, los docentes no deben ocupar un rol central sino conducir la problematización del tema elegido por los estudiantes, contribuyendo a transformar sus intereses, saberes y prácticas en un objeto didáctico, en temas de conocimiento que promuevan el ejercicio de la ciudadanía en la escuela, ubicándolos en uno o varios de los nueve “ámbitos” propuestos en el diseño curricular de la materia. El diseño curricular de CdC denomina como “ámbitos” a los espacios sociales posibles de definir según intereses/temas/problemas del contexto sociocultural, sobre los cuales hay luchas sociales para el establecimiento de derechos, obligaciones y responsabilidades de los sujetos, y donde se establecen y negocian sus posiciones diferenciales. Dicho en otros términos, son espacios sociales de construcción de ciudadanía que se recortan para su abordaje en un contexto de aula (DGCyE, 2007a, p. 40). Los ámbitos definidos son:

1. Ambiente.
2. Arte.

3. Comunicación y tecnologías de la información.
4. Estado y política.
5. Identidades y relaciones interculturales.
6. Recreación y deporte.
7. Salud, alimentación y drogas.
8. Sexualidad y género.
9. Trabajo.

No obstante, es necesario aclarar que el objetivo principal de esta asignatura es la enseñanza y el aprendizaje de una ciudadanía activa y no el desarrollo de proyectos en sí mismos, que simplemente constituyen el instrumento, el medio elegido para que los estudiantes puedan ejercer prácticas ciudadanas de manera activa. Tal como se señala en el diseño curricular:

El reconocimiento de su condición ciudadana hoy, su poder hacer como jóvenes en el presente, y particularmente su poder hacer como alumnos en las instituciones escolares es parte de sostener prácticas pedagógicas desde un enfoque de derechos. No se apela a la concepción de formar ciudadanos “en” o “para el” futuro, posdatando la participación activa de los sectores jóvenes de la sociedad en espacios donde son actores fundamentales. (DGCyE, 2007a, p. 26)

Para que esta perspectiva didáctica pueda llevarse a cabo con éxito, se requiere la revisión de las representaciones e imaginarios sociales que circulan sobre los jóvenes y que, según lo expresado en el diseño curricular, funcionan, muchas veces, como elementos obstaculizadores en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. “Solo dejando de lado los discursos negadores, negativizadores y “adultocéntricos” pueden pensarse proyectos que incluyan a los jóvenes como sujetos de derecho, donde “la manera de enseñar” no contradiga lo que el contenido proclama” (DGCyE, 2007a, p. 5).

Las tensiones que CdC genera sobre la gramática escolar

Resulta evidente que CdC fue concebida como un espacio curricular no tradicional cuya finalidad es tensionar las características de lo que Tyack y Cuban (2001) han denominado como “gramática escolar”, categoría con la que hacen referencia a un conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores, que se materializan en reglas y supuestos, modos de

pensar y hacer compartidos, que no se cuestionan. Ejemplos de esta gramática serían los modos de organización y formas estandarizadas de concebir el tiempo y el espacio escolar, la transmisión de saberes, la división de los estudiantes en aulas, el carácter graduado de las asignaturas escolares, las diversas actividades que realizan los docentes, la asignación de calificaciones como forma de promoción escolar, etcétera, convirtiéndose en pautas o formas institucionales establecidas que se dan por sentadas, que no se cuestionan y cuya existencia a veces ni siquiera se advierte. Sedimentada a lo largo de más de un siglo y medio, esta gramática es interpretada como los rasgos constitutivos de una escuela “verdadera” y esto explicaría su resistencia ante las reformas ya que estudiantes, padres, docentes y directivos educados en tales rutinas, a menudo tienen dificultades para adaptarse a diferentes estructuras y reglas, por lo que las reformas que cuestionan aspectos centrales de la gramática escolar encontrarán fuertes resistencias, fracasen o sean modificadas.

CdC posee una serie de características que claramente ponen en tensión aspectos centrales de la gramática escolar, presentándose como una materia “extraña”, que genera una serie de incertidumbres para los docentes que la tienen a su cargo ya que:

- No posee una organización “graduada”, lo que implica que no posee contenidos preestablecidos ni secuenciados gradualmente, año a año.
- Su organización está pensada no desde la lógica del desarrollo de contenidos sino desde la praxis, desde el desarrollo de proyectos que impliquen lograr un aprendizaje concreto: reconocerse como ciudadano a partir de la acción, ya que el contenido de la enseñanza será siempre el ejercicio de la ciudadanía (DGCyE, 2007a, p. 26).
- Debido a que los proyectos que son de interés para los estudiantes pueden presentar características muy variadas, cualquier docente con título habilitante para ejercer la docencia en el nivel secundario está en condiciones de tomar la materia en acto público, sin importar su formación de grado o título de base. Esto se debe a que es concebida como un espacio de convergencia de diferentes campos de conocimiento y ninguna titulación alcanza para abordar todos los componentes y aspectos antes reseñados. Por el contrario, lo que este espacio curricular exige es capacitación específica y una predisposición del docente para ampliar sus concepciones sobre la formación ciudadana.
- El diseño curricular de la materia posibilita que las propuestas de trabajo unan a los estudiantes según los intereses, preocupaciones y saberes que tengan en común o acuerden abordar, y no según su año de escolaridad, pudiendo agruparse por proyectos y no necesariamente por compartir el año o la sección (DGCyE, 2007a, p. 22), aspecto que constituye un problema importante para una organización escolar configurada en

torno a la sección o curso como forma de agrupamiento “natural” de los estudiantes.

Pese a las definiciones curriculares que permiten advertir con claridad el enfoque desde el que debe ser implementada CdC, resulta habitual que en muchas escuelas sea una asignatura en la que los docentes definen el programa sin conocer o relevar los intereses de los estudiantes, donde la praxis ocupa un lugar secundario y por lo tanto, el proyecto es definido por el docente o la institución. En otros casos, incluso ni siquiera se implementa algún tipo de proyecto y la materia queda reducida al “dictado” de contenidos de “formación cívica”. Consideramos que esto constituye un claro ejemplo de triunfo de la gramática escolar ya que, como señala Viñao (2002, p. 118) los cambios o reformas en la escuela suelen fracasar o encuentran resistencias cuando incrementan la incertidumbre y ansiedad profesional al colocar a los docentes, o percibir que podrían colocarse, en una situación más desventajosa que la que poseen, o cuando consideran que estos cambios podrían poner en cuestión el “orden” del aula.

Quizá el ejemplo más patente de la forma en que la gramática escolar ha logrado persistir sobre la propuesta original de CdC se puede advertir en su forma de evaluación. Inicialmente, se planteó que las prácticas evaluativas tradicionales, que clasifican a los estudiantes en función del rendimiento individual respecto de un contenido o práctica en particular, no tenían sentido en este tipo de asignatura, por lo que se pretendía dejar de lado las “pruebas” que habitualmente tienen por objetivo principal comprobar si un estudiante maneja cierto corpus de conocimiento “consagrado”, que debe ser estudiado (y memorizado) para sortear exitosamente dichas instancias examinatorias. La propuesta inicial era que no se evaluaran sujetos ni acciones individuales. En el documento Introducción al Prediseño Curricular de CdC, que acompañó y orientó la implementación de la materia en el 2007, se planteaba como parte central de la propuesta el desarrollo de las tareas de evaluación como una práctica de ciudadanía, a partir de las cuales debe medirse, valorarse, analizarse lo realizado como parte del trabajo en conjunto, grupal y del aprendizaje de la propia autonomía, enfatizándose que la evaluación no debe ponderar desempeños individuales, sino que los resultados deben ser una construcción de acuerdos entre el grupo de trabajo. En dicho documento también se planteaban una serie de indicaciones a tener en cuenta para repensar esas prácticas evaluativas para CdC:

- Todos evalúan: estudiantes y docente participan de manera responsable del/los momento/s de evaluación. No es una evaluación unilateral ni

unidireccional, todos son al mismo tiempo evaluados y evaluadores.

- Se evalúa responsablemente: cada uno deberá explicitar los criterios por medio de los cuales evalúa, así como también debe argumentar los resultados de su evaluación. No es lícito decir “cualquier cosa” porque ninguna evaluación es “neutral” ni para el evaluador ni para el evaluado. Además, en este caso lo que se dice debería tener consecuencias para el proceso de trabajo. Es muy importante que los estudiantes y los docentes se acostumbren a explicitar (argumentar) el resultado de su evaluación, el sentido o criterio que han establecido. Es una forma de ir comprendiendo que todos participamos responsablemente en el desarrollo del espacio curricular, que incluye como parte fundamental una evaluación constante como parte del proceso. De esta forma también asume un rol activo en su propio proceso de aprendizaje.
- Se evalúa el proceso, no a los individuos: no se deben permitir valoraciones en términos individuales, ni que se impongan simpatías o antipatías al momento de evaluar. Tampoco descalificaciones personales de ninguna índole.
- Se evalúa para aprender más: todos deben comprender que la evaluación es necesaria para mejorar/corregir/profundizar lo que se está llevando adelante. Es parte del aprendizaje, no es sólo para “medir lo aprendido”. Por ende, el docente debería aprovechar la evaluación como un momento más de aprendizaje, donde se guíe al grupo fortaleciendo sus conocimientos para la construcción de ciudadanía.
- Se evalúa de manera crítica: resulte o no lo que se esperaba del proceso, es necesario evaluar y escuchar la voz de todos los que quieran ponderar el trabajo. La negación de los errores o la no visualización de los aciertos pueden hacer que se pierdan partes muy importantes del camino recorrido, a riesgo de no poder reconstruir el proceso en otras oportunidades, cuando pueda ser necesario. (DGCyE 2007b, pp. 31-32)

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) bonaerense resolvió emitir una norma específica para determinar las pautas de evaluación, calificación y acreditación para CdC. El anexo 2 de la Resolución 3843/07 establecía, en forma exclusiva para esta materia, que las calificaciones serían trimestrales y conceptuales. Se definían a partir de la ponderación acordada entre docente y grupo de estudiantes que formaran parte de un mismo proyecto. Se debía evaluar y calificar en primera instancia el desempeño grupal y consignarlo en los cuadernos de comunicados y en un acta elaborada en el encuentro de evaluación, archivada junto a las

planillas de calificación del curso. Las calificaciones conceptuales establecidas eran: A (Totalmente logrado) B (Parcialmente logrado) C (No logrado aún).

La Res. 3843/07 también establecía claramente que CdC no debía quedar como materia pendiente de acreditación, por lo que no correspondía que los estudiantes asistieran a períodos de recuperación ni podía quedar pendiente para ser acreditada en las tradicionales mesas de examen que se implementaban en los períodos de diciembre o febrero/marzo.

Esta situación cambió drásticamente a partir del 2011, con la sanción de la Resolución 587/11 Régimen Académico Común para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, que derogó la Res. 3843/07, por lo que se daba marcha atrás con el sistema particular de evaluación que poseía CdC, homologándose al del resto de las asignaturas. Por lo tanto, duró apenas tres años el intento de generar una asignatura escolar que pudiera construirse desde una lógica evaluativa distinta al resto. A partir de ese momento, se convirtió en una materia que se califica numéricamente, en forma individual y, por lo tanto, que los estudiantes podrían desaprobado, viéndose obligados a presentarse en instancias examinatorias de acreditación final.

Conclusiones

Hoy más que nunca, a 40 años de la recuperación de la Democracia en nuestro país resulta ineludible democratizar los espacios escolares para habilitar y garantizar el ejercicio efectivo de la ciudadanía, trascendiendo la enseñanza tradicional de la “formación cívica” que se limita exclusivamente a su dimensión normativa (Jelin, 1993). De allí la importancia de pasar de la enseñanza ciudadana como un conocimiento declarativo de las normas, al ejercicio de la ciudadanía activa en el ámbito escolar.

Construcción de Ciudadanía ha constituido un paso importante en tal sentido, al introducir en el currículum de las escuelas secundarias bonaerenses una materia con características muy novedosas. No obstante, su implementación también nos devela la fortaleza de la gramática escolar para resistir aquellas características que hacen único a este espacio curricular: ser una asignatura sin contenidos preestablecidos, configurada desde el desarrollo de habilidades y no desde la lógica de transmisión de información en términos enciclopedistas. Al ser pensada la construcción y formación de la ciudadanía a partir de la praxis, las acciones constituyen el punto de partida para el desarrollo de aprendizajes, lo que la diferencia notablemente de la lógica “teoría-práctica” tan habitual en la configuración de las disciplinas escolares en la escuela secundaria.

Han transcurrido ya casi 20 años desde el inicio de la implementación de CdC en las escuelas secundarias bonaerenses y su desarrollo en las aulas pareciera demostrar la inercia de la gramática escolar, categoría que nos permite explicar por qué se ha ido transformando en una asignatura más del currículum. Resulta habitual observar la forma en que se ha desvirtuando el espíritu inicial de CdC cuando en muchas escuelas no se llevan adelante proyectos ni se relevan los intereses de los estudiantes, por lo que los docentes a cargo se limitan a desarrollar contenidos normativos en forma declamativa, recuperando el viejo modelo de la “formación cívica”. Consideramos que futuros trabajos de investigación podrían relevar de qué forma se está implementando esta propuesta curricular, lo que permitiría advertir si se sostienen las características que la configuran como una asignatura totalmente atípica y hasta qué punto ha tenido éxito en tensionar elementos centrales de la gramática escolar.

Referencias bibliográficas

- Bottarini, R. (2013). La educación ciudadana en el vendaval político argentino. En Schujman, G. y Siede, I. (Comps.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares.
- De Amézola, G. (1996). El pasado servicial. Elementos revisionistas en los textos de Cultura Ciudadana (1952-1955). *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 1, pp. 43-57. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/es/article/view/1428>
- Jelin, E. (1993). ¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 55, pp. 21-37.
- Kaufmann, C. (2006). *Dictadura y Educación. Tomo 3: los textos escolares en la historia argentina reciente*. Miño y Dávila.
- Manelli, M. (2023). Construcción de Ciudadanía en la Escuela Secundaria: temas y enfoques en la investigación educativa en Argentina. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(33), pp. 147-159. Recuperado de: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1259>
- Quintero, S. y de Privitellio, L. (1999). La formación de un argentino. Los manuales de civismo entre 1955 y 1995. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*.

da, 4, pp. 131-161. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/es/article/view/1550>

Romero, L.A. (2004). Los textos de Civismo: la construcción del argentino ideal. En *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Santos La Rosa, M. (2009). Constitución, Gobierno, peronismo y antiperonismo en la escuela. Los manuales de civismo en la década del '50. En Orbe, P. (Coord.). *Actas de las III Jornadas de Investigación en Humanidades*, pp. 267-272.

Siede, I. (2013). Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 10, pp. 159-185. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3746>

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE.

Viñao Frao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Documentos curriculares analizados

Dirección General de Cultura y Educación (2007a). *Diseño Curricular para la ES. Construcción de Ciudadanía*.

Dirección General de Cultura y Educación (2007b). *Introducción al Prediseño Curricular de Construcción de Ciudadanía. Propuestas de Trabajo*.

Melgarejo, M. (2006). *Construcción de Ciudadanía. Encuentro de Capacitación para Docentes, Directivos y Supervisores de las 75 escuelas seleccionadas para la primera etapa de implementación del Prediseño Curricular de Educación Secundaria Básica*. La Plata. DGCyE.

Volver a pensar la formación de ciudadanías en tiempos de política de algoritmos

*Fabiana Marcela Ertola**

*

Consejo Provincial de
Educación de Río Negro.
Río Negro, Argentina.
fabiana.ertola@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta una propuesta de enseñanza junto a una serie de sugerencias didácticas orientadas a repensar algunas dimensiones de la formación actual en ciudadanías. El trabajo aborda como problema social de relevancia la crisis de la democracia en nuestro país vinculada a los cambios contextuales globales. Para ello, el análisis se sustenta en una doble articulación. Por un lado, se revisan y recuperan categorías y aportes de las ciencias sociales que permiten interpretar las transformaciones de los rasgos sociales, políticos y culturales más inquietantes del mundo contemporáneo. Por el otro, se vincula la necesidad de sostener una educación política sustantiva, esperanzada y crítica con las características de las jóvenes generaciones y la cultura digital imperante. El propósito es situar las posibilidades de una construcción metodológica que habilite a la problematización, la controversialidad y la disputa de sentidos.

Palabras clave: Formación en ciudadanías, crisis de la democracia, orientaciones didácticas

Rethinking the formation of citizenship in times of algorithmic politics

Abstract

This article presents a teaching proposal alongside a series of didactic suggestions that aim to rethink certain aspects of current citizenship training. The paper addresses the crisis of democracy in our country, which is linked to global contextual changes, as a relevant social problem. To this end, the analysis is based on a dual approach. Firstly, it reviews and adopts categories and contributions from the social sciences to interpret the most disturbing social, political and cultural transformations of the contemporary world. Secondly, it links the need for subs-

RESEÑAS N° 27

AÑO 2025

[pp. 88 – 105]

Recibido: 30/09/2025

Aceptado: 22/10/2025

ISSN 2796-9304

tantive, hopeful and critical political education to the characteristics of young people and prevailing digital culture. The aim is to explore the potential for a methodological approach that encourages debate and the questioning of established ideas.

Key words: *Citizenship training, democracy crisis, didactic orientations*

Algunas notas sobre el mundo contemporáneo

Vivimos en un mundo donde las transformaciones que reconfiguran el entramado social contemporáneo son cada vez más profundas y aceleradas. La magnitud de estos cambios ha llevado a algunos intelectuales a sugerir que el nuevo orden emergente podría ya no pensarse dentro de las redefiniciones del capitalismo¹. Otros, haciendo hincapié en su continuidad y capacidad de metamorfosis, buscan desarrollar interpretaciones que articulen la pluralidad de sus subsistemas. A la par, una amplia diversidad de científicos sociales propone analizar algunas de sus esferas específicas cuyos cambios se examinan en términos de modificaciones de régimen (de verdad, de información, de desigualdades, de temporalidad, etcétera).

Aunque no hay mutuas exclusiones ni respuestas sencillas en torno a los interrogantes que nos permiten aproximarnos a los rasgos epocales, el debate emergente resulta inquietante.

¿Seguimos viviendo en un viejo e infame sistema capitalista o en uno nuevo y perverso? La respuesta sigue siendo empíricamente incierta, pero depende en última instancia de una cuestión de umbral. Cuando la apropiación supere la explotación capitalista, el sistema habrá mutado. ¿O acaso ya lo ha hecho? (Durand, 2022, p. 47).

Nancy Fraser (2023), en su libro *Capitalismo Caníbal*, ofrece una redefinición compleja y perturbadora del capitalismo contemporáneo. La autora argumenta que la crisis actual no es meramente económica sino multidimensional, una “crisis general de la totalidad del orden social” que amenaza la existencia misma del planeta y la humanidad, devorando las bases sociales, políticas y naturales de su propia existencia (pp. 18-19). Para ello, propone una noción ampliada del capitalismo como “orden social institucionalizado”, superando las reducciones economicistas. Su nueva visión incluye las “esferas no mercantilizadas”, vistas

¹ Algunas de esas redefiniciones –muy discutidas, por cierto– se ubican en lo que se ha dado en llamar el Tecnofeudalismo, concepto sostenido por Yanis Varoufakis (2024) y defendido por Cedric Durand (2022).

como “moradas ocultas” del sistema. La dominación de género, la degradación ecológica, la opresión racial/imperial y la dominación política, en conjunción con la explotación y la expropiación económicas, se encuentran estructuralmente imbricadas (pp. 45-48).

Según Fraser, el capitalismo caníbal succiona, explota y expropia valor del conjunto de esas esferas en forma económica y política, sus mecanismos de acumulación y dominación son permanentes y esenciales. El capitalismo financiarizado es globalizador y neoliberal. Desde el punto de vista político, “faena la democracia” puesto que también depende de los poderes públicos para mantener su orden y reproducirlo (derechos de propiedad, infraestructura, distinción de ciudadanos explotables y expropiables, etcétera) y para ello necesita despolitizar a los Estados. Su espíritu es intrínsecamente antidemocrático o, en el mejor de los casos, dispone de democracias forzosamente débiles y limitadas. De allí surge la asociación del capitalismo financiarizado con neologismos tales como “desdemocratización” y/o “postdemocracia”. Para la teórica norteamericana, la crisis de la democracia está anclada en su matriz social (p. 195).

En una línea con elementos congruentes, Wendy Brown (2016), hace eje en la modalidad que ha adquirido el neoliberalismo actual en su relación con la política y la democracia utilizando categorías foucaultianas de análisis. La autora sostiene que la razón neoliberal, entendida como *gubernamentalidad*, avanza en profundidad sobre todas las esferas de la vida, convirtiendo el carácter claramente político de los sujetos, en objetos mercantiles. Su pretensión es configurar a los seres humanos como *homo oeconomicus* y derrotar al *homo politicus* de la democracia liberal que, aún “anémico”, se sostenía en la cultura y los imaginarios democráticos. El neoliberalismo impone un orden que reduce la vida pública a la solución de problemas puntuales, tratando de eliminar el conflicto y la deliberación sobre los valores y los fines comunes de la sociedad. Visto así, se constituye como un orden de la razón y de producción de sujetos, es decir, una “conducta de la conducta” y un esquema de valoración. Da nombre también a una reacción económica y política específica contra el keynesianismo y el socialismo democrático.

Para la politóloga estadounidense, la neoliberalización del mundo se organiza mediante técnicas específicas de gobernanza, a través de un poder blando que recurre al consenso y al convencimiento antes que a la violencia física o a las órdenes autoritarias. Si la esfera de lo político se expresa en términos económicos, se desvanece el fundamento para una ciudadanía preocupada con las cosas públicas y el bien común. La ciudadanía misma pierde valencia. La hostilidad constante y manifiesta hacia lo político, limita la promesa del Estado democrático liberal de asegurar la inclusión, la igualdad y la libertad como

dimensiones constitutivas de la soberanía popular. Conforme cada término se resitúa en la economía y se transforma mediante su lógica, la inclusión vira en competencia, la igualdad en desigualdad, la libertad en mercados no regulados y la soberanía popular se vuelve imposible de localizar. En este sentido, la racionalidad neoliberal vacía tanto la razón liberal democrática como el imaginario democrático que la excede.

Vinculando la revolución tecnológica de fin y principios de siglo, Shoshana Zuboff (2020) cataloga la etapa actual del capitalismo, como Capitalismo de vigilancia. La condición social que hizo posible esta modalidad del capital se organizó en la articulación de dos procesos históricos: por un lado, la transición secular hacia la individualización y, por el otro, el régimen económico neoliberal. En ese marco de análisis, uno de los conceptos centrales para comprender su funcionamiento es el de excedente conductual. El capitalismo de la vigilancia se apropia unilateralmente de la experiencia humana, entendiéndola como una “materia prima gratuita” que traduce en datos de comportamiento. Estos se utilizan como insumo de productos predictivos que son mercantilizados con el fin de redirigir nuestras conductas hacia resultados rentables. El capitalismo de la vigilancia dio a luz un tipo de poder, que la autora denomina instrumental, y que posee una arquitectura ubicua conectada a la red a través de los dispositivos “inteligentes”. Esta configuración posee asimetrías de poder y de conocimiento sin precedentes. Se constituye en una fuerza inescrupulosa que anula los derechos más elementales de una autonomía individual democrática. El primer imperativo económico del capitalismo de la vigilancia es el “extractivo” que tiene su origen en actos de “desposesión digital” continuada y paninvasiva. Entre estas cuestiones, se encuentra nuestro derecho al tiempo futuro, que presupone la posibilidad de actuar libres de fuerzas ilegítimas sobre nuestra conciencia y nuestros comportamientos. La base teórica de este paradigma es la Física social de Alex Pentland, una teoría cuya pretensión es la de reestructurar la sociedad como si fuera una colmena instrumental.

El capitalismo de la vigilancia se aparta de la historia del capitalismo de mercado en tres sentidos. En primer lugar, hace hincapié en su derecho a la libertad y al conocimiento sin trabas. En segundo lugar, abandona las tradicionales reciprocidades orgánicas de las personas. En tercer lugar, la forma de vida en la colmena delata un proyecto social colectivista sustentado por una indiferencia radical y por su expresión material en el Gran Otro. (p. 604)

Para Zuboff (2020), el poder instrumental ha cobrado fuerza fuera de la humanidad, pero también fuera de la democracia. Las sociedades democráticas son vulnerables a este tipo de poder sin precedentes. Así entendido, el capitalismo

de la vigilancia podría considerarse una parte más de “la alarmante deriva global hacia lo que muchos politólogos diagnostican como una relajación de las actitudes populares a la necesidad y la inviolabilidad de la democracia misma” (p. 629).

Para profundizar algunos de esos mismos aspectos, Byung-Chul Han (2022) sostiene que estamos frente a un cambio en el *régimen de información*. El poder biopolítico de la sociedad disciplinaria mutó su interés hacia la psique, convirtiéndose en psicopolítica. “En el régimen neoliberal de la información, la dominación se presenta como libertad, comunicación y community” (p. 18). El régimen de la información posee rasgos totalitarios “sin ideología”; y su objetivo es calcular “todo lo que es y será”. Se apodera de los individuos mediante perfiles de comportamiento; aísla a las personas y las reúne en enjambres digitales (pp. 9-24).

El filósofo surcoreano sostiene que la digitalización del mundo se ha apoderado de la política provocando trastornos y distorsiones. La democracia está degenerando en *Infocracia*. Los medios de comunicación electrónicos destruyen el discurso racional produciendo Mediocracia y Telecracia. Ambas se basan en el espectáculo y en el entretenimiento. En la infocracia se desarrollan campañas electorales que degeneran en guerras de información. Estas se libran con medios técnicos y psicológicos: a través de ejércitos de troles, difundiendo deliberadamente noticias falsas y promoviendo teorías conspirativas. De esta manera, la información se convierte en un arma.

Los enjambres digitales no forman un colectivo responsable y políticamente activo, puesto que están despolitizados. En la red no se organiza la esfera pública. “La creciente atomización y narcisificación de la sociedad nos hace sordos a la voz del otro” y conduce a la pérdida de la empatía (Byung-Chul Han, 2022, p. 49). La democracia requiere la presencia del otro y de la escucha.

Han plantea que la racionalidad digital es dataísta, prescinde del discurso y por lo tanto no es efectivamente racional. Los dataístas buscan un sistema social previsible, que prescinda de la política, proyectando lo que el autor denomina, “una posdemocracia digital” (p. 63).

En ese marco, los discursos de verdad pierden fe. En la era de las fake news, la desinformación y las teorías conspirativas, la realidad y las verdades fácticas, se esfuman, se desfactifican y descontextualizan. Hay una crisis de la verdad. La pérdida de la verdad implica la privación de un regulador social muy importante, de un orientador. La verdad es narrativa, mientras que la información es aditiva y acumulativa. Han concluye su ensayo sosteniendo tristemente que hoy “la verdad se desintegra en el polvo informático arrastrado por el viento digital” (p. 92).

Para pensar el problema de la verdad, Roger Chartier (2025), siguiendo a Foucault, establece una distinción entre la verdad como categoría del discurso (la “voluntad de verdad”) y la verdad como operación de conocimiento. En el caso de las Ciencias Sociales, esta operación implica la construcción de un objeto, la búsqueda de fuentes documentales, la elección de modalidades de análisis y la comprobación de resultados mediante criterios de prueba dentro de una comunidad de conocimiento. La Historia tiene la capacidad de develar falsificaciones y desmontar negacionismos, apoyándose en la crítica documental, los criterios filológicos y los controles científicos. En el mundo digital, donde la “verdad” se acepta en el marco de la misma red de comunicación sin validación externa, la exigencia de “la verdad” como operación de conocimiento se vuelve esencial. El papel cívico de los intelectuales es fundamental para denunciar pseudoverdades, manipulaciones, tergiversaciones y contrarrestar, como es en el caso de la Historia, la destrucción de huellas del pasado, especialmente en países que han sufrido Dictaduras Militares como el nuestro. Esta debe ser una obligación y una tarea compartida de los científicos en el sostenimiento de las políticas de memoria.

De acuerdo con Fassin (2018), con el intento de avanzar en la despolitización de las democracias, el neoliberalismo en su momento neofascista², ha vehiculizado en las nuevas derechas diferentes fórmulas para nacionalizar estrategias, tanto en el norte como en el sur global. Steven Forti (2022) sostiene que las extremas derechas actuales, a las que denomina 2.0, han “sabido leer mejor” los cambios socio-culturales contemporáneos, aprovechándose de las debilidades de las democracias liberales y de las capacidades de penetración de las nuevas tecnologías. Su estrategia se asienta en el desplome de la confianza en las instituciones tradicionales cuyos arbitrajes se han desacreditado. Su base ideológica se asienta en la deconstrucción de la realidad compartida sembrando confusión, polarización y la idea de que la verdad es una cuestión de creencia.

Este terreno es abonado por varios factores: las redes sociales como principal vía de información reemplazando a los medios tradicionales; la velocidad de propagación de las mentiras; la creencia extendida en teorías conspirativas y una “industria de la desinformación” basada en otros medios “alternativos” a menudo financiados por líderes ultraderechistas.

² Resulta imposible en este artículo desarrollar las diferentes conceptualizaciones que se han realizado sobre el proceso de ascenso de las derechas contemporáneas y la discusión sobre su emparentamiento/diferenciación con los fascismos del siglo XX. La interpretación política de estos fenómenos ha dado lugar a muchos debates y modos de ser nombrados y revisados en sus versiones por continentes y países. Algunas de esas categorías han sido: populismos de derecha, nuevas derechas, derechas radicales, postfascismos, neofascismos, fascismos contemporáneos, etc. Para ello puede revisarse: Chomsky et al., (2017); Traverso (2018); Finchelstein (2018); Bohoslavsky (2023); Seman (2023), entre muchos otros.

Para ello, las nuevas derechas utilizan estrategias y técnicas de propaganda específicas: una narrativa basada en emociones con predominio de lo visceral frente a lo racional; la construcción de eslóganes que conectan con los sentimientos de la ciudadanía –muchas veces sostenidos en miedos y prejuicios; el uso de memes, imágenes, videos o textos distorsionados como armas claves para difundir ideas supremacistas o atacar a determinados movimientos sociales (feministas, antirracistas, etcétera) y el uso del *shitposting* en el troleo y hostigamiento a los adversarios. Asimismo, abrazan el negacionismo científico y luchan contra la totalidad de la agenda progresista.

Las ultraderechas persiguen también objetivos a corto y mediano plazo. A corto plazo, buscan aumentar su consenso electoral. A mediano plazo pretenden: socavar la calidad del debate público; sembrar confusión y polarizar a la sociedad; desarrollar “guerras culturales”; y, por último, modificar sustancialmente las agendas políticas introduciendo posiciones y argumentos antes considerados inaceptables en las democracias liberales.

Otro elemento importante a considerar en el marco del debilitamiento actual de las democracias es la crisis de representación en vinculación con la construcción de su esfera institucional. En ese marco es necesario tener en cuenta no solo el distanciamiento, la desconfianza o la ruptura del lazo entre representados y representantes sino también los fenómenos de desplazamiento de la representación política. Sergio Caletti (2000) ha realizado una crítica profunda de ese aspecto y del escenario contemporáneo en el que se articulan las relaciones entre lo político, la ciudadanía y la comunicación en la construcción de la esfera pública planteando que dicha trama está siendo atravesada por un régimen de ferialidad. El autor evoca en esa conceptualización la feria renacentista como un espacio caótico de acróbatas, mercaderes y contadores de historias. La Neotelevisión y las Nuevas Tecnologías de la Información han extendido esta lógica predominante, donde existe “una inclinación creciente a poner en juego las reglas propias de la fantasía y el entretenimiento y una narrativización de los acontecimientos que avanza sobre los bordes de la ficcionalización” (p. 30). La sociedad se “auto-representa” en este espacio, celebrando sus deseos e ilusiones en lugar de participar en un debate racional y de intervención en el mundo. Con la radical cancelación de las relaciones prácticas entre los participantes, el régimen de comunicación de la televisión y de las redes se marca por el “predominio de lo indiciario” que se sostiene en la ilusión de transparencia. A través de los sistemas de comunicación contemporáneos, somos, sí, ciudadanos del mundo, “ciudadanos imaginarios del mundo imaginado” (p. 53). De esta forma, el debate racional argumentativo y, por su intermedio la búsqueda de la verdad, agoniza y la democracia se convierte en un sistema de ofertas para la “satisfacción imaginaria de demandas

primarias sobre las que todo se ignora” (p. 56). En este escenario, la elección de representantes se basa en “indicios” superficiales que contribuyen a construir una identidad civil alejada de la realidad. Su conclusión es sombría: “El pueblo no delibera ni gobierna sino por medio de sus fantasías, generadas en el espacio público (televisivo /cibernético) y recogidas muestralmente en sondeos de lo que insiste en llamarse opinión” (p. 58).

El debilitamiento del imaginario democrático expresado en una suerte de desarraigo afectivo y pérdida de un “nosotros” robusto en la conformación de las identidades colectivas –nacionales, de clase, etcétera– (Lechner, 2020) se expresa en un desencanto generalizado que tiene sus raíces en las severas limitaciones que el neoliberalismo le impone a una de las promesas de la democracia: la movilidad y ascenso social de las poblaciones en marcos de justicia social. La expansión de las asimetrías, el deterioro progresivo en la calidad de vida de las mayorías sociales y, en definitiva, el aumento de las desigualdades existenciales (Therborn, 2017) son factores altamente condicionantes.

François Dubet (2023) sostiene que existe, además, una transformación contemporánea del régimen de desigualdades sociales. Estas asimetrías, que se viven como experiencias y percepciones personales, generan emocionalmente frustración, resentimiento e indignaciones, no tanto por su magnitud y la brecha posicional de los sujetos en la sociedad, sino por un aumento desmesurado en la diversificación multidimensional e individuación interseccional de las desventajas. Las desigualdades ya no se perciben y actúan como un conflicto de clases o una confrontación de oposición monolítica, sino como una amalgama “de estatus de empleo, edad, generación, sexo, sexualidad, orígenes, pertenencias religiosas, territorios e incluso de discapacidades” (p. 36) que se enjuician entre sí en forma horizontal. Según el autor, el desprecio y la humillación acompañan la individuación de las desigualdades y despiertan relaciones de rechazo en múltiples direcciones. “En este nuevo régimen, las “pequeñas” desigualdades parecen mucho “más pertinentes” que las “grandes” (p. 14). Sin embargo, sostiene el autor “las grandes desigualdades no deben hacer olvidar las pequeñas, las que resultan importantes para los individuos que se cruzan o se evitan en el flujo banal de la vida social, en el trabajo, en la escuela, en la calle y en los transportes” (p. 17).

La educación política, las jóvenes generaciones y la cultura digital en la escuela

La educación y los sistemas escolares, por supuesto, no han sido ajenos a las profundas transformaciones descritas en el apartado anterior en tanto rasgos

de carácter transversal a las sociedades contemporáneas que se vinculan en relaciones multiescalares. Sacudidas y atravesadas por los acelerados cambios contextuales y por circunstancias específicas –entre ellas la Pandemia global de COVID-19, las tendencias persistentes de privatización y mercantilización educativa y el progresivo deterioro del sostenimiento de la escuela pública– las instituciones escolares enfrentan un entorno complejo de demandas y dilemas que se potencian por el carácter diversificado de las problemáticas. Las nuevas tecnologías y la digitalización de la cultura forman parte también de ese cuadro de situación.

Seguir construyendo una escuela democrática que se pregunte críticamente por ese “mundo común” en el que vivimos, defender los espacios públicos y colectivos, interpelar los discursos voraces de las redes sociales y las plataformas y utilizar el espacio digital con lucidez y discernimiento, forman parte de sus inmensos retos.

Hoy, en esa actual encrucijada, resulta fundamental sostener una pedagogía crítica y una educación política, entendidas ambas como herramientas indispensables para la supervivencia de una “democracia asediada”. Henry Giroux (2020) en lo que denomina la “era del fascismo neoliberal emergente” plantea que uno de los desafíos más serios que enfrentan los educadores, es la tarea de desarrollar un discurso tanto de crítica como de posibilidad, intentando crear las condiciones que brinden a los estudiantes la oportunidad de hacer práctica la esperanza.

La esperanza debe ser moderada por la realidad compleja de estos tiempos y debe ser vista como un proyecto y condición para dar sentido de acción colectiva, de oposición, de imaginación política y de participación comprometida. Sin esperanza, incluso en tiempos extremos, no existe posibilidad para la resistencia, el disenso y la lucha (...) la pelea actual contra el fascismo emergente en todo el mundo, no es sólo una lucha sobre las estructuras económicas o sobre el poder corporativo dominante. Es una lucha sobre las visiones, las ideas, las conciencias y sobre el poder de cambiar la cultura en sí misma. (p. 24)

Si las aulas están “libres de política”, crecerá el ala derecha. En la era del fascismo emergente es irresponsable insistir con un mundo políticamente neutral donde la pedagogía sea una transmisión banal de hechos no controversiales. (p. 1)

Las visiones e ideas que circulan conformando representaciones y sentido común en las sociedades actuales se encuentran altamente configuradas por una cultura digital avasallante, vertiginosa y de alta penetración. Los jóvenes de

hoy poseen una relación central con la virtualidad fundamentalmente a través de sus teléfonos inteligentes. Internet es vivido como un territorio personal que define en muchos sentidos su propia identidad, sus modos de vincularse y sus búsquedas de sentirse visibles (Morduchowicz, 2020). Sin obviar las brechas sociales existentes tanto en los accesos como en los modos de uso de las nuevas tecnologías, esa fuerte virtualización de las prácticas culturales juveniles se ha universalizado superando todo tipo de fronteras en el mundo.

Según el psicólogo social Jonathan Haidt (2024), la cantidad de tiempo que los adolescentes dedican a sus teléfonos es impactante. Todas las generaciones nacidas desde la mitad de la década del 90 en adelante (las primeras, hoy ya adultos) han migrado sostenidamente una parte demasiado importante de su vida vincular temprana a los smartphones. El autor denomina a esta mutación la gran reconfiguración de las infancias y adolescencias que vienen evidenciando una fuerte disminución de las prácticas lúdicas y del cultivo de las relaciones interpersonales en el mundo real y corporal –el cara a cara– para el aprendizaje de lo social en todos sus aspectos.

Haidt atribuye a la navegación en Internet y a las redes sociales, los motores de la organización de los modelos de conducta en las infancias y juventudes expuestos, casi sin protección, a ese espacio infinito de acceso individualizado. En ese marco, y preocupado por los problemas de salud mental de las nuevas generaciones, ha advertido que: “a medida que la infancia se fue reconfigurando –sobre todo entre 2010 y 2015– los adolescentes se volvieron más ansiosos, depresivos y frágiles” (p. 83). Algunas de otras cuestiones que detalla, tienen que ver con un fuerte aumento de los efectos sobre el sueño, la alta fragmentación de la atención y la adicción al uso de los dispositivos móviles (sin excluir aquellas otras adicciones a las esta última podría asociarse).

Asimismo, el autor comparte también una reflexión sobre los intereses de las grandes corporaciones tecnológicas en relación a sus usuarios. Sobre la base de los dichos de Tristán Harris –exjefe de diseño ético de Google– Haidt explica que las principales compañías están en una disputa que se conoce como la “carrera hacia el fondo” (remitiendo al fondo del tallo cerebral) donde si una de las empresas “no aprovecha una debilidad psicológica a su alcance, se sitúa en desventaja respecto a una competencia con menos escrúpulos” (p. 269).

En este marco, volver a pensar la relación entre cultura digital, nuevas tecnologías, juventudes y escuela, resulta hoy fundamental. Si bien es un núcleo de preocupaciones que ya lleva más de diez años siendo trabajado, investigado y orientado, este se halla en un constante dinamismo conforme las empresas tecnológicas avanzan en nuevos desarrollos. Así resulta actualmente con la masificación de la Inteligencia Artificial.

Inés Dussel (2021) plantea que, si bien hay un consenso sobre la inclusión de contenidos digitales tanto en la escuela como en la formación docente, existen al menos dos argumentos recurrentes y persistentes en los educadores que es necesario problematizar. El primer argumento, plantea que las tecnologías digitales representan un camino inevitable para no perder “el tren del siglo XXI” resultando imposible no adaptarse a las tendencias mundiales. El segundo argumento, se sostiene en que los/as jóvenes de hoy son sujetos digitalizados y es necesario acercarse a ellos/as a partir de sus prácticas culturales cotidianas.

La autora hace crítica de estos dos supuestos porque sostiene que ambos “adolecen de una visión limitada de la cultura digital y de lo escolar” (Dussel, 2021, p. 28). Reducen la cultura digital “a los artefactos tecnológicos aislados, sin considerar las nuevas relaciones, actores y jerarquías diferentes que conllevan” (p. 28) y, a la par, observan a lo escolar fuera de la cultura digital negando que, el vínculo entre pedagogías y tecnologías, es inherente e histórico.

Por lo tanto, es necesario entonces, leer críticamente las novedades que estas traen:

- Diferentes posibilidades de conocimiento, pero también de reduccionismos.
- La aparición de nuevos actores transnacionales que son necesarios identificar y comprender.
- Una nueva economía de la atención, más impaciente, ubicua y regulada por los dispositivos.
- Nuevas desigualdades entre incluidos y excluidos sin brechas nítidas.

A la par, las transformaciones sociopolíticas (como la crisis de la democracia y los desafíos en la formación política escolar, descritas anteriormente) invitan a ampliar las distinciones analíticas y a abordar nuevas preocupaciones. Estas problemáticas, requieren una revisión situada en las comunidades educativas, incluyen: el individualismo creciente; la progresiva disminución de la atención cognitiva en las aulas cada vez más disputada por los teléfonos inteligentes; las nuevas dificultades en la construcción de lazos afectivos y solidarios entre los jóvenes –muy presentes en los problemas de convivencia escolar; y los patrones conductuales y discursos neoliberalizados que circulan en las redes sociales. A esto se suma el aumento de las automatizaciones algorítmicas que boicotean el pensamiento crítico y reflexivo argumental. Para abordar estas consideraciones, es esencial repensar estrategias junto a las familias de los/as estudiantes –como sugiere Haidt– construyendo regulaciones consensuadas en las comunidades educativas y, desde los colectivos docentes, promover nuevas construcciones metodológicas disciplinares e interdisciplinares.

Volver a pensar la formación de ciudadanías desde nuestro país en el actual contexto global

La escuela ha tenido históricamente la misión de formar ciudadanías. Existe en la Pedagogía, y en la Didáctica de las Ciencias Sociales en particular, una larga tradición en renovar propuestas y generar nuevas ideas en la búsqueda de una constante innovación.

A partir de esta vasta trayectoria Iberoamericana, coincidimos con Jara y Santisteban (2018) en entender que, uno de los retos fundamentales y permanentes, es educar para una ciudadanía democrática:

La gran finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales ha sido, es y será la educación para la ciudadanía. No tiene sentido enseñar historia y geografía si no es para formar personas que participen en su sociedad, sean capaces de interpretar las informaciones con sentido crítico, autónomas para enfrentarse a los problemas de su mundo, al mismo tiempo que trabajan para producir cambios sociales, la mejora de las condiciones de vida de la gente, de la convivencia, etc. (Pagès, 2005, 2007a, 2012a). Por otro lado, el concepto de ciudadanía se ha visto limitado en demasiadas ocasiones a la ciudadanía local, nacional o continental, cuando en realidad, en un mundo globalizado e interdependiente, desde una nueva perspectiva humanista, la educación para la ciudadanía debe contemplar una educación para la ciudadanía global, democrática y crítica (Davies, Evans & Reid, 2005; Oxley & Morris, 2013; Shultz, 2007). Hemos de abordar el estudio del ser humano más allá de las nacionalidades o estados, de las fronteras, religiones, etnias o culturas (Pagès, 2016). Por ejemplo, al enseñar historia no podemos limitar las escalas de análisis, sino contemplar la posibilidad de una historia global, compuesta por un mosaico de historias interdependientes (Santisteban, Pagès y Bravo, 2017). Hemos de revisar el concepto de educación para la ciudadanía y adecuarlo al mundo del siglo XXI. Cabe preguntarse qué implica esta perspectiva en el tratamiento de problemas sociales y qué contenidos deben enseñarse desde la educación para una ciudadanía global. (p. 275)

En el marco de las finalidades que se desprenden de ese gran desafío creemos importante abordar construcciones metodológicas desde la Historia y la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales que en el campo de la formación ciudadana no pierdan de vista:

- La densidad temporal del *presente histórico* que, en este caso, puede permitirnos pensar en los actuales retornos sobre los años 90³.
- Las *relaciones multiescalares* en el marco de los cambios-continuidades del capitalismo y la globalización.
- La *controversialidad* en el análisis de los dilemas y encrucijadas observables en el abordaje de *problemas sociales relevantes* para nuestro país, pero también presentes en Latinoamérica y otras partes del mundo.
- Una *estructura conceptual* clara y específica que aborde la complejidad de un problema seleccionado para lograr explicarlo argumentativamente y que permita la toma posición al respecto.

Para ello, proponemos pensar como tema/problema socio-político relevante:

La crisis actual de la democracia en nuestro país en el marco del nuevo contexto global

Algunas preguntas para la construcción de una posible problematización podrían ser:

¿Por qué la mayoría de los sistemas democráticos del mundo no logran resolver mejoras en la calidad de vida de grandes sectores de su población (clases sociales y/o segmentos)? ¿Cómo ha reaccionado recientemente la ciudadanía argentina frente la frustración de sus expectativas sociales? ¿Qué respuestas político-ideológicas han tejido los regímenes políticos gobernantes en nuestro país en las relaciones Estado-Sociedad-Mercado? ¿Qué tipo de cambios se configuraron en el vínculo entre política e información con la emergencia de las redes sociales y las transformaciones en la comunicación producidas por las nuevas tecnologías? ¿Qué valoración podemos realizar sobre esas mutaciones? ¿Qué tipo de democracia sería deseable?

Con el objetivo de orientar la delimitación temática proponemos recuperar los aportes de Eduardo Rinesi (2023) en una publicación reciente del que tomamos una serie de ejes para pensar las tensiones que estaría redefiniendo el debate democrático presente-futuro. Posteriormente avanzamos en la articulación de algunas de las ideas –trabajadas en el primer apartado del artículo– con el propósito de conformar un mapa categorial potente que organice una estructura conceptual –compleja pero específica– para su abordaje.

³ Entendemos el retorno a los años 90 como el fuerte y renovado regreso de las lógicas neoliberales marcadas por: la persistente búsqueda de la reducción del Estado y las políticas públicas, el endeudamiento externo, un nuevo ciclo de privatizaciones, el recrudecimiento del antisindicalismo y la intensificación de la precarización laboral, el desempleo y las desigualdades sociales.

Ejes y conceptos para organizar un posible recorte de contenidos

En la reflexión final del libro que recorre históricamente la construcción de la democracia en Argentina al cumplirse sus 40 años ininterrumpidos, Eduardo Rinesi (2023), insiste en la importancia de entender a la democracia como una construcción inacabada y un concepto abierto. Es decir, una palabra abierta a la disputa sobre: “qué entendemos por ella y qué podemos o debemos exigirle” (p. 241).

Allí plantea la oscilación constante de las expectativas sociales depositadas en su construcción dinámica e histórica en las últimas cuatro décadas:

- como utopía,
- como portadora y espacio de expansión de derechos y garantías,
- como responsabilidad institucional,
- con rechazo y hartazgo frente a su degradación,
- como acción política para transformar el mundo y hasta
- como fuerza de los designios de la economía y los mercados.

Es decir, con momentos “de alta exigencia y otros donde prácticamente no le hemos pedido casi nada”.

Hoy, hacia el final de ese ciclo, el autor sostiene que los ejes que definen “el debate de lo democrático a futuro” tienen que tener en su centro:

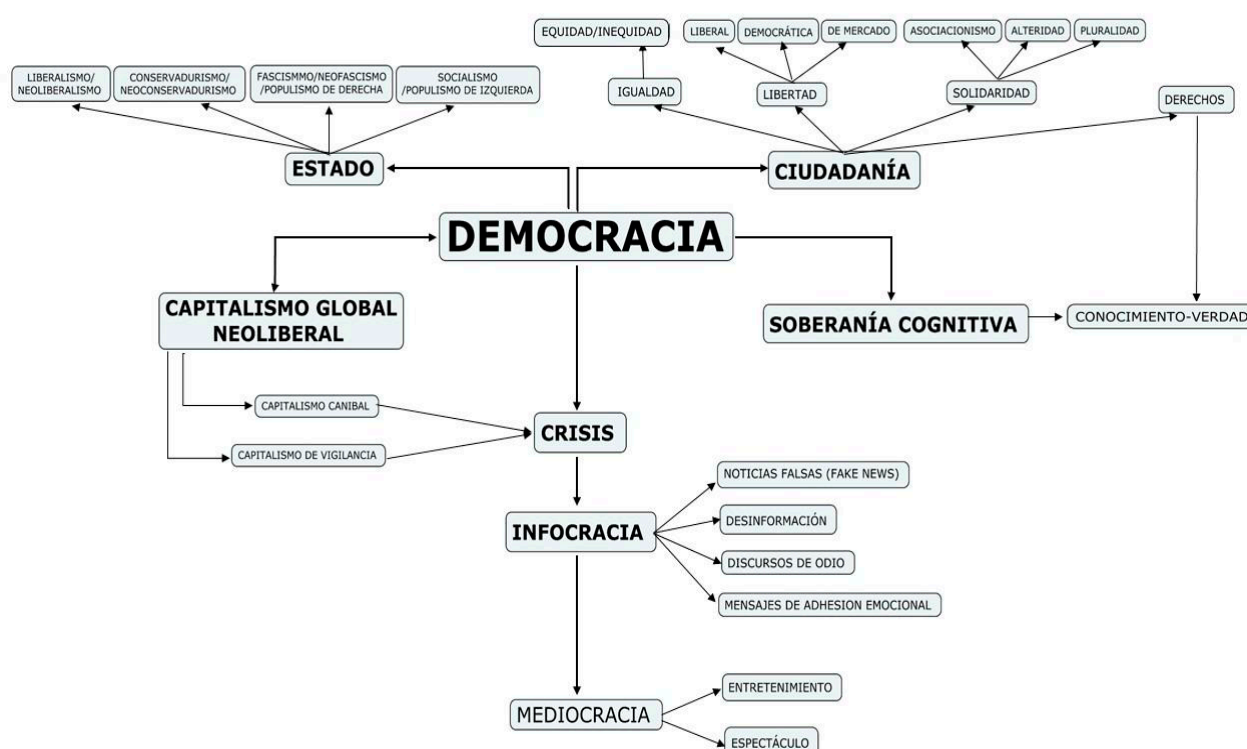
- 1. El rol del Estado.** Visto simultáneamente como parte tanto del problema y de la solución en función de qué supuestos lo conducen. Ahora, en manos de un liberalismo autoritario de derecha.
- 2. La participación de la ciudadanía.** Irreemplazable en su capacidad de deliberación y acción en los asuntos públicos. Los liderazgos son importantes pero insuficientes, porque nunca sustituyen a las sociedades en la construcción de sus demandas y necesidades.
- 3. La soberanía en el marco de la globalización capitalista.** En un mundo con una extraordinaria concentración de poderes: políticos, militares, industriales, financieros, farmacológicos y comunicacionales, entre otros.

En esa línea de definiciones proponemos articular conceptualmente:

- A. A partir del rol del Estado.** La observación de regímenes e ideologías. Revisando en tensión: liberalismo y neoliberalismo; conservadurismo y

neoconservadurismo; fascismo, neofascismo y populismo de derecha; socialismo democrático y populismo de izquierda.

- B. A partir de la participación ciudadana.** Las categorías de: igualdad (en relación a equidades e inequidades), libertad (en disputa por sus sentidos: liberal, democrática, de mercado) solidaridad (vinculada a las ideas de asociacionismo, pluralidad y alteridad) y derechos (en particular a la información validada, al conocimiento y a la verdad). En las formas de participación, las modalidades que imponen los medios digitales y afectan severamente a la ciudadanía (el individualismo y la indiferencia radical).
- C. A partir de la soberanía y el capitalismo global.** Pensar hoy en la soberanía cognitiva y el funcionamiento de los emporios tecno-comunicacionales a través de la idea de Infocracia (en vínculo con la de Mediocracia). Identificar los rasgos de las plataformas, su impacto político en el comportamiento cívico con la presencia de noticias falsas (fake news), desinformación, pretensión de adhesión emocional instantánea a mensajes viralizables y producción/reproducción de discursos/memes/ imágenes violentos o cargados de odio.



Fuente: Elaboración propia

Algunas orientaciones generales para la organización de secuencias de clases

Proponemos aquí una serie de sugerencias abiertas y abarcadoras que dependerán, por un lado, de la complejidad de la síntesis de opciones creativas y situadas que decidan los/as docentes –en formación o en ejercicio– y, por el otro, del ciclo y el nivel para el que se esté pensada la propuesta:

Luego de plantear el problema, construir la problematización con el alumnado.

A partir de los interrogantes, leer historias de vida (reales o ficticias) en relación a las dificultades/posibilidades para sobrellevar la vida cotidiana hoy en nuestro país. Podría tomarse también una noticia que haya impactado a los/as jóvenes junto a todas las interacciones en redes o medios que pudo haber provocado. Sería importante que la narrativa incluya el aspecto emocional de quien lo enuncia en primera persona. Abrir el debate, multiplicar opiniones.

Poner en común todas las representaciones emergentes de los/as estudiantes en torno a las razones de las aflicciones/alegrías y limitaciones/posibilidades que se describen o desprenden del análisis. Habilitar las controversias. Interrogar sus supuestos.

Diferenciar en el texto que se tome a los actores sociales intervinientes –visibles o supuestos– y sus órbitas de acción haciendo eje en:

- El Estado, sus subsistemas y el tipo de presencia/ausencia/intervención específica que posee.
- La Ciudadanía, sus formas de resolver problemáticas existenciales (individualmente/en asociación) y la modalidad de sus emociones y valores (frustración, enojo, desorientación, indiferencia, bienestar, empatía, alegría, esperanza, etc.).

Construir fichas de cátedra docentes –para leer y analizar en un primer nivel de conceptualización– sobre las diferentes posiciones político-ideológicas que puede asumir un régimen político en torno a las relaciones Estado-Sociedad-Mercado y el sentido controversial, contradictorio y/o diverso de los valores democráticos presentes en la ciudadanía.

Explorar los supuestos de los discursos circulantes en las redes sociales o los medios de comunicación respecto de la pobreza, el trabajo, la salud, la vivienda, la educación, la justicia. Clasificarlos. Diferenciar aspectos emocionales y racionales. Pueden analizarse memes, imágenes, interacciones de Facebook o Instagram, discursos gubernamentales, etcétera.

Planear una experiencia social en la comunidad que ponga en juego valores de empatía, solidaridad y reconocimiento positivo de la alteridad. Narrarlo y socializar la experiencia.

- a. Hacia el final de la secuencia leer y analizar conceptualizaciones de mayor nivel de complejidad sobre: el capitalismo actual, las posibles razones de la crisis de la democracia, el efecto de las nuevas tecnologías en la ciudadanía, etcétera.
- b. Valorar los aprendizajes, abrir nuevas preguntas e imaginar cambios futuros con criticidad y esperanza.

Para concluir, y ante los grandes desafíos educativos que reconocemos, consideramos fundamental fortalecer la responsabilidad pedagógica en la disputa de los sentidos que construyen nuestra democracia y la formación social de ciudadanías en el contexto global contemporáneo. Resulta trascendente revitalizar la confianza en las nuevas generaciones fundamentada en principios ético-políticos de diálogo, compromiso intergeneracional y amor pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Caletti, S. (2000). ¿Quién dijo República? Notas para un análisis de la escena pública contemporánea. *Versión*, (10), pp. 15-58.
- Chartier, R. (20/08/2025). *Entrevista a Roger Chartier*. [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9KZWnQym8Yg>
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes: De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Durand, C. (2022). Explorando las fronteras del capital: Respuesta a «Crítica de la razón tecnofeudal» de Evgeny Morozov. *New Left Review* (136), pp. 35-47.
- Dussel, I. (2021). La cultura digital en la formación docente: mapear los debates. *Apuntes pedagógicos*, (07), pp. 11-14.
- Fassin, E. (2018). El momento neofascista del neoliberalismo. *CTXT Contexto y acción*. Recuperado de: <https://ctxt.es/es/20180627/Firmas/20466/Eric-Fassin-neofascismo-neoliberalismo-UETrump-riesgos.htm>

- Forti, S. (2022). Posverdad, fake news y extrema derecha contra la democracia. *Nueva Sociedad*, (298), pp. 76-91. Recuperado de: <https://nuso.org/articulo/posverdad-fake-news-extrema-derecha-contra-la-democracia/>
- Fraser, N. (2023). *Capitalismo caníbal: Qué hacer con este sistema que devora la democracia y el planeta, y hasta pone en peligro su propia existencia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H.A. y Proasi, L. (2020). Si las aulas están “Libres de Política”, crecerá el ala Derecha. *Revista de Educación*, XI(20), pp. 17-26. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4161
- Haidt, J. (2024). *La generación ansiosa: cómo el gran recableado de la infancia está provocando una epidemia de enfermedades mentales*. Buenos Aires: Paidós
- Han, B.C. (2022). *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia*. Buenos Aires: Taurus.
- Jara, M.A. & Santisteban, A. (Coords.). (2018). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (1ra. ed. especial) UNCO-UAB. Cipolletti: Miguel Angel Jara Ed.
- Lechner, N. (2020). *Cultura política y gobernabilidad democrática*. Conferencias Magistrales. México: Instituto Nacional Electoral.
- Morduchowicz, R. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rinesi, E. (2023). *Democracia: las ideas de una época*. Buenos Aires: Editorial de la Imprenta del Congreso de la Nación.
- Therborn, G. (2017). La dinámica de la desigualdad. *New Left Review*, (103), pp. 69-89.
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia: La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. España: Paidós.

Construyendo democracia desde la infancia. Una experiencia educativa en una escuela primaria argentina*

Viviana Pappier**
Valeria Morras***

*

Este trabajo retoma una primera versión de esta experiencia realizada en el año 2024 y publicada en la *Revista Perspectiva Educacional. Formación de profesores* (Pappier & Morras, 2025). Para este artículo también sumamos la experiencia llevada a cabo con estudiantes en el primer trimestre del año 2025 en la misma institución.

**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
vpappier@yahoo.com

Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
vmorras@gmail.com

Resumen

A más de 40 años de la recuperación de la democracia en la Argentina, en un contexto negacionista y de individualismo extremo, cuando se resquebraja el “pacto” del Nunca Más (Franco, 2024a) resulta oportuno preguntarnos, una vez más, ¿cómo construir desde la escuela una cultura política que sostenga la democracia? ¿Qué lugar tendrán las nuevas generaciones en ella? Por ello nos parece necesario compartir nuestras reflexiones a partir de una experiencia educativa realizada con estudiantes de 11 años que discutieron sobre el sentido de la democracia y de la participación ciudadana, así como expresaron sus inquietudes y lecturas del presente. La experiencia transcurrió durante los años 2024 y 2025 en la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata, en un espacio curricular optativo llamado Laboratorio de Ciencias Sociales.

Palabras clave: Educación ciudadana, democracia, escuela primarias

Building Democracy from Childhood: An Educational Experience in an Argentine Elementary School

Abstract

More than 40 years after the restoration of democracy in Argentina, in a context of denial and extreme individualism, with the Never Again pact (Franco, 2024a) crumbling, it is opportune to ask ourselves, once again, how can we build a political culture that sustains democracy from school? What place will new generations have in it? Therefore, we believe it is necessary to share our reflections based on an educational experience with 11-year-old students who discussed the meaning of democracy and citizen participation, as well as expressed their con-

RESEÑAS N° 27

AÑO 2025

[pp. 106 – 122]

Recibido: 05/09/2025

Aceptado: 30/10/2025

ISSN 2796-9304

cerns and interpretations of the present. The experience took place during the years 2024 and 2025 at the Joaquín V. González Graduate School, part of the UNLP (National University of La Plata), in an optional curricular space called the Social Sciences Laboratory.

Keywords: *Citizenship education, democracy, elementary school*

Introducción

“Hay un único lugar donde ayer y hoy se encuentran y se reconocen y se abrazan. Ese lugar es mañana.”
Galeano, E. (1989)

A más de 40 años de la recuperación de la democracia en la Argentina, en un contexto negacionista y de individualismo extremo, cuando se resquebraja el “pacto” del Nunca Más (Franco, 2024) resulta necesario preguntarnos, una vez más, ¿cómo construir desde la escuela una cultura política que sostenga la democracia? ¿Qué lugar tendrán las nuevas generaciones en ella? Como sostiene Siede: “La educación de niñas y niños como sujetos activos de derecho es prioridad absoluta en una sociedad que procura consolidar y profundizar su cultura democrática” (2024, p. 165).

Por ello nos parece necesario compartir nuestras reflexiones a partir de una experiencia educativa realizada con estudiantes que discutieron sobre el sentido de la democracia y de la participación ciudadana, así como expresaron sus inquietudes y lecturas del presente. La experiencia transcurrió en la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en un espacio curricular optativo y a contraturno, dentro de la denominada “jornada extendida”, llamado Laboratorio de Ciencias Sociales en los años 2024 y 2025.

En una época donde se cuestiona el rol del Estado, la democracia aparece vapuleada por los medios de comunicación y los políticos, la educación ciudadana es acusada de adoctrinamiento, nos parece valioso compartir experiencias escolares en las que se establecen diálogos intergeneracionales y en el espacio público del aula se escucha, discute, disiente, se argumenta y en definitiva se piensa lo común ejerciendo una ciudadanía participativa y democrática.

En este artículo, trabajamos en principio el marco conceptual y didáctico desde donde abordaremos la ciudadanía en la escuela con las infancias. Luego, historizamos la propuesta llevada a cabo y desarrollamos su implementación

donde recuperamos las voces de los estudiantes y por último compartimos algunas reflexiones a modo de cierre.

Ciudadanía e infancias en la escuela: algunas coordenadas conceptuales y didácticas

En este trabajo queremos recuperar las voces de las infancias, desafiando su tradicional invisibilización como agentes históricos (Colangelo et al., 2015) porque las reconocemos en tanto sujetos de derecho y sujetos de conocimiento (UNLP, 2024, p. 11), hecho que transforma la relación con la generación adulta, con el Estado y con lo escolar (Siede, 2024). Como dice Siede: “Considerar a cada niño o niña un sujeto político activo significa reconocer su mirada sobre la sociedad en la que vive y habilitar prácticas deliberativas y transformadoras que, desde la escuela, permiten y promueven intervenir en las problemáticas comunitarias” (2024, p. 165). De este modo, las voces de las infancias, dichas en el contexto escolar en tanto enunciadas también como “estudiantes”, no borra el hecho de que estamos interactuando como docentes, no con futuros ciudadanos sino con ciudadanos que efectivamente ejercen su ciudadanía en el espacio público del aula. Es por ello que nos detenemos a explicitar qué entendemos tanto por ciudadanía como por formación ciudadana en la escuela, porque es desde ese marco que elaboramos la propuesta de enseñanza atendiendo a qué enseñar y cómo desde una perspectiva donde lo central estará en las voces de las infancias.

Reconocemos que los criterios de ciudadanía son históricos y polisémicos, como también los sentidos de la educación para formar al ciudadano. Tal es así que, la educación para la ciudadanía ha adquirido sentidos divergentes ya que los mismos no sólo han ido cambiando con las distintas normativas y coyunturas políticas a lo largo de nuestra historia, sino que a su vez han estado los docentes en las aulas atribuyéndole distintos sentidos en su hacer cotidiano. Dichos criterios y sentidos nos invitan a prestar atención a la concepción del mundo social y de sujeto que hay detrás de las ideas de concebir la ciudadanía.

A su vez, como desarrollamos en Pappier y Morras (2025), nos interesa desplegar cómo impactan las maneras de pensar la ciudadanía en la formación de ciudadanos en la escuela. Ruiz Silva y Chaux Torres (2005) nos invitan a detenernos a pensar en la acción ciudadana, en tanto condición política a través de la cual participamos, a partir de los verbos acatar-ejercer a los que sumamos adaptarse-participar de lo público, de nuestro propio destino.

Por un lado, una perspectiva considera que ser ciudadano implica saber “adaptarse a un orden” social e institucional ya instituido, por lo que sólo hay

que preservarlo. Dicho orden social se presenta como natural, esencializado y es por eso que todo cambio es mirado con reticencia (Cullen, 1997; Siede, 2007). Al ciudadano se le exige adaptarse, ejerciendo una ciudadanía adaptativa sin participación política. Por ello, Ruiz Silva y Chaux Torres (2005) consideran que

[...] ser titular de derechos, vivir en un régimen que se declara democrático, respetar en general las normas y las leyes de la Constitución Política, tener edad para votar en elecciones parlamentarias, son condiciones formales para la ciudadanía, pero no garantizan su ejercicio. (2005, p. 16)

Esta condición ciudadana es considerada pasiva: el ciudadano sólo *conoce* y *acata* las normas.

Otra perspectiva considera que ser ciudadano implica **participar democráticamente en** el espacio público, disputando políticamente **la construcción de lo público**. Este enfoque considera a la ciudadanía activa, que se ejerce como práctica política: el ciudadano no sólo conoce y acata las normas sino que también **participa** de la producción de las normas que regulan la vida social, construyendo o reconstruyendo un orden social justo e incluyente de manera propositiva –propone reformas políticas y normativas para superar situaciones injustas o amplía condiciones de equidad social– o defensiva –reclama, demanda o exige derechos amenazados o normas preexistentes que no son respetadas– (Ruiz Silva y Chaux Torres, 2005).

Como sostuvimos (Pappier y Morras, 2025) estas perspectivas implican dos maneras de pensar el mundo social y la inserción del sujeto ciudadano en el mismo y, por consiguiente, pensar su formación en y desde la escuela. Ante esto nos preguntamos ¿Qué mirada sobre la realidad y acción ciudadana promovemos y cómo? Justamente, desde la propuesta de enseñanza del taller, queremos promover la construcción de una ciudadanía que se ejerza en la práctica cotidiana escolar y que les permita a los niños escuchar y esgrimir argumentos, tomar decisiones, construir consensos, deliberar qué es justo y qué es injusto.

En el espacio Laboratorio de Ciencias Sociales, la dinámica de trabajo es la de taller, donde, a través de diversos proyectos, promovemos la participación activa de los estudiantes en la construcción colectiva del conocimiento sobre la realidad social pasada y presente. Proponemos “mirar con otros ojos” buscando la problematización de la realidad social e impulsamos el planteo de preguntas para que los estudiantes “cuestionen la presentación de la realidad como obvia y natural e historizar prácticas, espacios, saberes y sujetos” (Garriga & Pappier, 2018b, p. 56). Así ofrecemos una “invitación a pensar en un fragmento de la realidad social y buscar en las ciencias todas aquellas herramientas conceptuales y procedimentales que ayuden en este proceso” (Siede, 2010, p.

221), posibilitando la construcción de opiniones disímiles, argumentadas y respetuosas.

Las voces de los estudiantes que nos invitaron a la reflexión y a la escritura de este artículo fueron enunciadas en un espacio escolar cuidado, donde la participación y la escucha respetuosa se construyen desde un lugar afectivo también. Por último, queremos aclarar que en este contexto de aprendizaje de las ciencias sociales bajo el formato de taller no está presente la calificación, sino que se elaboran informes cualitativos que se entregan a las familias al finalizar cada cuatrimestre, por lo que los estudiantes no sienten la “presión” de estar siendo evaluados en sus participaciones.

Revisitando la democracia: entre incertidumbres y apuestas

Para nosotras, profesoras de este espacio desde hace más de 15 años, se nos presentaba como un gran interrogante la manera en que los estudiantes interpretaban el presente. Por un lado, grandes cambios se habían dado a nivel nacional cuando a finales del 2023 llegó al poder La libertad avanza, con su mirada negacionista y denigrante de la democracia, de quienes ejercen la política y la defensa de los derechos humanos (Raggio, 2023). Pero ¿qué pensaban los estudiantes? ¿Qué significados tenían para ellos la democracia y la política? ¿Cómo veían la sociedad actual y qué papel consideraban que podían tener en ella?

Por otro lado, en la escuela, luego de la pandemia se percibía como dificultoso volver a construir “lo común”, lo que es de todos y posibilitar que cada uno pueda crecer en el espacio público tanto de la propia aula como de la institución en general. Frente a esto nos parecía oportuno comenzar el ciclo lectivo con un proyecto que hablara de la democracia y de lo público.

Asimismo, nuestra propuesta de repensar la democracia no era algo lejano para la institución, cuyo proyecto curricular se encuentra bajo los marcos normativos vigentes de la Ley de Educación Nacional (MEN, 2006) donde se promueve la transmisión del pasado reciente desde una perspectiva de respeto por los derechos humanos. También nuestra experiencia contaba con algunos antecedentes previos en la misma escuela. Desde hace más de 15 años en sexto grado, en el área de Ciencias Sociales¹, se trabaja sobre la conformación del Estado argentino y las normas que lo regulan, buscando que los estudiantes construyan una visión desnaturalizada de los derechos de los ciudadanos, comprendan la importancia de tener un papel activo en una sociedad

¹ Para conocer en profundidad el proyecto se puede consultar el Documento Curricular de la escuela (UNLP, 2024).

democrática y cómo ha sido la participación de los ciudadanos a lo largo de la historia argentina. Otro antecedente que recuperamos fue la experiencia del año 2013, al cumplirse 30 años de la recuperación democrática en la Argentina. A nivel institucional organizamos una muestra participativa donde incluimos voces de docentes, familias y de los propios estudiantes, aprendiendo acerca de la democracia a lo largo del tiempo (Garriga & Pappier, 2018a). Ese mismo año, en jornada extendida, acompañamos ese recorrido con una propuesta que incluyó trabajar con fotos y conversar en una muestra con los padres y madres de los estudiantes. También propusimos entrevistar a dos padres de alumnos de sexto año vinculados con la política, uno radical y peronista. Las preguntas fueron pensadas por los propios alumnos y giraron alrededor de la participación ciudadana, la política y su experiencia sobre la última dictadura, la recuperación democrática. Las actividades movilizaron a los estudiantes, quienes, con sus inquietudes y comentarios mostraban su involucramiento y su valoración positiva de la democracia como modo de construir lo común en la institución y en la sociedad.

Luego de diez años, ante un contexto nacional muy diferente, planificamos la secuencia con el propósito de aportar en la formación de una ciudadanía crítica, democrática y participativa desde la práctica cotidiana en la escuela. Con este fin organizamos una propuesta de siete clases. En la primera se incluyó la presentación de los alumnos y del tema a trabajar. La segunda se destinó a presentar el espacio Laboratorio de Ciencias Sociales y su objetivo de “mirar con otros ojos” distintas problemáticas sociales, en esta ocasión la recuperación de la democracia luego del último golpe de Estado. En la tercera y cuarta clase analizamos fragmentos de entrevistas a padres de niños de la institución quienes pertenecían a diferentes partidos políticos y habían sido consultados por estudiantes del mismo espacio, cuando se cumplieron los 30 años de democracia. En la quinta clase trabajamos con las voces de quienes fueron niños hace 40 años y por último, la sexta y séptima clases las destinamos a reflexionar y sintetizar lo aprendido, a través de producciones que podían expresarse por medio de diferentes lenguajes estéticos

La democracia: sentidos diversos en un viaje intergeneracional

A continuación, desplegamos diferentes momentos de la secuencia deteniéndonos en aquellos que nos invitan a reflexionar acerca de cómo los estudiantes están mirando la democracia, lo que les preocupa, qué interpretaciones y sentidos construyen alrededor de la misma y nuestras intervenciones al respecto.

1. El presente desde las voces de la niñez

Iniciamos la experiencia a partir de la presentación de nuestros estudiantes y de indagar sus miradas sobre nuestro país en la actualidad a través de una breve consigna escrita².

Al principio les costaba animarse a escribir porque sostenían que sus opiniones no eran válidas. Lejos de buscar respuestas “correctas”, nos interesaba animarlos a que expresaran sus puntos de vista acerca del presente en nuestro país. Entre las respuestas más reiteradas para caracterizar a la Argentina estuvieron el asado, el helado, el dulce de leche, la música y el fútbol con especial mención a la selección argentina. También se presentaron respuestas vinculadas a la democracia, como votar, poder elegir, pensar y expresarse con libertad. Así lo expresaban: “Vivir en democracia, poder pensar libremente...”, “pudimos salir de la dictadura militar y que ahora podemos votar con libertad y nos podemos expresar con libertad”. En torno a los problemas que enfrentaba el país, consideraron: “la violencia”, “Los robos, no suben el salario, lo caro que están las cosas y el dólar”, “los bajos sueldos de los jubilados”, “yo creo que deberían bajar los precios ya que mucha gente es pobre y bajando los precios una pobreza bajaría”, “discriminar a la gente”, “hacer bullying”, “no tirar basura, respetar la forma de ser, no decir cosas feas de su cuerpo, proteger la naturaleza”. En sus voces predominaron la pobreza, el aumento de precios, la inflación, la economía en general, los robos y la inseguridad, cuestiones reiteradas que circulan diariamente en los medios de comunicación y tal vez formaron parte de los diálogos en sus propias familias. También se presentaron, en menor medida, la discriminación y problemas ambientales. Para mejorar la sociedad, plantearon: “Cuidar el medio ambiente, no criticar a la gente por su color de piel y por su forma de ser”, “proteger el agua potable”, “reciclar”, “ayudar a la gente de la calle”, “regalar comida a los que no tienen”, “marchando y protestando en las cosas que el pueblo no está de acuerdo”, “bajar precios”, “poner más policías en las calles”, “que la gente sea más generosa y no pelee”, entre otras voces.

En los siguientes encuentros reflexionaríamos juntos sobre la democracia luego de la última dictadura, preguntándonos cómo habrá sido nuestro país hace 40 años, qué cambió y qué no a lo largo del tiempo.

² Inspiradas en Siede (2024a) tomamos la siguiente consigna para nuestros estudiantes: Hace cuarenta años que vivimos en democracia, después de una dictadura que dejó marcas muy dolorosas en nuestra sociedad. Desde 1983, elegimos a quienes nos gobiernan y participamos libremente en debates sobre cómo queremos vivir. Nuestra sociedad ha cambiado mucho en esas cuatro décadas. ¿Cuáles pensás que son los rasgos más valiosos de la sociedad argentina? ¿Cuáles son los principales problemas que la Argentina debería resolver? ¿Qué creés que podrías aportar vos para que la sociedad argentina sea mejor?

2. Imágenes y voces sobre la democracia y la política

Les presentamos como propuesta un “viaje en el tiempo”: viajar a la Argentina de 1983 y jugar de ese modo con el tiempo histórico, atendiendo a los diálogos posibles entre el pasado, presente y futuro. Para contextualizar el retorno a la democracia como acontecimiento, vimos fotos de los actos de cierre de campaña electoral de 1983, del partido radical, del justicialista y las de asunción del presidente electo Raúl Alfonsín, junto a su discurso hablando a todo el pueblo congregado en Plaza de Mayo. Las imágenes los invitaban a viajar a ese escenario, a “estar allí”, a expresar sus representaciones, “transpirar lo que tienen para transmitir” (Abramowski, 2007, p. 35). Las primeras palabras que aparecieron fueron “marcha”, “festejo”, “el pueblo festejando”, expresaban, “parece el festejo de ganar un mundial”. Les llamaba la atención la cantidad de gente en la plaza y cómo estaban. Luego, los invitamos a observar más detenidamente, contextualizando la escena donde pudieron identificar que el festejo era por el retorno a la democracia. Asimismo, advertimos las limitaciones de las imágenes al quedar atemporales y congeladas, sin posibilitar por sí mismas de insertarse en el proceso histórico. Como fuentes históricas, necesitan dialogar con otras, requieren de las voces de los protagonistas.

La primera voz que llevamos a la escena fue la de Raúl Alfonsín, quien en los actos de campaña y cuando asumió como presidente, recitaba el preámbulo de la Constitución Nacional como un rezo laico junto a la frase “con la democracia no solo se vota, sino también se come, se cura y se educa”. Estas imágenes y voces permitieron viajar en el tiempo a nuestros alumnos, trasladarse a esas plazas, visitar esos actos al acercarse a esa época donde la democracia se vivenciaba como esperanza.

Posteriormente, les propusimos trabajar con pasajes de la entrevista realizada a políticos a 30 años del retorno a la democracia, elaborada y desarrollada por los estudiantes en el espacio de Jornada Extendida en el 2013. Los invitamos a indagar acerca de cómo los entrevistados consideraban la política y qué rescataban sobre la democracia. El trabajo con las entrevistas fue dificultoso en los dos años en los que pusimos en práctica la secuencia. Advertimos resistencia en su lectura y en el abordaje del tema por parte de los estudiantes, como si no presentara interés para ellos. Percibiendo cierto “clima de época”, sentimos que de algún modo estaban más ajenos a lo que leían. En el año 2024 nos llamó la atención cómo interpretaron en la entrevista un pasaje que hacía referencia a la política. Transcribimos partes del mismo para luego compartir las opiniones de los estudiantes de dichos grupos (Pappier y Morras, 2025). Los entrevistados decían:

Alumno: ¿Qué significa para vos la política?

Entrevistado 1: Muy buena pregunta. La actividad política es en realidad una de las actividades quizás más importantes del ser humano, porque consiste en trabajar en función de los demás, para que entre todos podamos mejorar el nivel de vida del conjunto, de todos, absolutamente de todos. Lo que ocurre que a veces (...) no siempre todos los que hacen política actúan correctamente y esto hace que mucha gente crea que la política es mala, es fea, es sucia, etc., etc., y eso es lo que tenemos que componer o resolver a favor (...) La actividad política de lo que se trata es la acción del ser humano para resolver los problemas de la comunidad o de la sociedad. (...) (Pappier y Morras, 2025, pp. 197-198)

Entrevistado 2: (...) Gracias por invitarme. Para mí es un gusto muy especial porque yo vine a esta escuela. Yo estuve desde salita de 5 (...) así que lo quiero muchísimo a este colegio (...) Bueno, ¿qué es la política? Yo no sé exactamente una definición de la política, (...) Pero ustedes pregúntense una cosa: uno a veces sale a la calle y le parece natural ir por una calle asfaltada, y abre una canilla y le parece natural... uno no se está poniendo a pensar filosóficamente por qué está saliendo agua de una canilla. Ahora, alguien tuvo que encargarse de decidir asfaltar una calle, alguien tuvo que encargarse de tender una red de agua potable (...) esos alguienos fueron los que sintieron alguna vez vocación política. (...) Así que la política se puede vincular con la corrupción, sí, por supuesto. Y también se puede vincular con lo público, con la solidaridad, con otro tipo de valores. Lo malo no está en la actividad sino en la manera en cómo uno la hace. (Pappier y Morras, 2025, pp. 197-198)

Los supuestos sobre la política que tenían nuestros estudiantes aparecieron y se colaron también en las lecturas. En un grupo apareció asociada a la corrupción, a lo que se roba, identificando a la política como algo negativo, contrariamente a como los señalan los entrevistados, quienes aclaraban que había personas que planteaban eso. Algunos estudiantes resaltaron la frase del Entrevistado 2 cuando decía que la política se podía vincular con la corrupción y expresaban “me pareció sorprendente, un poco es verdad, ya que la política argentina cae de a poco, como la economía”. Otro agregaba, “se trata de un maltrato entre humanos”, “la política para el entrevistado era mala y fea”. Entonces nosotras volvimos a preguntar si eso es lo que sostenía el entrevistado, si todos estaban de acuerdo. Frente al silencio se vuelven a leer esos pasajes, se toma nota en el pizarrón, pero los estudiantes tras su relectura continuaban sosteniendo que la política era un robo. Lentamente aparecen otras ideas acerca de la política como construcción de lo común. Algunos estudiantes manifiestan que “también se puede vincular con lo público, con la solidaridad, con otro

tipo de valores”. Otros expresan “que es verdad que muchas veces se asocia la política con la corrupción, pero es muy lindo asociarla con la solidaridad” (Pappier y Morras, 2025, pp. 197-198).

En otro de los grupos, frente a estas resistencias, casi finalizando la clase, uno de los estudiantes tímidamente reconoció el sentido que le daban los entrevistados a los lazos, de lo que nos une con otros, ideas que retomamos para finalizar resaltando como problema ¿cómo pensar y construir lo común? Ante estas dificultades como docentes nos preguntábamos ¿Qué había cambiado entre estos estudiantes y los que tuvimos hace diez años para que resultara tan dificultoso entender las palabras de los entrevistados? Para nosotras, una posible respuesta estaba en sus visiones sobre la democracia y la política hoy. En este sentido consideramos que el descrédito hacia prácticas de “los políticos” afecta la mirada creada sobre “la política” como herramienta de construcción de lo que es de todos. Las resistencias a comprender lo planteado por los entrevistados daban cuenta de ciertos sentidos comunes del presente que equiparan la política con la corrupción. Todas miradas que se construyeron a partir de las frustraciones ante las promesas de la democracia y las expectativas puestas en ella a lo largo de estos 40 años (Franco, 2024b).

3. Voces de las infancias: 1983 y el presente

Ante las dificultades encontradas, pensamos recuperar un trabajo que ya tiene unos años, pero que siempre nos ha resultado muy convocante en nuestras clases: el libro de Hugo Paradero *¿Cómo es un recuerdo? La dictadura contada por los chicos que la vivieron*³, un material donde los protagonistas eran niños como ellos. Nos parecía central recuperar voces de las infancias dichas en 1983 en el retorno de la democracia y las imágenes sobre el futuro que imaginaban. Una oportunidad para que, de alguna manera, puedan entrar en “diálogo” las voces y miradas de la infancia en dos épocas del país distintas: 1983 y nuestro presente: ¿Qué dicen sobre la democracia? ¿Cuáles son sus anhelos? ¿Qué preocupaciones tenían esos chicos que vivieron sus infancias en dictadura y cómo se imaginaban lo que implica vivir en democracia?

Para ello, la propuesta consistió en leer en parejas una selección de estas voces y que ellos eligieran una o dos de modo fundamentado. ¿Qué les pasó a nuestros estudiantes en esas lecturas? Con interés y concentrados en la propuesta, leían, releían, subrayaban, discutían, argumentaban. Un estudiante comenta que le resultó inspirador leer esas voces (Pappier y Morras, 2025). De a poco contextualizan las frases elegidas. Una de ellas decía: “El 10 de

³ Libro editado por Libros del Zorzal en 2007 en el que se recuperan las voces de los chicos y chicas entre cinco y doce años que fueron entrevistados por el autor en 1983.

diciembre fue lindo. Parecía que se festejaban muchos cumpleaños juntos” (Karina, 9 años). Inmediatamente los estudiantes advirtieron sobre qué hablaba e imaginaron la esperanza puesta en la democracia. Otra frase decía “Yo a veces pienso que Alfonsín no va a durar mucho, creo que seis años no va a durar. Se lo escucho decir a mi mamá, pero también pienso por mí mismo” (Camilo, 9 años) (Pappier y Morras, 2025, p. 200). Dicha frase les permitió entender lo familiarizados que estaban en aquel momento con que los gobiernos duraran tan poco y fueran interrumpidos por golpes de Estado, a diferencia de los 40 años de democracia interrumpida que conmemoraron el año anterior.

A medida que hablaban, fuimos anotando en el pizarrón las ideas que resaltaban. Por un lado, hablaron de 1983 como una “fiesta porque el pueblo elegía”, “con esperanza y libertad” donde “se encuentren a los desaparecidos”, “la democracia representa lo que queremos todos (pueblo)”. Por otro lado, hablaban de los problemas con los que se enfrentaba la democracia y sus deseos en relación a ello “que no haya más ollas vacías porque hay gente que no tiene qué comer”, “que no haya hambre”, “que sea libre y se arregle el país”, “que haya más igualdad” y “que no falte el pan” (Pappier y Morras, 2025, p. 200). Con esa propuesta se sintieron interpelados por las niñeces de aquel tiempo. De este modo, se acercaban a una época que implicaba grandes sueños, pero también numerosos problemas que aún hoy persisten. Leer sus voces los motivó, animándose a participar más entusiasmados. Ante esto, sostenemos que recuperar las voces de las infancias, del pasado y del presente, es central. En principio porque implica reconocerlos, como sostienen Castillo y Palma (2024) en tanto actores sociales con agencia propia. Coincidiendo con las autoras es importante, por un lado, repensar su lugar social a partir de sus producciones, al ser también mediadoras del mundo social y político. Por otro lado, es fundamental generar dispositivos que permitan comprender su palabra como un discurso propiamente social (Castillo y Palma, 2024).

A su vez, la conversación nos permite escucharlos, saber qué dicen y piensan, cómo y por qué piensan lo que piensan y, en tanto educadoras, nos permite invitarlos a desarmar sentidos comunes, prejuicios y miradas sesgadas, orientarlos hacia miradas más críticas y sentidos más profundos (Cárdenas, 2022). Así, como en toda conversación, recuperamos también los silencios, los gestos y hasta las actitudes que vamos observando de las interacciones que surgen entre ellos, proponiéndolas como objeto de análisis también.

4. Presente-futuro: Las voces y sentires a través del arte

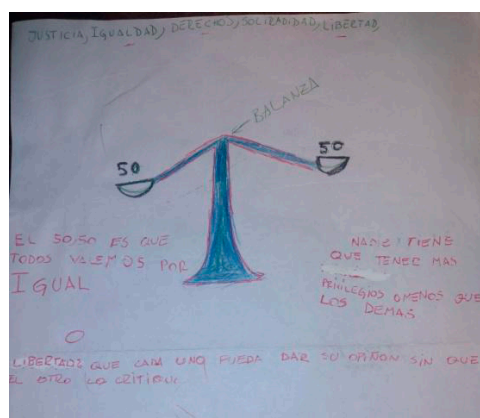
Para el cierre de la secuencia, buscando una expresión de sus voces diferente y una actividad más lúdica, les propusimos realizar producciones grupales sobre

la democracia. En un papel afiche los invitamos a escribir palabras, reflexiones, dibujos, de modo que expresaran el significado y la importancia de vivir en una democracia. Ante este tipo de propuestas tenemos presente la complejidad que el trabajo colectivo implica y la apuesta permanente en la escuela como modo de formarnos ciudadanos, porque entendemos la producción grupal como modo de buscar criterios comunes al interior del grupo. Asimismo, nos refiere al lugar que como docentes tenemos para cuidar el espacio del aula, sobre todo ante situaciones que advertimos en las que no todas las voces se terminan plasmando en el trabajo final, prevaleciendo una por encima de otras.

Si bien por razones de espacio no podemos aquí desarrollar en profundidad los dibujos realizados, observándolos nos encontramos con su potencialidad, al expresar a través de la imagen aquello que los estudiantes tienen para decir. Asimismo, para quienes tienen grandes dificultades de lectoescritura, el expresarse con un dibujo posibilita una mayor participación. Entonces nos encontramos con escenas en las que el desafío se centra en llegar a acuerdos sobre qué plasmar en la producción y otras donde precisamente se logra democratizar la palabra. En palabras de Meirieu (2006)

[...] educarnos como pueblo democrático es educarnos para renunciar cada uno de nosotros a nuestros intereses individuales, para reflexionar acerca de lo que podría ser el bien común y el interés colectivo. En una democracia la escuela no es otra cosa que el lugar de proyección posible del aprendizaje de la democracia. (p. 5)

Figura 1. Justicia, igualdad, derechos, solidaridad y libertad



En la imagen se lee: “El 50/50 es que todos valemos por igual. Nadie tiene que tener más privilegios o menos que los demás. Libertad: que cada uno pueda dar su opinión sin que el otro lo critique”.

Figura 2. Igualdad para todes, un plato de comida, escuelas públicas



En la imagen se lee: “Que todos/as tengan igualdad. Que si uno tiene un plato de comida el otro/a también”

Figura 3. Peso devaluado

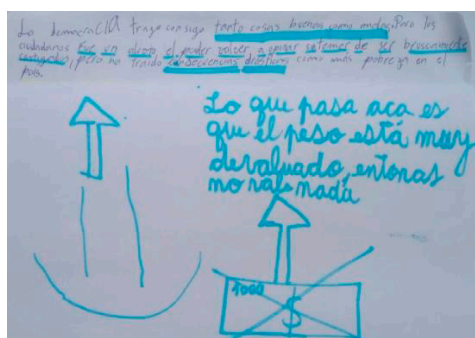
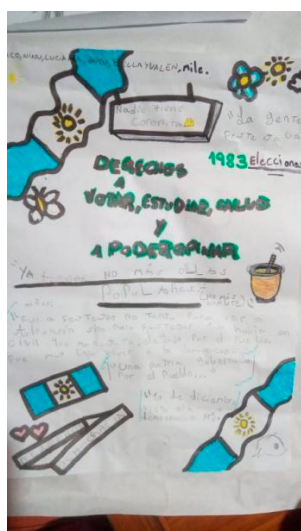


Figura 4. Derechos



Sus producciones infantiles nos hablan de derechos vulnerados y de un futuro mejor: denuncian la desigualdad, al tiempo que aparecen sus deseos de justicia, de libertad de opinión, tiene mucha fuerza la idea de que en la

democracia todos valemos por igual (Figura 1) y especialmente cuestiona la pobreza (Figura 2). Uno de los grupos dibujó un billete devaluado (Figura 3) y señaló que “La democracia trajo consigo tantas cosas buenas como malas. Para los ciudadanos fue valioso poder volver a opinar sin temor de ser castigado, pero ha traído consecuencias drásticas como más pobreza en el país”. En otro dibujo (Figura 4), remarcan con colores y símbolos las tradiciones argentinas y resaltan una frase de un niño de 1983 cuando afirma “fui a festejar, no tanto para ver a Alfonsín sino para festejar que había ganado un civil elegido por el pueblo”. Cuando explican a sus compañeros el porqué de esta elección, señalan la importancia de poder festejar algo más grande que el triunfo del candidato que uno elige en particular, sino el mismo hecho de volver a ejercer el derecho de expresarse y de elegir.

Las producciones de los estudiantes resaltan con mucha franqueza la crisis económica que atravesamos. Se acercan a una visión compleja de la democracia, donde se señala lo positivo y lo logrado, pero también sus deudas, vinculadas con lo que no se cumplió de aquel rezo laico de Alfonsín en el año 83.

Al finalizar la secuencia, en el intercambio de sus producciones finales, los grupos compartieron y explicaron al resto de la clase qué representaron y por qué. Fue un momento muy valioso donde se escucharon con mucha atención en cada una de las exposiciones.

Reflexiones finales

A lo largo del trabajo, hemos desplegado una experiencia educativa (con sus fundamentos, planificación y registros) que da cuenta del ejercicio de ciudadanía como praxis; como una invitación a hacernos preguntas y a acercarnos a la democracia desde otro prisma que no redujera su abordaje a un “deber de memoria” (Jelin, 2002). Desde diversas propuestas, nos fuimos acercando a conversar intergeneracionalmente con los estudiantes sobre la democracia, sobre su historicidad y sus pendientes, acerca del sentido de lo público, de lo que es común, de todos. Partiendo desde sus propias miradas sobre el presente, los invitamos a un viaje en el tiempo, a “mirar con otros ojos” la democracia, algo que parecía natural, lejano y poco interesante, a partir de imágenes y conversaciones con adultos pero también, y muy especialmente, siendo interpelados por quienes fueron niños en 1983. Esto fue crucial para invitar a los estudiantes a comenzar a desnaturalizar la democracia. Para estos chicos que vivieron en dictadura, la democracia aparece desde otros discursos asociada a la idea de igualdad. Precisamente este fue una de los conceptos más

rescatados por los estudiantes a la hora de elegir las frases y representarlas en sus producciones artísticas finales.

Por ello, esta experiencia nos deja reflexionando en dos cuestiones importantes que queremos remarcar a la hora de trabajar la democracia y la ciudadanía desde y con la infancia. Por un lado, la importancia de la conversación intergeneracional. Por otro lado, la recuperación de las voces de las infancias, tanto las de los propios estudiantes como también las de quienes vivieron su infancia en dictadura. Porque alejándonos de una mirada adultocéntrica, al reconocerlos como sujetos de derecho y actores sociales, damos lugar a la escucha, considerando sus propias voces y visibilizando sus perspectivas (en el pasado y en el presente) sobre lo social, y lo convertimos en insumo para seguir trabajando. Lo que implica también promover, coincidiendo con Chaves Ibarra (2025) su participación en la democratización escolar, al redistribuir el poder entre las generaciones, bajo una apuesta educativa que es ética y política.

Así, nos quedamos pensando en sus preocupaciones sobre la realidad social que estamos viviendo, lo que expresaron a través de sus voces y producciones y la mirada que fue apareciendo sobre la política y la democracia. En tiempos donde el disenso, el fuerte individualismo y el pensar diferente pareciera estar resquebrajando acuerdos básicos de consenso democrático y de la vida en común, escuchar las voces de las infancias en un marco educativo como el escolar es una invitación a no perder de vista la responsabilidad que, en tanto adultos, tenemos al mostrarles el mundo y abrir una conversación conjunta, para poder intervenir en la construcción de una sociedad más justa para y a través del ejercicio pleno de la ciudadanía. Como docentes que enseñamos ciencias sociales y promovemos la participación activa de los estudiantes en la construcción colectiva del conocimiento sobre la realidad social pasada y presente, apostamos a una educación ciudadana que, sin caer en maniqueísmos ni en la imposición de miradas únicas, invite a pensar, a revisar supuestos y a desarmar discursos que lejos están de los principios de una sociedad democrática. Para ello, es fundamental la propuesta de enseñar escuchando las voces de las infancias, sus propios decires, reconociendo cómo leen lo que leen, cómo se apropian de los contenidos que les ofrecemos y cómo interactúan entre ellos. Porque, como nos recuerda Siede,

Educar en la ciudadanía implica recrear con cada nueva generación ese conjunto de creencias colectivas que hemos diseñado como “reglas del juego” para disminuir los riesgos de vivir en común y darnos la oportunidad de crear colectivamente mejores proyectos de los que podríamos generar por separado. (2024, p. 40)

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2007). ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? *El Monitor*, 13(5), pp. 33-35. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n13.pdf
- Cárdenas, H. (2022). *Los chicos toman la palabra. Cómo usar las asambleas para la convivencia y la resolución de conflictos en la escuela*. Siglo XXI.
- Castillo, P. & Palma, E. (2024). Recuperando memorias marginalizadas: Exposición “Infancia/Dictadura: testigos y actores (1973-1990)” a cincuenta años del Golpe de Estado. *Psicoperspectivas*, 23(3), pp. 1-15. Recuperado de: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivasVol23-Issue3-fulltext-3265>
- Colangelo, M.A., Nuñez, P.F., Szulc, A.P. & Rene Unda, L. (2015). Construcciones de las infancias y las juventudes en América Latina: discusiones sobre diversidad, diferencia y desigualdad. *Horizontes Sociológicos*, 3(6), pp. 29-36. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/112730>
- Cullen, C. (1997). Educar para la convivencia y la participación ciudadana. En *Crítica de las razones de educar*. Paidós.
- Chaves Ibarra, P. (2025). De la autenticidad de la “voz” infantil a la reflexividad del investigador: una revisión crítica. *Revista Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 64(1), pp. 4-27. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Recuperado de: <https://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1643>
- Franco, M. (2024a). El final del “pacto del Nunca Más”, nuestro mito contemporáneo. En Grimson, A. (Coord.). *Desquiciados. Los vertiginosos cambios que impulsa la extrema derecha*. Siglo XXI Editores.
- Franco, M. (2024b). Conferencia de apertura: *La transición de 1983, 40 años después: un dilema intergeneracional*. En Franco, M., Vidal, D. y Andrade, G. XIX Jornadas Nacionales y VIII Internacionales de Enseñanza de la Historia: a 40 años de democracia en Argentina: enseñar historia en tiempos de polarización y apatía. Universidad Nacional de Quilmes.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- Garriga, M.C. & Pappier, V. (Coords.). (2018a). *Enseñanza del Pasado Reciente. Experiencias pedagógicas en la Escuela Graduada Joaquín V. González*. Editorial de la Universidad de la Plata. Recuperado de: <https://doi.org/10.35537/10915/67479>
- Garriga, M.C. & Pappier, V. (2018b). El taller. En Gorza, A. & Valobra, A. (Eds.). *Género y derechos: Una propuesta transformadora para el aula de Cien-*

- cias Sociales* (pp. 51-63). Editorial de la Universidad de la Plata. Recuperado de: <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/-/index.php/libros/catalog/book/147>
- Jelin, E. (2002a). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Meirieu, P. (2006). *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente.
- Pappier, V. y Morras, V. (2025). La vuelta a la democracia en 1983: una experiencia de educación ciudadana en una escuela primaria argentina. *Revista Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 64(1), pp. 187-211. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Recuperado de: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.64-Iss.1-Art.1644>
- Paradero, H. (2007). *¿Cómo es un recuerdo? La dictadura contada por los chicos que la vivieron*. Libros del Zorzal.
- Raggio, S. (2023). ¿Qué pasó en la dictadura militar? La dimensión narrativa de las políticas de Memoria. *Anales de la Educación Común*, 4(1-2), pp. 66-80. Recuperado de: <https://cendie.abc.gob.ar/-/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1736/2888>
- Ruiz Silva, A. & Chaux Torres, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación colombiana de facultades de educación.
- Siede, I. (2007). *La Educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Siede, I. (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela* (pp. 267-292). Aique.
- Siede, I. (2024a). ¿Qué ven cuando nos ven? Representaciones infantiles sobre la sociedad argentina actual. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(24). Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/23468866e126>
- Siede, I. (2024b). *Ciudadanía desde la infancia. Construir democracia en las escuelas*. Homo Sapiens.
- Universidad Nacional de La Plata. (2024). *Propuesta Curricular de la Escuela Graduada "Joaquín V. González"*. Prosecretaría de Pregrado. Secretaría de Asuntos Académicos.

IV. ENTREVISTA

Memorias de investigadores de la enseñanza de la Historia en Brasil: Entrevista a Luis Fernando Cerri

*Juliana Alves de Andrade**
*Cristiano Nicolini***
*Mariela Coudannes****

*

Entrevistadora.
 Universidade Federal Rural
 de Pernambuco, Brasil.
 Orcid: 0000-0002-8807-
 5327. E-mail: juliana.
 alvesandrade@ufrpe.br

**

Entrevistador.
 Universidade Federal de
 Goiás, Brasil. Orcid: 0000-
 0003-2033-2910. E-mail:
 cristianonicolini@ufg.br

Selección, traducción
 y notas.
 Universidad Nacional
 del Litoral, Argentina.
 macoudan@fhuc.unl.edu.ar

Acervo de la Asociación Brasileña de Enseñanza de la Historia (ABEH).

Luis Fernando Cerri es Licenciado en Historia (1992), posee títulos de Master (1996) y Doctorado (2000) en Educación por la Universidad Estadual de Campinas (Brasil). Es profesor asociado en el Departamento de Historia de la Universidad Estadual de Ponta Grossa. Es docente y coordinador en la Maestría académica en Historia de la misma universidad y en la Maestría profesional en Enseñanza de la Historia de la Universidad Federal de Paraná. Fue profesor de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Tiene experiencia en el área de Historia, con énfasis en la enseñanza, trabajando principalmente en los siguientes temas: cultura histórica, didáctica de la historia, conciencia histórica, identidad social, enseñanza de la historia e historia reciente.

Dirige el Grupo de Estudios en Didáctica de la Historia (GEDHI) desde 2003. Fue presidente de la Asociación Nacional de los Profesores Universitarios de Historia (ANPUH)- Sección Paraná (2006-2008), miembro de la coordinación del Grupo de Trabajo de Enseñanza de la Historia de la ANPUH Brasil (2007-2009) y de la dirección de la ANPUH Brasil (2009-2011), también presidente de la Asociación Brasileña de Investigación en Enseñanza de la Historia (mandatos 2019-2021 y 2022-2023). Orcid: 0000-0002-9650-0522

Lo que se presenta a continuación es la transcripción de fragmentos seleccionados de la entrevista realizada al Doctor Luis Fernando Cerri por Juliana Alves de Andrade y Cristiano Nicolini entre el 29 de marzo y el 5 de abril de 2022, con una duración total de tres horas¹. Publicada muy recientemente —el 11 de octubre de 2025— en el canal de YouTube *Pesquisa Memórias de Vidas*², la misma integra el Acervo de la Asociación Brasileña de Enseñanza de la Historia (ABEH) y es producto del proyecto *Historias de vida y recuerdos de investigadores en el campo de la didáctica de la historia* (ver Nicolini, 2025)³. La investigación fue desarrollada por el Laboratorio de Historia Oral (LHO) de la Universidad de la Región de Joinville, en coordinación con la ABEH y el Museo de la Persona. Ha sido financiada por la Fundación para el Apoyo a la Investigación y la Innovación del Estado de Santa Catarina (FAPESC) y la Universidade da Univille.

La entrevista constituye una evocación en profundidad de las memorias de Luis Fernando vinculadas a sus elecciones personales y profesionales, luego académicas, que marcaron su trayectoria en los estudios sobre la enseñanza de la Historia. Pero no se trata solamente de conocer los momentos destacados de un interesante recorrido individual sino la posibilidad de entender, desde su perspectiva y aportes concretos, cómo ha sido la construcción colectiva de la didáctica específica en Brasil y cuáles son los desafíos de cara a un futuro próximo. Una de sus afirmaciones más contundentes es que este campo de investigaciones necesita de sistematización para poder consolidarse y una agenda propia que le permita seguir desarrollándose de una manera organizada.

Otra dimensión valiosa de su relato es la revelación del sólido posicionamiento ético del docente/investigador, tanto en lo que hace a la reflexión crítica que sustenta todos sus trabajos como en la evidencia de su compromiso con la búsqueda de soluciones a los problemas sociales. Por un lado, ello se comprueba en las responsabilidades políticas e institucionales asumidas por Luis Fernando desde su juventud, y, por otro, en el entusiasmo volcado a la formación de un gran número de estudiantes en la enseñanza media y superior. También, últimamente, en la elaboración de contenido sobre temas de actualidad en redes sociales. Su canal de YouTube llamado *História Recente*, iniciado en marzo de 2017, registra más de cien videos que parten de preguntas-problema con el objetivo de “conversar y aprender sobre la historia reciente de Brasil y del mundo, enseñanza de la historia y educación, siempre sintonizado con la

¹ Disponible completa en <https://www.youtube.com/watch?v=Dppnb0Juqsl&t=10528s>

² Véase: <https://www.youtube.com/@PesquisaMemóriasdeVida>

³ Para conocer más de este proyecto se sugiere el texto de Nicolini, C. (2025). Dos mapeamentos acadêmicos às histórias de vidas e memórias de pesquisadores do ensino de História no Brasil”. *Projeto História: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História*, 83, 101–124. Recuperado de <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2025v83p101-124>

política actual”.⁴ Resulta oportuno entonces cerrar esta breve presentación con las palabras que componen la biografía de Luis Fernando en X: “Profesor de historia, adoctrinador y aprendiz de youtuber. Su método de adoctrinamiento es el siguiente: conocimiento, diálogo y amor es todo lo que necesitas”⁵. A continuación, los fragmentos seleccionados de la entrevista.

Juliana Andrade (en adelante J. A.): Este bloque se llama desarrollo de su trabajo, de su vida profesional. Queríamos saber cómo fue su entrada en esa vida profesional, la formación, la elección de la Licenciatura en Historia, si fue la primera opción. Y si recuerda algunas experiencias que lo marcaron en esta formación inicial. Empezamos con estas dos preguntas, porque después vienen cosas más específicas de la enseñanza de la Historia. La primera: ¿cómo fue la decisión profesional de ser profesor de Historia?

Luis Fernando Cerri (en adelante L. F. C.): Desde la mitad al final de la enseñanza media fue una etapa de apertura al mundo político, al mundo social, al mundo afectivo. ¿Y cómo acabé pasando de una postura de alumno ejemplar a un alumno contestador? Recuerdo una situación muy interesante, en la que un profesor de Biología, que era un profesor muy carismático, muy joven, nos encontrábamos con él en los bailes, siempre estaba sentado por allí, y me llamó a un lado una vez y me dijo: “¿qué está sucediendo contigo, que andas tan contestador, tan rebelde, sus notas cayeron mucho?, ¿qué historia es esa?”. Y me dijo: “si siguieras en el ritmo que venías el año pasado, entrarías a cualquier universidad que quisieras en el país”. Y no recuerdo exactamente qué respuesta le di (...).

Y mi primera perspectiva, porque allí en el movimiento estudiantil vas teniendo contacto, fuimos a un congreso paulista de estudiantes, vas teniendo contacto con muchas cosas del campo de la izquierda. Allí comencé a leer a los marxistas... Antes de leer a Leonardo Borja, leíamos a Che Guevara, leíamos a Marx, leíamos a Lenin, fuimos leyendo todo... Y el otro tipo que no tiene nada de marxista, pero que adoraba, era John Kenneth Galbraith, que escribió un libro llamado *Era de Incertidumbre*, un economista inglés-keynesiano, y tenía, exactamente en esa época, una serie de televisión sobre la historia económica, que era otra cosa que yo encontraba muy interesante. Y yo dije “mi campo es la Sociología”, pero en aquel momento estábamos en un proceso de problemas financieros bastante graves en la familia (...). Entonces yo sabía que no iba a tener facilidad, que yo iba a tener que trabajar para poder sobrevivir, no iba a tener mucho sentido. Dije “la Sociología no va a dar... tal vez yo no consiga un

⁴ Véase: <https://www.youtube.com/c/HistóriaRecente>

⁵ Véase: <https://x.com/HistoriaRecente>

empleo como sociólogo. Si me vuelvo profesor, además de hacer algo que me gusta, aún tengo la oportunidad de una militancia, más directa, en la escuela, en el movimiento sindical, y así por delante”. Y nos sentíamos con mucha falta. Cuando estábamos en el movimiento estudiantil, íbamos mucho a las escuelas para ayudar a crear gremios, etc., y había mucha resistencia de los profesores. Y yo pensaba “qué bueno sería tener profesores que nos apoyaran”, “¿qué tal si yo fuera ese profesor que va a apoyar a los próximos que van a venir a fundar gremios, etc.?” Entonces, acabé pensando: “voy a ser profesor, ¿pero voy a ser profesor en qué?”

Era vecino de la ciudad de Río Claro, que tiene un campus de la UNESP [Universidade Estadual Paulista], y allí hay una carrera de Geografía. Entonces, el primer examen de ingreso que hice fue para Geografía y quedé en primer lugar. Pero en la iglesia había un chico que era músico, que hacía teatro y estudiaba matemática para el ingreso a la UNICAMP [Universidade Estadual de Campinas], que tenía su aura, su mística. Y entonces, él dijo: “yo creo que deberías intentar el vestibular de la UNICAMP porque están buscando tu perfil, el de alguien que está mirando todo, que está estudiando, que tiene pensamiento crítico, que lee de todo”. Y yo digo: “¿qué puede suceder?”. De la casa en la que vivíamos hasta la puerta del curso de Geografía en Río Claro eran unos veinte minutos. Era muy fácil estar allí, las ciudades son todas muy próximas las unas a las otras. Casi no hay zona rural allí. Pero él dijo: “mira, intenta, porque yo creo que tu perfil es lo que UNICAMP busca”. Y entonces, era de las personas que son decisivas, se llamaba Miguel ese chico, yo ni siquiera sé si terminó el curso de matemática en UNICAMP, pero él fue una persona que dijo: “intenta”. Yo imaginaba que no sería posible, fui, pasé, y entonces, entre hacer Geografía en UNESP o Historia en UNICAMP, acabé haciendo Historia. Pero tengo que ser sincero, mucho más por ser UNICAMP. ¡Es por el nombre... esta cosa de “oh... la UNICAMP!” Y entonces, en esa perspectiva, acabé yendo a Historia.

Y yo comencé el curso en 1989, entonces recuerdo muy bien, en ese momento ya era militante del PT [Partido de los Trabajadores] en mi ciudad, y tuvimos la elección de 1989, la segunda vuelta de Collor contra Lula, y tuve varias disciplinas: tuve Geografía y Sociología. Y cuando llegó la segunda vuelta, fui a la profesora de Sociología y le dije: “mira, es lo siguiente, sé que no he concluido los créditos, sé que no he entregado todos los trabajos, pero voy a mi ciudad para hacer la campaña de Lula. Si eso me va a reprobar, paciencia, el semestre que viene yo vuelvo y hablamos. Y ella me pasó algunas tareas, algunos trabajos, no recuerdo exactamente cómo fue, pero así, después de haber conseguido la aprobación, fui a hacer campaña para Lula. Hicimos todo lo que pudimos para ver si elegían a Lula. Y al final, no fue esa vez, no tenía que ser esa vez, pero ya estaba en ese movimiento. Y entonces, lo que marcó,

yo creo, este periodo de la universidad, es que entré cuando cayó el muro de Berlín, en 1989, y en 1991. Cuando estaba en mi tercer año, terminó la Unión Soviética. Tuvimos profesores muy famosos (...) un *dream team*, como decíamos, un equipo de los sueños de profesores. Pero ellos estaban diciendo todo el tiempo: “mira, voy a dejar mi libro de marxismo fuera” (...). Nos acompañó un poco un cierto descreimiento del marxismo, pero al mismo tiempo recibimos estas tendencias postmarxistas, estos abordajes de la escuela de *Annales* y algunos discursos también que ya empezaban a llegar a la educación en una perspectiva más neoliberal.

Entonces, creo que recibimos el primer impacto de esto en términos de estudios, de lectura. Y como estaba ligado al movimiento estudiantil, tuve una participación discreta en el movimiento estudiantil en la UNICAMP, porque yo ya era secretario del PT de Araras, tenía mucho compromiso, no me quedaba el fin de semana en Campinas. Pero, aun así, iba a algunas reuniones, participaba de algunas cosas en el movimiento estudiantil de la UNICAMP y nos acompañábamos en este proceso con una cierta resistencia. Y el año que terminé el curso, en el 92, fue el año del *impeachment* de Collor. Entonces, fueron estas cosas las que marcaron. Podemos decir que fue una graduación agitada, porque eran estas cosas las que estaban sucediendo en aquel momento. Y cuando sucede el *impeachment* de Collor creo que conseguimos, como país, dar un freno a aquella primera embestida neoliberal. Creo que conseguimos estabilizar y asegurar un poco este movimiento, que después iba a ser retomado por Fernando Henrique y ahí vino con todo. (...) Hice una trayectoria que comenzó con la historia política, porque estaba involucrado. (...) Entonces comencé a investigar con José do Amaral Lapa la historia económica. Yo investigué ferrovías en el estado de São Paulo. (...) Conseguí una beca de auxiliar de investigación de Robert Slenes. Entonces fui a investigar la demografía y la historia de la esclavitud. No fui a investigar, fui a ayudar en su investigación en ese campo. Y la última persona que me orientó en la graduación fue Vavy Pacheco Borges, de vuelta a la historia política. Entonces comencé a estudiar la oligarquía paulista, llegué al proceso de la Revolución de 1932, etc. Y esa fue más o menos mi trayectoria.

Pero, al mismo tiempo, en aquel momento no existía línea [en enseñanza de la Historia], no existía perspectiva. Ernesta Zamboni, que sería luego mi directora, estaba haciendo su Doctorado en aquella época (...) fue nuestra profesora de práctica docente (...). Había desprecio en el Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas hacia el personal de educación. (...) Mi formación en aquel momento estaba vinculada a la Teología de la Liberación. Yo era paulo-freiriano antes de leer a Paulo Freire (...). Nosotros hacíamos trabajo de base en la zona rural, ¿sabes? Nosotros decíamos: “este trabajador rural aquí puede no haber estudiado, pero él sabe mucho más que tú”. Entonces, ya veníamos

de esa perspectiva de no aceptar eso. Y acabé pensando: “voy hacer alguna propuesta en el campo de la educación (...) voy a intentar hacer maestría en educación”. Y así conversé con Ernesta, diseñé un proyecto que estaba basado en lo que estaba estudiando con Vavy sobre las oligarquías paulistas, la historia política de São Paulo, tratando de adaptarlo a una perspectiva de Historia de la Educación. Pero no la que tenía, que era acompañar legislación, acompañar reformas; más bien una perspectiva de historia cultural de la educación, o sea, cómo circularon entre alumnos y profesores las ideas históricas vinculadas a la cuestión de la Revolución de 1932, que fue el momento máximo, que fue el ápice del poder de esta oligarquía paulista. Y acabé haciendo una propuesta para educación.

Pero otra cosa que es importante decir de mi graduación, es que en el tercer año ya comencé a dar clases como profesor sustituto. Sólo que ahí, como yo tenía una militancia política y religiosa en Araras, lo que yo hacía era buscar las clases que quedaban los jueves y los viernes. Entonces, el jueves, yo asistía a las clases en UNICAMP y tomaba un bus, que es una hora de viaje, de Campinas a Araras. Iba a casa, tomaba un baño rapidito, mi padre me prestaba el “escarabajo”, y yo iba a la periferia, a la última escuela del último barrio de la ciudad, para dar clases los jueves y los viernes. En el tercer y cuarto año, yo trabajé en una escuela de periferia en Araras. Y creo que fue por ahí que acabé decidiendo ser profesor y no investigador. Y acabé siendo investigador también después. Recuerdo muy bien que estaba discutiendo con mi hermano mayor, y yo dije: “quiero ser profesor, creo que lo que tengo para dar a la sociedad es a través de ser profesor. No voy a continuar, no voy a hacer maestría, nada”. Y él me dijo: “si haces maestría, lo que tienes para contribuir, puedes hacerlo como profesor universitario. Puedes multiplicar eso. Si vas a avanzar en la carrera y un día llegas a ser profesor universitario, el modo como piensas que debe ser, vas a diseminarlo. Eso te va a dar un poder multiplicador”. Y acabé decidiendo hacer maestría y funcionó. Prácticamente abrimos el área de investigación y enseñanza de la Historia en la Facultad de Educación de UNICAMP, que hasta entonces no era un tema ni para la historia ni para la educación. Y tuve esta oportunidad. No fui exactamente el primero dirigido por Ernesta Zamboni (...) pero prácticamente abrimos el área de orientación en Enseñanza de la Historia en UNICAMP.

J. A.: En este proceso, si recuerda, ¿cuáles eran las principales referencias en este debate de la formulación de un proyecto, de la apertura de un campo, como las orientaciones de la profesora Ernesta en UNICAMP?

¿Estas referencias siguieron a lo largo de su trayectoria como intelectual, como profesor?

L. F. C.: (...) Edward Thompson fue una referencia importante y era una referencia que encajaba. La idea de él de clase, no era difícil de encajar con las referencias que teníamos. Tanto en lo político, como en lo educacional. Creo que hoy es más fácil reconocer que nuestra influencia freiriana era muy fuerte, muy decisiva, y era una cosa que daba para encajar. Por eso digo que aunque estuviera muy interesado en la Enseñanza de Historia, mi disertación tenía un pie, al menos, en la Historia de la Educación. Además de Thompson, tenía allí a todos los franceses, que eran parte del curso de grado en aquella época. Duby, Le Goff, Marc Ferro, eran las referencias importantes en nuestra formación, y empecé también a hacer lectura allí, junto con Paulo Freire, de la Pedagogía crítica norteamericana. Por ejemplo, uno de los primeros textos que leí, que me llevó a esta dirección, fue *La escuela como un performance ritual* de Peter McLaren. Porque estaba exactamente preocupado en entender cómo los procesos de fiestas cívicas referentes a la Revolución de 1932 en las escuelas paulistas funcionaban para el proceso de circulación de determinadas visiones de la historia. Entonces, uno de los capítulos de mi disertación va en esa dirección: qué son, cómo funcionan y cómo fueron las fiestas cívicas articuladas con la noción de la paulistanidad. Y ahí establecí ese contacto. Y de ahí comienzo a leer otros autores también vinculados, Michael Apple y toda la secuencia de esos autores que van llegando a esta discusión.

Entonces, del grado a la maestría fui llegando a estas referencias, a estos autores y en mi Doctorado, en la introducción a la Lingüística, hay algo que está ahí que no podemos definir muy bien qué es. Es como esa historia de los ciegos que no entendían que estaban frente a un elefante. Y ese elefante, en este caso, era lo que llamábamos conciencia histórica. Yo defendí mi tesis de doctorado a finales de marzo de 2000 preocupado por la cuestión de la conciencia histórica. Yo no la tenía, a pesar de que Rüsen había venido a Brasil en 1987, incluso a Curitiba y a São Leopoldo, y a varios lugares. Él venía por la Historia, para discutir con la gente de Historia. Y eso no estaba articulado, esa discusión no estaba articulada con la enseñanza de la Historia. Entonces es una anécdota muy graciosa, porque discutíamos en el doctorado y yo ya estaba como profesor aquí. Hay un número de la revista *História: Questões & Debates*⁶, que tenía dos textos. Uno era de un tal Myers sobre identidad nacional, que era una discusión que yo estaba teniendo, y el texto siguiente era de Rüsen. Y yo

⁶ Se refiere a la revista *História: Questões & Debates* del Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná (PPGHIS-UFPR) y de la Associação Paranaense de História (APAH). <https://revistas.ufpr.br/historia>

fui a descubrir, así, diez años después, que hice copias de un texto vecino al de Rüsen, al final de los años noventa, y no cité a Rüsen, no entró en mi tesis de Doctorado, porque no lo leí, no me llamó la atención.

Estas fueron mis referencias para discutir, para empezar a aproximarme al concepto que es caro para mí (aunque yo creo que está desgastado, y hay una serie de cosas para decir sobre eso) que es el concepto de conciencia histórica. Llegó a mí a través de Ágnes Heller, que fui a conocer a la biblioteca de la Facultad de Educación, no fue en la de Historia. Fue en la de Educación que acabé encontrando y buscando ese concepto de conciencia histórica, y en Marc Ferro, en varios de sus textos, pero no es en esa perspectiva tan analítica, tan interesante que Rüsen trabaja. Y creo que fueron, así, esas referencias las que me movilizaron en el comienzo (...).

J. A.: Eso fue hasta la década del noventa, pero hoy, ¿cuáles son esas referencias y los conceptos que acabaron orientando sus estudios, sus trabajos?

L. F. C.: En el comienzo de los años 2000, cuando defendí el Doctorado, comencé a trabajar en torno a la idea de construir, de replicar en Brasil el proyecto *Youth and History*, de investigadores de Europa. Y conversando con algunos de ellos, yo recuerdo que hice contacto con Nicole Tutiaux-Guillon y con François Audigier. Les dije: “estoy preocupado con esta cuestión aquí, ¿qué podrían sugerirme?”. Me hablaron de un colega, un tal Jörn Rüsen que utilizaron como referencia para su proyecto. Dije: “voy a buscar, voy a leer”, y en 2001 salió el primer libro de Jörn Rüsen, *La razón histórica*. No era un autor fácil de leer... y allí yo vi que tenía una interfaz muy interesante con la cuestión de enseñanza de la historia, y era el autor que estaba buscando. Entonces, así, el primer texto de enseñanza de la historia mencionando a Rüsen, si nadie me presenta otro, creo que fue el mío. En 2001, en la revista de *História Regional*, aquí de la UEPG⁷, en la que yo digo: “estas son las posibilidades del concepto de conciencia histórica”.

Entonces, esta discusión de la conciencia histórica, en cierta forma, fue un eje pues estructuró, ha estructurado, mi carrera como un investigador. Y de ahí, además de Rüsen, vinieron otros investigadores que hemos intentado seguir, intentado acompañar con toda la dificultad. He olvidado mencionar antes a Klaus Bergmann, que es de su grupo, y tenía un texto traducido que fue fundamental para mi tesis, que hasta hoy es importante. (...) He trabajado

⁷ Se refiere a la Revista de História Regional del Departamento y del Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado em História, Cultura e Identidades) de la Universidade Estadual de Ponta Grossa.

mucho sobre la perspectiva de hacer investigación cuantitativa de la enseñanza de la Historia, en busca de algo, todavía en busca de eso: ¿qué es ese aire en el que las ideas históricas circulan en la sociedad? Hoy he avanzado más en el concepto de cultura histórica, que yo creo que es más integral, más explicativo, porque conciencia histórica es muy individual, es casi un abordaje neoliberal. No vamos a decir que Rüsen es neoliberal, lejos de eso, es de centro, pero abordar ese fenómeno como un fenómeno mental individual es muy limitante, es una posición que asumimos, y la perspectiva de estudiar eso en la lógica de lo colectivo, o sea, de la formación de acervos culturales colectivos, me parece mucho más interesante. Por eso la cultura histórica, un concepto que Rüsen trabaja, pero otras personas también, es lo que me ha llamado mucho más la atención hoy.

Desde mi postdoctoral, que lo hice en Ciencia Política, he intentado conciliar ese concepto de cultura histórica con el concepto de cultura política, entender cuáles son los componentes históricos de la cultura política y cuáles son los componentes políticos de la cultura histórica. Entonces, he buscado ir por esa dirección, y creo que cuando termine mis mandatos [en responsabilidades institucionales], podré volver a dedicarme a eso con la intensidad que me gustaría. En términos de pensar la escuela, siempre me gusta mucho la perspectiva de la pedagogía crítica, tanto de los autores norteamericanos, como de la pedagogía crítica que se hace en Brasil también. Tomás Tadeo da Silva, Gandin y una serie de autores que he buscado traer y trabajar en esa perspectiva. Es algo que intento usar también, traerlos a la formación de profesores, sea inicial o continuada.

Y así, el año pasado, en el grupo de investigación que lidero desde 2003, el GHEDI [Grupo de Estudos em Didática da História de la Universidade Estadual de Ponta Grossa], tuvimos dos momentos de estudio. Uno fue sobre los autores decoloniales, que llevó ocho meses, y después leímos toda la obra de Paulo Freire, todos los libros. Fueron más de ocho, nueve meses estudiándolo. Entonces, creo que estas referencias no solo son mías, sino de este grupo que de cierta manera he intentado reunir a lo largo del tiempo.

J. A.: ¿Cuáles fueron las principales actividades y acciones que realizaste al principio y a lo largo de tu trayectoria de investigación en el campo de la enseñanza de la Historia?

(...) Estoy intentando encontrar ahora cuál fue el punto, en los años 2000, más o menos, en que empezamos a hacer este camino para enunciar lo que es específicamente la enseñanza de la Historia (...). Para usar una expresión de Chevallard, estoy intentando hacer una epistemología de aprender, una

antropología de aprender, en el campo específico de la Historia. Y así, es una trayectoria de algunas orientaciones, en el campo de la formación de profesores, etc.. Pero esa idea de la conciencia histórica que Rüsen trajo a Brasil, con la traducción de sus libros principalmente, va a comenzar ese gran *boom*. Va a instalar esa perspectiva –“lo que estamos haciendo es otro campo”–, que es entender cómo las personas en el presente se relacionan con ese conocimiento, tanto en términos de aprenderlo, como en términos de entender cómo ese conocimiento forma a esas personas, en las más variadas esferas de la vida humana, y también de qué maneras ese conocimiento es modulado, es transformado, con o sin relación con la academia, para producir exactamente esos efectos en las distintas esferas de la vida de las personas.

O sea, también hay un proceso intencional de circulación del conocimiento. Y eso fue sucediendo en las orientaciones de tesis, también en algunas investigaciones, en algunas preocupaciones. No sabría decir exactamente ahora, porque fue un momento en que fuimos haciendo las cosas conforme aparecían. Y para mí que el momento definitorio fue cuando montamos el proyecto *Jóvenes y la Historia*, cuando en 2007-2008 empezamos a construir un proyecto piloto. Si bien tuve una condición de liderazgo en todo el proceso, es un trabajo que no es personal, es un trabajo colectivo, de buscar trabajar específicamente con lo aprendido. O sea, cuando vemos el final del proceso todo, de la discusión, de la enseñanza y del aprendizaje histórico, en la escuela, fuera de la escuela, ¿qué es lo que resultó? Y de cierta forma es eso lo que yo vengo haciendo hasta hoy, los últimos quince años se fue haciendo ese trabajo. Entonces, creo que resumidamente sería más o menos esta mi trayectoria en términos de proyectos de investigación. (...)

Cristiano Nicolini (en adelante C. N.): Queríamos saber un poco sobre las principales publicaciones que usted considera las más importantes en su trayecto profesional y también los desafíos que el campo de la Historia enfrentó y de los que participó.

L. F. C.: (...) Creo que una de mis publicaciones más importantes es un texto que salió en la revista *Topoi* que es un cruce entre la cultura histórica y la cultura política.⁸ Pero eso es porque fue el tema de mi segundo posdoctorado y creo que también por la emergencia del tema, por el hecho de que estamos viviendo un período en el que la población voluntariamente llevó al poder un gobierno de extrema derecha, basado en ideas históricas completamente equivocadas

⁸ Se refiere a Cerri, L. F. (2021). *Interfaces entre la cultura histórica y la cultura política. Topoi. Revista de História*, 22(46), 54-76. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/topoi/a/3w9PsRN DxnTrQ7dcVTXmFg/?format=pdf&lang=pt>

y radicalizadas en el campo social, pero principalmente en el campo político. Creo que eso hace que tengamos un tema que yo considero que hoy es uno de los más importantes.

Pero el que se puede destacar fue el librito que salió por la Fundación Getulio Vargas, *Enseñanza de la historia y conciencia histórica*⁹, que acabó siendo una publicación que difundió mucho mi trabajo, me hizo conocido en varios lugares y está entre los materiales que escribí que son los más citados. (...) Y tengo un texto por el que yo no daba nada, de 2010, que salió en la revista *História Regional*¹⁰, que es una revista local, en la que yo busco hacer una síntesis en medio del camino. (...) Es tal vez mi texto más citado en Google, pero es básicamente un texto de síntesis [después de diez años de venir trabajando sobre la conciencia histórica].

Ahora, una cosa que me ha entusiasmado desde hace un buen tiempo, quizás es una contradicción, son los textos que yo trabajo con varias personas, no solo yo, sino con el equipo de trabajo, con las representaciones sobre enseñanza y los aprendizajes de la enseñanza de la Historia, en un abordaje cuantitativo. Pudimos publicar un libro en 2018 sobre los Jóvenes y la Historia en Brasil y en América del Sur, etc.¹¹ Y cuando ves en Google Scholar ves que es un material muy poco citado. Por lo tanto, probablemente es un material muy poco leído. Creo que es contradictorio porque es el tipo de cosa que más me entusiasma (...). Yo diría así: allí están las contribuciones más importantes con las que yo he trabajado y ese equipo que ha trabajado de manera conjunta, en varios países, en América Latina, en varios estados de Brasil, etc. Pero es el tipo de cosa que no interviene en el debate. Los textos míos que más intervienen en el debate son textos “doctrinarios”, son textos en los que se establece la definición de “eso”, ejemplos de “eso”. Las cosas así, que están más definiendo teoría, más definiendo el campo, es lo que más se utiliza. Pienso que tal vez eso refleja una característica que tal vez nuestro campo tenga que superar, que es el hecho de buscar referencias para fundamentarse teóricamente. Yo creo que

⁹ Se refiere a Cerri, L. F. (2011). *Ensino de história e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro, Editora FGV.

¹⁰ Se refiere a Cerri, L. F. (2010). Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista De História Regional*, 15(2). Recuperado de <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380>

¹¹ Se refiere a Cerri, L. F. (ed.). (2018). *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul* [online]. Ponta Grossa: UEPG. <https://doi.org/10.7476/9788577982486> Nota de la traductora: ese mismo año se publicó en Argentina la obra de Amézola, G. de y Cerri, L. D. (Coords). (2018). *Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. UNLP. Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>

eso hace que estos textos sean los más citados, pero aún hace mucha falta una discusión metodológica, una discusión empírica de los resultados.

Por tanto, estos textos míos, que son característicamente más empíricos, los textos de los que participo, los textos que yo ayudé a construir de alguna forma, son textos que son muy poco discutidos, yo creo que por causa de esta relación. Ya comienzo a hablar un poco de los desafíos del área también: me parece que necesitamos, para avanzar, entrar un poco en eso, de hacer un balance más sistemático de los resultados de la investigación, en el campo de la discusión metodológica y en la elaboración, en la rediscusión de los aspectos empíricos, que son, como dije, cosas que desde mi punto de vista han aparecido menos, han sido menos debatidos. La impresión que tuve en determinado momento es que el campo de la enseñanza de la Historia estaba “patinando”... en el sentido de que muchas investigaciones, no es que se repitieran, porque cada una tiene un abordaje absolutamente nuevo, pero discutían de cierta forma las mismas cosas y daban enfoques diferentes, un enfoque regional, un enfoque discutiendo la misma cuestión desde otro punto de vista de las referencias teóricas, etc. Pero que en términos de conclusiones no se avanzaba mucho y en términos de cuál es el próximo paso, tampoco se avanzaba mucho.

Entonces, lo que yo percibo es que desde hace un tiempo hemos conseguido, de forma muy incipiente, una cosa para incentivar mucho más trabajar en las grandes síntesis, o sea, en los grandes balances (...) teóricos de resultados empíricos y de reflexiones metodológicas, (...) contruidos colectivamente. Y no vamos a pasar por eso sin construir herramientas electrónicas para lidiar con el texto, porque hoy lo que tienes de enseñanza de la Historia es un bosque. Te decía que cuando comencé a investigar había cuatro libros, cinco artículos, y hoy tienes una biblioteca entera de enseñanza de la Historia. No vamos a conseguir hacer balances sin prepararnos para hacer balances. Hacer meta-análisis es una cosa que exige acumulación, exige que entiendas cómo funciona, proveerse de herramientas en términos de programas, de conocimiento de bases, etc., para poder hacerlo. Es un trabajo de equipo que yo creo que debería estar en la base. Y otra cosa yo creo que es la cuestión de la agenda... No tenemos una agenda (...) de investigación. ¿Qué falta saber sobre el libro didáctico, por ejemplo? Que todos nosotros podamos decir que realmente es eso. (...) Respondemos a urgencias, la cosa que tenemos que resolver de inmediato, porque la realidad política, social y educacional nos está presionando, e intereses que los profesores tienen, intereses que los nuevos investigadores que están llegando tienen. Entonces, es una cosa bastante voluntarista. No sé si voy a ser malinterpretado con esta palabra, pero quiero decir que no parte del establecimiento colectivo de cuáles son las agendas que tenemos que desarrollar para que el campo avance a partir de un

análisis establecido colectivamente. Yo pienso que ese es un problema, ese es un desafío. Montar, construir de forma legítima y de forma consensuada esas agendas de investigación y avanzar dentro de ellas. (...) Creo que el campo de la enseñanza de la Historia crece y crece mucho. Pero crece más o menos de forma desorganizada, es una “gelatina”. No está construyendo el edificio, se está desparramando. Falta organización, falta estructuración para que comencemos a tener beneficios y comencemos a tener ese avance más rápido.

Creo que otro desafío del campo es su identidad, porque a medida que crece y crece rápido, es una de las cosas que están amenazadas. Tuvimos el proceso de construcción de la identidad de enseñanza de la Historia en los años 90. De cierta forma nos quedamos vinculados a eso y el mundo cambió, el mundo giró. Creo que uno de los desafíos para el campo de la enseñanza de la Historia es exactamente la masificación de la investigación en enseñanza de la Historia. Si me pongo a pensar, solo en el Profesorado de Historia tengo 30, 40 núcleos que forman 12 a 15 personas por año, entonces tengo 600 disertaciones de maestría por año. También está en camino el doctorado profesional. Si tengo 600 por año, en 10 años serán 6.000 disertaciones. Nosotros salimos muy claramente de un período en el que no teníamos nada a otro en que la enseñanza va a ser el área de mayor producción dentro del campo de la Historia. Y yo imagino que el desafío que va a surgir es el desafío de la identidad. Quiero decir: ¿continuaremos siendo ese campo que refleja, que hace así, estudia lo que sucede, lo que puede suceder y lo que debería suceder en términos de enseñanza de la Historia en Brasil? ¿O asumimos ese proceso de reflexión o pasamos a ser una ingeniería? ¿Cuál va a ser el equilibrio que vamos a encontrar entre ciencia básica y ciencia aplicada? Porque hay quien todavía no entiende que la enseñanza de la Historia no es historia de la Educación, y aunque pueda ser, tampoco se resume a la producción de material para la enseñanza. Esto es para mí más o menos como utilizar física, química y otras cosas para dar el manual de cómo construir mejor las casas: utilizar los conocimientos básicos que me van a decir cómo construir casa, cuando en realidad nuestra discusión es ¿cómo deben ser las casas?, ¿cómo las casas atienden a la identidad de sus habitantes?, ¿cuál es la relación entre casa y medio ambiente?, ¿cuál es la relación entre casa y economía?

Llevándolo a la enseñanza de la historia, ¿por qué esta comunidad se diferenció de lo que se pensaba y se hacía en la dictadura militar? La dictadura militar decía: “mira, la enseñanza de la historia es el estudio de cómo enseñar”. Y nosotros conseguimos superar esa limitación y pasar al estudio de cómo, por qué, para quién, desde dónde, enseñar y aprender. Entonces, el campo hoy no es solo una ampliación, es prácticamente la explosión del proyecto que existía, antes, de limitación de lo que sería este campo dentro del modelo de

ciencia que había en los años setenta, para un campo que es completamente distinto. Entonces, dejó de ser un estudio técnico. No sé, tienes allí la técnica, por ejemplo, de la paleografía que es importante para el historiador. Y tienes la enseñanza de la Historia, que es una técnica de cómo transmitir el contenido (es decir, era más o menos esa la concepción), [hoy entendemos que] es un campo de conocimiento, es una disciplina. Yo, y otras personas, creemos que es una disciplina fronteriza entre varios campos, pero es una disciplina de producción del conocimiento que también, por cierto, contribuye con los procesos técnicos de enseñanza. Si llegamos allí, y no tenemos en cuenta ese desafío de la identidad que el área conquistó, tenemos el riesgo de volver a aquella condición de que la enseñanza de la Historia es una técnica por la cual transmito contenidos más sofisticados. De una técnica pasa a una capacidad de manipular varias tecnologías, pero dentro de la misma concepción. Es decir, acabo refinando el proceso de la técnica de la enseñanza sin pasar por la perspectiva reflexiva, la perspectiva crítica, transformadora, la capacidad de pensar la función de la historia en el mundo. Creo que si pudiéramos resumir la pregunta más noble de la enseñanza de la Historia sería: ¿Cuál es la función existencial de la Historia en la vida de las personas? Por eso muchos, los alemanes especialmente, piensan que es un campo de la teoría de la Historia (...), la “didáctica de la Historia”, como me gusta llamarla. Pero no hay ninguna necesidad de que sea llamada así por los otros, porque no es una iglesia, no es una escuela de pensamiento como otras que ya se formaron en el área. Creo que la perspectiva de la didáctica de la Historia hoy es más compleja y sofisticada que una técnica. Así que pienso que ese es un desafío. Buena parte de ese desafío también acaba generando una discusión de legitimidad.

Llegar a ser profesor de Historia es una ocasión con la que muchos colegas que nunca se detuvieron en la teoría de la Historia empiezan a lidiar, empiezan a actuar en una maestría profesional y luego en un doctorado profesional en la teoría de la Historia, sin considerar el campo. O sea, imaginando que no hay mediación entre su campo de conocimiento, la historia antigua, la historia regional, etc., y la enseñanza. Cuando en realidad hay todo un proceso de construcción, de referencias, de reflexiones, de contextos, de contenidos a lo largo de treinta años para que esto pueda ser hecho de una forma, digamos, no sofisticado en el mal sentido, pero de una forma más compleja, de una forma más estructurada, más capaz de dar respuesta a la realidad, que muchas veces el colega o gran parte de los colegas desconocen. A veces desconocen porque nunca lidiaron con eso, porque faltó la oportunidad de conocer. Y a veces eligen la opción de desconocer, lo que es peor, porque en realidad la persona está cuestionando toda la legitimidad del campo de la enseñanza de la Historia. Dicen que eso es innecesario. Como se decía en los años setenta, que no hay que

aprender a enseñar la Historia: “hay que aprender la Historia, porque enseñar lo aprendes en la práctica, no existe eso de aprender a enseñar”. Incluso, esta idea de que el campo de la enseñanza de la Historia no existe y es innecesario, no es solo un preconceito (...). Hay gente que está teorizando sobre eso. Hay personas que están empezando a hacer un proceso de formalización de esta idea de que no existe la enseñanza de la Historia. “No se meta con eso, porque eso no existe”.

Entonces, yo creo que eso es un desafío. No voy a decir que es existencial, pero es un desafío muy serio. Y yo empiezo a pensar que tenemos que tener una identidad frente a las agencias de financiamiento. Esto es algo que discutí en Londrina, no voy a poder recordar la fecha, creo que fue en la mitad de la década de los años 2000. Y fui así “masacrado”, fui rechazado, fui eyectado. Yo decía que tenemos que tener un área de conocimiento en la tabla de las áreas del CNPQ-CACS¹². Porque si no, vamos a estar siempre haciendo esto... si yo tengo que investigar enseñanza de la Historia, “¿dónde es que yo pido financiamiento?”, “¿dónde es que encajo mi investigación cuando voy a hacer la formalización de ella?” ¿O es en la Historia, que no existe ningún lugar que hable sobre la enseñanza de la Historia? Entonces las personas la ponen en teoría de la Historia: yo lo hago, estamos huérfanos. Para que podamos empezar a definirnos, creo que la enseñanza de la Historia podría dejar de ser algo en el campo de la Historia o en el campo de la educación y pasar a ocupar un espacio en el campo interdisciplinar. Tal vez sea un camino hacia este desafío. (...)

C. N.: Y después de esta parte más profesional, académica, por último, en lo personal, ¿cuáles son sus sueños, perspectivas...?

L. F. C.: (...) No quiero trabajar para siempre, quiero empezar a hacer otras cosas. Y yo vi que lo que me gusta hacer (y que son cosas que siempre me gustaron) es una cierta militancia en el campo cultural. Entonces abrí un canal de YouTube que se llama *Historia Reciente*.¹³ Me gusta debatir cuestiones sociales y aprovechar el conocimiento que fui acumulando en varios ámbitos de militancia. Yo fui fundador del sindicato de profesores, aquí de la universidad, ¿sabes? Creo que no lo dije. En fin, todas estas trayectorias tuvimos a lo largo de la vida para colaborar también en la formación de las ideas de las personas.

(...) Es el tipo de cosas que me gusta: entrar en estos debates, discutir grandes cuestiones nacionales, estudiar cuestiones económicas, cuestiones sociales. Son cosas que siempre me gustaron, en realidad desde mi adolescencia,

¹² Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Conselho Assessoramento de Ciência e Sociedade (Brasil).

¹³ Véase: <https://www.youtube.com/c/HistóriaRecente>

porque participé de un movimiento estudiantil y participé de un grupo de teatro. En fin, tuve múltiples participaciones que implicaron este tipo de abordaje. Y otra cosa que me gusta hacer también –tiene que ver un poco con mi infancia– son cuestiones de trabajo manual. Me gusta la jardinería, me gusta construir cosas, me gusta reparar cosas (...). Construí con mucho orgullo un sistema de aprovechamiento de agua de lluvia (...). Lo hice porque necesitaba, pero ¿necesitaba?, ¿necesitamos guardar agua de lluvia? La mayoría de las personas no guarda, pero yo acabé pensando: “sí, lo voy a hacer bien, quiero tener ese reservorio de agua”.

Entonces me gusta reparar, me gusta cocinar. Como tengo un día a día que es mucho trabajo intelectual, mi placer es mucho de trabajo manual, de hacer cosas cuyos resultados puedo ver. Hoy los textos que escribo están en la computadora, ya no llega a tu casa la revista en la que publicaste para poder tenerla materialmente. Entonces es todo muy simbólico, todo muy abstracto y las cosas que me gusta hacer van en ese sentido, cosas que generan resultados más concretos. Creo que eso es lo que me ha divertido, creo que es hacia donde voy, el camino que voy a tomar cuando termine mi vida productiva como trabajador, porque continuamos siendo productivos también después.

V. RESEÑAS

RESEÑA: *La educación para la ciudadanía en la Formación Inicial del Profesorado en Iberoamérica**

por Gonzalo Matías De Nigris Rodríguez**

*

GUTIÉRREZ GIRALDO, M. C., & SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (COORDS.). (2025).

1.^a Edición. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro. México. Edición digital <https://repositorio.ensq.edu.mx/s/repositorio/item/44>

**

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. gonga24596@gmail.com

En el panorama sociopolítico del siglo XXI, la Educación para la Ciudadanía (EpC) se ha elevado a un imperativo pedagógico fundamental. Ante la emergencia de fenómenos como el cuestionamiento al sistema democrático, el auge del populismo de derechas, la polarización social y la rápida proliferación de las *fake news*, la escuela y en particular el profesorado asumen la responsabilidad crucial de cultivar en las nuevas generaciones la capacidad de pensamiento crítico, el compromiso ético y la participación informada. Esta función resulta vital para la sostenibilidad de las instituciones democráticas y la promoción de la justicia social.

Es en este contexto que se presenta *La educación para la ciudadanía en la Formación Inicial del Profesorado en Iberoamérica*. Esta obra colectiva, coordinada por Antoni Santisteban Fernández y Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, presentada por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro, emerge como una contribución indispensable y altamente pertinente al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación docente. Concebida como un *libro blanco* –un documento basado en investigación rigurosa que explica un problema complejo con el fin de diseñar políticas y orientar acciones–, su publicación se sitúa en una coyuntura global de crisis de la cultura cívica. El análisis minucioso que ofrece abarca la diversidad, las constantes, los desafíos y las oportunidades referentes a la formación ciudadana en la región, con el objetivo de proponer rutas y alternativas para su avance.

Frente a este escenario, el libro parte de una tesis central e ineludible: la democracia es un camino en construcción permanente, y su defensa en el siglo XXI depende intrínsecamente de la capacidad del sistema educativo para formar una ciudadanía crítica, global y comprometida. El texto asume el reto de evaluar si la formación inicial del profesorado en Iberoamérica está preparada para esta tarea tan importante.

El libro adopta una estructura comparada ejemplar, dedicando capítulos específicos al estudio documental y curricular de la EpC en la formación docente de siete países de América Latina, además de España y Portugal. La obra está organizada en once capítulos, de los cuales el primer y último capítulo sirven de introducción y conclusión, respectivamente, mientras que el resto de los capítulos presentan estudios de caso de diferentes países de Iberoamérica. El análisis de cada contexto revela problemáticas comunes y divergencias significativas. Los estudios de caso exponen un patrón recurrente: la EpC se ve afectada por una falta de coherencia entre la ambición de las políticas públicas y la realidad de la formación.

El diagnóstico, establecido desde el primer capítulo, es claro: la investigación ha identificado al profesorado como el *intelectual transformador* responsable de la Educación para la Ciudadanía. Sin embargo, la efectividad de las políticas curriculares queda supeditada a la solidez de la formación que estos reciben. La obra aborda este problema a través de un riguroso análisis documental y curricular, confiriéndole una relevancia urgente para las autoridades educativas, los formadores de docentes y la comunidad académica en general.

Tras el capítulo introductorio, el libro despliega nueve estudios de caso nacionales. El análisis documental en México (cap. 2) expone el desfase entre las reformas curriculares y la formación docente, lo que produce visiones de ciudadanía despolitizadas, aunque el nuevo plan de estudios de 2022 intenta avanzar hacia una noción comunitaria e intercultural. En Costa Rica (cap. 3), pese a su tradición democrática, la formación en EpC se mantiene fragmentada y centrada en la transmisión de valores legales más que en el desarrollo de una identidad ciudadana crítica. Por su parte, el caso colombiano (cap. 4) muestra, desde la Constitución de 1991, la debilidad de la EpC en la formación inicial y sus escasas menciones pedagógicas en los programas institucionales. En Perú (cap. 5), las universidades privilegian un enfoque institucional y teórico, mientras que las Escuelas de Educación Superior Pedagógica se limitan a la convivencia escolar, sin consolidar una ciudadanía crítica. Por otro lado, en Chile (cap. 6), se presenta una mayor intervención política: la EpC permea perfiles de egreso y programas de estudio, configurando una visión maximalista de la ciudadanía.

El séptimo capítulo, aborda la EpC en la formación inicial del profesorado para la Educación Básica y Secundaria en Argentina. Se examinan tanto el Nivel Superior Universitario (dependiente del Ministerio de Educación de la Nación) como el nivel no universitario o terciario (de gestión provincial). El estudio metodológico se basa en un análisis documental de instituciones de referencia, que reconoce la centralidad de la EpC en la cultura del país desde la restauración democrática de 1983. Los autores destacan que la autonomía de las universidades argentinas agrega una capa de complejidad para la comparación curricular. Si bien las currículas universitarias muestran un interés por incorporar contenidos de EpC, estos se enseñan a menudo de forma transversal a través de diversas asignaturas, enfoques y problemas, en lugar de tener su propio espacio curricular. El capítulo subraya la inclusión de políticas y legislación sobre temáticas importantes en la constitución de subjetividad y ciudadanía, tales como la historia reciente, las políticas de la memoria, la educación ambiental y la Educación Sexual Integral (ESI), pero también identifica como una debilidad el escaso tiempo dedicado a discutir los procesos de cambio curricular en la formación.

Un enfoque singular es el de Brasil (cap. 8), donde la EpC se fusiona intrínsecamente con la lucha antirracista. Los autores discuten las acciones afirmativas del Estado brasileño en respuesta a la presión de los movimientos negros. El capítulo destaca que educar para la ciudadanía en Brasil *debe* ser educar para el antirracismo, destacando el impacto de movimientos sociales y de políticas públicas en la redefinición curricular.

Por último, el texto analiza los casos europeos. En primer lugar, se examina la evolución de la EpC en Portugal (cap. 9) a partir de la Revolución de 1974, donde se destaca su naturaleza como una disciplina en constante construcción. El texto describe cómo la formación inicial de los profesores de primaria debe integrar los cambios curriculares introducidos en la educación básica y secundaria. Los autores destacan que, a pesar de sus limitaciones, estos cambios representan un avance claro hacia un sistema educativo centrado en el paradigma de la construcción de una ciudadanía global y democrática. Por su parte, el caso español (cap. 10), es ejemplar de la politización de la EpC. El texto resalta que la EpC, como asignatura específica, fue creada en 2006 a partir de las directrices del Consejo de Europa. Sin embargo, su introducción en España generó una gran controversia política, ya que algunos sectores de la derecha la tildaron de adoctrinamiento. Los autores presentan un estudio de caso en tres universidades que se han distinguido por sus propuestas en EpC. Se subraya que, a pesar del debate político, ha habido un aumento de las investigaciones y publicaciones sobre la necesidad de una formación docente que prepare a los futuros profesores en competencias de cultura democrática. El texto también

remarca que la última ley educativa ha abierto nuevas posibilidades, al incluir la memoria histórica y democrática como un componente fundamental de la EpC.

El último capítulo, escrito por los coordinadores, actúa como una conclusión poderosa, donde se sintetizan los hallazgos principales del estudio en 36 universidades de 9 países. El balance final es llamativo: si bien la EpC ha logrado una consolidación teórica significativa y se ha establecido como un campo de estudio robusto dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales, su implementación práctica y su verdadera efectividad se ven obstaculizadas porque la formación inicial del profesorado sigue siendo un eslabón vulnerable en la cadena del sistema educativo.

La crítica central del libro se enfoca en la brecha metodológica y curricular detectada a nivel regional. Por un lado, los propósitos de formación son ambiciosos, aspirando a desarrollar una ciudadanía participativa, crítica, global y comprometida con la justicia social. Por otro lado, la práctica pedagógica en las aulas de formación inicial parece no lograr trascender la mera superficie teórica. Los futuros docentes egresan con insuficientes herramientas didácticas y disciplinares para movilizar esta teoría en una práctica transformadora dentro de la educación básica. Esta incoherencia se manifiesta en la dicotomía entre el enfoque institucional (centrado en derechos y deberes) y el enfoque crítico (centrado en la participación y la justicia social), un patrón transnacional que el estudio pone rigurosamente de manifiesto.

Metodológicamente, la obra es de una solidez incuestionable, al ofrecer un análisis comparado que permite identificar patrones comunes y divergentes. Su valor no reside únicamente en el diagnóstico de las ausencias, sino en el llamado urgente a la acción, que resuena con la cita de Henry Giroux (2005, p. 262) incluida en la conclusión: *“Cualquier intento viable de reforma educativa tiene que encarar la cuestión de la educación para maestros [...]”*.

Es importante destacar que este trabajo colectivo se concibe como un puntapié inicial. La rigurosa investigación documental y el análisis comparado sientan las bases para una agenda de investigación más amplia y profunda. Se espera que este texto dé paso a futuras acciones importantes y a la consolidación de esta línea de investigación de manera sostenida, incentivando la colaboración entre instituciones y países para abordar los retos de la formación ciudadana. Está clara la necesidad de avanzar en la investigación y en la creación de propuestas desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, para la construcción de una educación para una ciudadanía comprometida con los valores propios de la cultura democrática. A pesar de que cada país ha tenido una evolución diferente de su currículo en este campo de conocimiento, esta obra permite

afirmar que, en el contexto iberoamericano, existen muchos logros similares y muchos problemas comunes.

De cara al futuro, el desafío más urgente que emerge es cómo traducir estas orientaciones curriculares en propuestas formativas concretas, dotando al profesorado de herramientas didácticas para ejercer ese rol transformador. A la vez, este énfasis invita a complementar el análisis con investigaciones que recuperen de manera más directa las experiencias de los futuros docentes en formación y las prácticas innovadoras del aula. Estos ámbitos podrían enriquecer aún más la comprensión de cómo se concreta –o se tensiona– la ciudadanía crítica en los espacios educativos. En este sentido, el libro abre la puerta a una agenda de investigación y de política educativa que combine el análisis documental con el estudio de prácticas pedagógicas y trayectorias profesionales de los docentes. Sólo así será posible avanzar de la enunciación normativa a una verdadera educación para la ciudadanía crítica en Iberoamérica.

En definitiva, esta obra es una contribución muy importante para el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, ofreciendo un mapa detallado y crítico del estado de la cuestión. Es una lectura obligada para cualquier investigador, gestor educativo o docente. No se trata solamente de repetir diagnósticos ya conocidos en clave local, sino de construir un mapa transnacional que permite pensar la EpC como un problema regional, con desafíos compartidos que requieren estrategias de cooperación y diálogo académico. El libro no sólo señala algunos de los problemas de las democracias actuales, sino que también señala con precisión la vía para su regeneración: fortalecer y politizar la formación inicial del profesorado para que la EpC deje de ser un tema curricular y se convierta en una práctica educativa que aborde los desafíos de las democracias en crisis.

