

Prácticas de lectura de documentales televisivos en la historia escolar

Documentary Reading Practices in School History

Marisa Raquel Massone*

RESUMEN

En el entramado de transformaciones culturales y tecnológicas globales y de políticas públicas generadas durante las dos primeras décadas de los 2000 en la Argentina, las y los profesores utilizan cada vez más documentales televisivos como lecturas propias y como objetos de lectura en las clases y/o en las tareas escolares para enseñar historia. Al hacerlo, ponen en juego diversas prácticas de lecturas, asociadas con distintas representaciones sobre el cine en general y los documentales en particular. También despliegan y combinan diversos sentidos historiográficos, pedagógicos y didácticos en su lectura, emulando los diversos componentes de una clase. A partir de una investigación cualitativa asociada al paradigma interpretativo, este artículo analiza las particularidades de estos materiales, las maneras en que se propone su lectura y los sentidos de estas prácticas de enseñanza en la historia escolar en la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Palabras clave: Materiales educativos; Documentales; Lectura; Historia escolar.

ABSTRACT

In the framework of global cultural and technological transformations and public policies generated during the first two decades of the 2000s in Argentina, teachers increasingly use television documentaries as their own readings and as reading objects in classes and/or in homework to teach history. In doing so, they bring into play various reading practices, associated with different representations of cinema in general and documentaries in particular. They also display and combine various historiographical, pedagogical and didactic meanings in their reading, emulating the various components of a class. Based on qualitative research associated with the interpretive paradigm, this article analyzes the particularities of these materials, the ways in which they are proposed to be read, and the meanings of these practices in middle school history in Buenos Aires city, Argentina.

Keywords: Educational Materials; Documentaries; Reading; School History.

* Universidad de Buenos Aires (UBA), Ciudad de Buenos Aires, Argentina. marisamassone@hotmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-4186-0934>>

“Es posible enseñar cada rama del conocimiento humano por medio del cinematógrafo”,

Thomas Alva Edison citado en El Monitor de la Educación Común,
Consejo Nacional de Educación de Argentina
(BENASAYAN y PERICÓN, 2022)¹

La escuela acoge al cine y la televisión en su seno aunque la relación escuela y medios es concebida de modo frecuente en términos subsidiarios. Así, los medios son considerados meros vehículos para difundir los contenidos que determina la educación, es decir, son incorporados a la escuela desde una lógica instrumental, en su rol de difusores de contenidos del currículum (GAMARNIK, 2008). Esto explica las resistencias a incorporar el lenguaje del cine, entre otros medios, al currículum. En la escuela secundaria, la historia como disciplina escolar desarrolla un recorrido similar.

Los programas de Historia de la Escuela Media de 1910 y 1956 privilegian el uso de “textos corrientes”, escenas históricas, obras de arte y mapas sin hacer mención alguna a los materiales audiovisuales. El programa de 1979 añade recortes periodísticos, afiches, gráficos, fotografías e introduce una novedad: el trabajo con proyecciones². El programa de Historia de 1985 prescribe el uso de cine y video, un formato masificado en esa década. Los Contenidos Básicos Comunes para la EGB de 1995 dispone el uso de imágenes de los medios de comunicación a través de la prescripción de contenidos procedimentales que, junto a un diverso conjunto de materiales, “serán trabajados en relación tanto con el tipo de información que ofrecen como con los lenguajes y recursos expresivos que los distinguen” (CBC, 1995: 191). Si bien introducen el tratamiento de los lenguajes específicos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, el despliegue de los nuevos contenidos procedimentales no ofrece orientaciones específicas respecto de la enseñanza a partir de la lectura de materiales audiovisuales. La misma orientación se reproduce en los Contenidos Básicos Comunes para el Polimodal de 1997³ y en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) de 2006. En la Ciudad de Buenos Aires, las actualizaciones de programas de Historia de 2002 y 2004, limitadas entonces a primero y segundo año, enfatizan la diversidad de fuentes pero tampoco explicitan el trabajo con material audiovisual⁴. En 2015, el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de CABA, tanto el referido al Ciclo Básico (primero y segundo

año) como al Ciclo Orientado del Bachillerato (tercero a quinto) plantean el trabajo con una amplia diversidad de fuentes. Sin embargo, otorga un rango menor a las fuentes audiovisuales: plantea la necesidad de apoyar su lectura en fuentes escritas e incluye solo dos menciones al cine y una a los audiovisuales en el largo listado de contenidos conceptuales, alcances de contenidos y sugerencias de enseñanza de ambos tramos de este Diseño Curricular y ninguna en el Diseño Curricular de Historia (orientada) de quinto año⁵.

Más allá de las prescripciones que generan los diseños curriculares, me pregunto: ¿cómo se leen documentales para enseñar historia?, ¿cuáles son los sentidos de estas prácticas de lectura? Estas preguntas orientan un pasaje de mi tesis de doctorado, un estudio más amplio sobre los cambios de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la historia escolar hoy. Anclada en la perspectiva de la historia cultural, esta investigación considera que las prácticas de lectura y escritura en las clases de historia deben ser comprendidas en el territorio en las que se producen y a través de las acciones de los sujetos que las generan, respondiendo no solo a la pregunta sobre qué se lee sino también cómo y para qué se hace. Es por esto que despliego una metodología cualitativa alineada al paradigma interpretativo inscripta en una perspectiva histórica de la Historia como disciplina escolar en la escuela media⁶.

En las escuelas en general y en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, en particular resultan muy escasas las investigaciones que hacen foco en las particularidades de los documentales como material educativo y sus usos. En un trabajo pionero, Diana Paladino (2006) subraya dos hitos en el proceso de apropiación y consumo del cine en la escuela: en primer lugar, la ebullición cinéfila de los años 60 y el predominio del modelo “cine club” sin un necesario correlato curricular y en segundo lugar, la incorporación de la videocasetera y la extensión del uso ilustrativo del séptimo arte. Preocupada porque el cine sea reconocido como algo más que un mero recurso didáctico, aporta una serie de significativos interrogantes para analizar las prácticas de enseñanza en diversos contextos:

¿Qué hacen los docentes con el cine?, ¿cuántos lo utilizan? ¿Cómo? ¿En qué contexto? ¿Qué inconvenientes encuentran? ¿Cuál es la repercusión de esas actividades? ¿Cuál es la intención con la que propone la visión de películas? (...) ¿Cuál es la enciclopedia filmica de los docentes? ¿Es amplia, es acotada? ¿Ven cine

argentino? ¿Eligen ir al cine o ven lo que pasan por cable? (...) ¿Se proyectan films como mera ilustración? ¿Qué lugar ocupa el cine en estos casos? ¿Existe un lugar para el cine? (PALADINO, 2006:135 144)

En diálogo con Paladino (2006), Ana Abramowski (2010) en primer lugar pone en tensión diversas tradiciones que promueve la escuela ante la cultura visual y las analiza en el actual régimen de visibilidad que viene configurando nuevos modos de producción de imágenes y de “prácticas del mirar”. En segundo lugar, Silvia Serra (2013) se pregunta si el cine mantiene su condición de tal cuando entra a la escuela y reflexiona sobre los modos de mediación que la escuela genera. También Ana Abramowski e Belén Igalzábal (2011) analizan las estrategias de acceso y difusión de materiales audiovisuales de Canal Encuentro por parte de docentes que trabajan en escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

En diversos países y con diferentes alcances la mayor parte de los trabajos inscriptos en la enseñanza de la Historia ofrecen orientaciones generales o particulares -respecto de alguna temática- sobre el uso del cine en las aulas (MONTEVERDE, 1986, LÓPEZ y RODRÍGUEZ, 2006, DICROCE, 2011, ALVES, 2016)⁷. Sobre los usos, Karem Catelotti y Nicolás de Rosa (2014) analizan la existencia, frecuencia y motivaciones para el uso del cine de las y los docentes que trabajaban en sexto año de la secundaria en el ciclo lectivo 2013 de Concepción del Uruguay en la Provincia de Entre Ríos, Argentina, a través de encuestas y entrevistas a docentes y estudiantes. Más allá del predominio de datos cuantitativos en el trabajo, los autores generan una aproximación a los sentidos de introducir el cine en las clases de Historia por parte de los profesores-mediadores: “Respuestas como «Entender cosas que son complicadas de explicar» o «Sintetizar y ordenar procesos» son más que importantes, no solo que valorizan en gran medida al cine en las aulas, sino que expresan un objetivo claro, un fin, en su utilización” (CATELOTTI y DE ROSA, 2014: 473). Maximiliano Ekerman (2017) analiza la utilización del cine para enseñar la última dictadura militar en el nivel secundario. El autor destaca el interés de los estudiantes ante estos materiales y la importancia de las trayectorias de vida de profesores en la selección de películas y de las dificultades de índole material, institucional o social que sortean los y las profesores/as en su uso. Para el mismo año y basada en preguntas como “¿Qué valores pedagógicos en-

cuentran los profesores en esos materiales? ¿Qué potencialidades didácticas refieren? (...) ¿Cuándo utiliza la profesora estos recursos en las aulas? ¿Cómo los presenta? ¿Con qué otros recursos los acompaña? ¿Para trabajar qué contenidos los incorpora?”, Sabrina Buletti (2017: 1) estudia el uso de materiales audiovisuales en general, no asociados a un tema particular, a partir de la realización de entrevistas a profesores de Historia de la Provincia de Buenos Aires. Resulta interesante cómo este trabajo aplica las categorías de “conocimiento informativo, operativo y estratégico” desplegado por Ana Zavala (2012) para analizar los diversos usos que los profesores de Historia hacen de los materiales audiovisuales de divulgación histórica que produce Canal Encuentro. En Colombia, la investigación doctoral de Wilson Acosta Jiménez (2017) analiza a partir de encuestas y entrevistas a profesores los propósitos formativos de las prácticas de enseñanza de la Historia de la problemática social del narcotráfico en noveno, décimo y undécimo año de la educación básica y media a través del cine. Por un lado, el autor subraya el valor que los profesores atribuyen al papel de cine como dispositivo didáctico porque, a diferencia de los textos escolares, “el contenido se ve involucrado con la vida de los sujetos escolares (...) de los sujetos que observan la película” (ACOSTA JIMENEZ, 2017: 208-211). Por otro lado, aborda las estrategias didácticas que los profesores despliegan en esos usos del cine en las aulas. En síntesis, más allá de aquellos trabajos que prescriben un uso adecuado del cine, los estudios de las prácticas de lectura de cine, documental y de ficción, son acotados y se enfocan solo en algunos contenidos y jurisdicciones.

LOS DOCUMENTALES COMO OBJETOS

Los documentales son transformados en materiales escolares a partir de las decisiones pedagógicas de los y las docentes y sus usos áulicos. Ocupan un protagonismo cada vez mayor en las clases de Historia producto de una confluencia de situaciones: a) la existencia de un mundo inundado por imágenes en el cual los medios audiovisuales son la gran fuente de conocimiento histórico de la mayoría de la población (ROSENSTONE, 1997); b) los documentales generan un “impacto poderoso y omnipresente” que los convierte en “prueba del mundo” y “legítima su utilización como fuente de conocimiento” (NICHOLS, 1997: 13) y c) el explosivo crecimiento del cine documental pro-

ducto de avances tecnológicos como la existencia de cámaras cada vez más baratas y masivos modos de reproducción y difusión digital.

Desde el advenimiento de la democracia en Argentina, una explosión cuantitativa del documentalismo se inicia con el propósito de producir un abordaje audiovisual de diversas realidades sociales y políticas del país, particularmente las asociadas a la última dictadura militar, asociadas a las luchas por la memoria y la justicia en tiempos de impunidad en la década de 1990 (APREA, 2015). En este contexto abundan las producciones relacionadas con contenidos históricos que no siempre contaron con un espacio masivo para su difusión. En los últimos años, esta situación pudo revertirse a partir de la creación de la señal educativa Encuentro con la sanción de la Ley Nacional de Educación de 2006⁸, la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA), promulgada en 2009, y el desarrollo de contenidos para la Televisión Digital Abierta (TDA) (SIRIO FERNÁNDEZ y TORELLO, 2016) y toda la sobreoferta de cine que ofrece Internet y cambia la lógica de circulación. Estas transformaciones explican la cada vez más importante circulación de documentales en las clases de los y las profesores/as encuestados/as y observados/as.

Cuando en las encuestas realizadas para esta investigación solicité a los profesores especificar los sitios o páginas web más visitados para la preparación de sus clases de historia, nombraron una gran mayoría de documentales vistos y extraídos en/del canal de televisión pública, educativa y cultural que es Encuentro, el sitio más nombrado, seguido de El Historiador⁹ y Wikipedia. Es que la narrativa audiovisual de este canal se convierte en un fiel auxiliar de la tarea docente. Cuando en 2017 el presidente Macri firmó el decreto de pase de las señales agrupadas en la sociedad Educ.ar de la órbita del Ministerio de Educación al Sistema de Medios Públicos y Canal Encuentro pierde su función educativa¹⁰, una profesora señala: “Lo usaba, mucho, estoy en duelo”. Otro profesor agrega: “Lo ideal es lo que está en Canal Encuentro, que tiene el largo perfecto, y a mí no me gusta tener toda la clase ocupada en una película. No me sirve, me molesta, me parece que no la ven”. Es que Encuentro se distancia de los viejos modelos de tele-clase de Telescuola Técnica de los años 60 y despliega otras formas de contar, cuestionando el género documental clásico y sus procedimientos formales para desplegar formas de escritura más cercanas al ensayo literario en el que se involucran varias universidades, particularmente la Universidad Nacional de San Martín.

Gracias a la integración de Educ.ar, el portal educativo del Ministerio de Educación de la Nación, y Canal Encuentro, los contenidos son inicialmente distribuidos en formato DVD para ser utilizados como herramienta pedagógica en el aula. Además, desde 2009 el lanzamiento del canal Educ.ar en YouTube incorpora una novedad: la descarga *on demand* de series y micros de Canal Encuentro y Pakapaka y de materiales educativos de los portales Educ.ar y Conectar Igualdad, lo que permitía no solo ver y copiar los audiovisuales en forma gratuita, sino en el momento que se deseara, sin depender de la grilla de programación. Así, una gran cantidad de series, programas especiales, películas o micros, también presentes en YouTube, estuvieron disponibles y empezaron a formar parte de videotecas de escuelas, profesores/as y estudiantes. Al mismo tiempo, varios de los audiovisuales son acompañados del “Espacio docente” en el que se presentan recursos anexos con sugerencias para el trabajo en el aula: guías para trabajar con los contenidos del canal sumados a otros recursos bibliográficos, multimediales y foros de discusión destinados a diferentes niveles educativos y organizados desde la perspectiva temática amplia con el objeto de incluir a todo tipo de público.

En el marco de las encuestas, al nombrar el Canal Encuentro como un lugar de consulta de materiales, una profesora se refirió a él diciendo: “Es mi gran aliado” e identificó varias series de su programación. Es que Canal Encuentro sacó a la divulgación de ese lugar menor en el que lo suele poner la academia y demostró que esta puede ser, al mismo tiempo, rigurosa y no mercantil. Este canal televisivo se constituyó como el primero que sostuvo un sesgo documental de tipo histórico, social o de divulgación científica, haciendo de la popularización de la historia uno de sus contenidos primordiales. Los documentales televisivos revisitados en las clases de Historia adquieren cualidades distintivas: una duración de treinta minutos, características del género periodístico y afán de entretenimiento, fusionando la voz de las “cabezas parlantes” de especialistas con dramatizaciones, ficcionalizaciones o personajes que narran en primera persona, con una diversidad de formatos, guiones y estilos (IBARRA, 2013).

En síntesis, la gran metamorfosis vinculada a la irrupción de lo digital no solo multiplicó las pantallas sino también facilitó la producción de películas en formato digital y por tanto, generó un archivo extraordinario de documentales¹¹, cada vez más global. Asimismo, el documental fue ganando legítimi-

dad como fuente de conocimiento en la comunidad de historiadores quienes, convencidos de que el medio audiovisual detenta la hegemonía de la producción social de la imaginación histórica, empezaron a hacer historia con imágenes y sonidos, buscando información histórica en documentos visuales y sonoros transmitidos a través de diversos medios de comunicación. De esta forma, las fuentes cinematográficas no son meros auxiliares en la confirmación de otras fuentes sino portadores de una historiografía audiovisual o historiofotía, concepto instaurado por Hayden White (2010).

PRÁCTICAS DE LECTURA DE DOCUMENTALES

Diversos movimientos impulsan la ampliación del acceso a los documentales históricos. Pero no se trata solo de acceso, sino también de apropiación. Es indudable que variados registros propios de la televisión vienen ingresando a la escuela (DUSSEL, en BOIX, 2016), un cambio que no resulta menor si se considera que históricamente el mundo escolar se rige por la lógica del libro y tiende a ignorar otras tecnologías de la representación como el cine y la televisión.

En la enseñanza de la Historia, el uso de documentales puede considerarse una actividad reemergente (GONZÁLEZ, 2019). Como sostenía más arriba, la vigorosa presencia de estos materiales audiovisuales en las clases de los y las profesores/as encuestados/as en CABA me genera numerosos interrogantes: ¿Qué documentales proponen ver los profesores con mayor frecuencia?, ¿cómo los seleccionan?, ¿a qué temas refieren?, ¿qué tratamiento proponen? ¿De qué modo los utilizan (como lecturas propias para el docente o como materiales de enseñanza para los estudiantes; como mera ilustración, confirmación o desmentida de un tema histórico proveniente de la tradición escrita o considerándolo documento, como un producto neutro u objetivo o como una recreación)? ¿Qué prácticas de ver ponen en juego en las clases de historia?, ¿combinan su visionado con la lectura de otros materiales? ¿Dan de ver documentales en clase o como tarea?, ¿ofrecen el documental completo o en fragmento/s?, ¿cómo proponen su visionado? ¿Se enseña a ver documentales¹², es decir, se ejercita la mirada para, en mayor o menor medida, identificar la selección, la organización, el recorte, el montaje, la posición de la cámara, la musicalización y el sonido, las intervenciones en *off* o las entrevistas –entre

otros elementos–, reconstruyendo la interpretación, punto de vista documental o argumentación¹³? ¿Qué actividades se realizan antes y después del visionado de un documental?

La indagación de campo a través de las encuestas permitió reconstruir una perspectiva general de las tácticas docentes respecto de la lectura de documentales en las clases de Historia. Los dan de leer en diferentes momentos, formas y continuidades, desde la recomendación oral en medio del desarrollo de una clase, su link en un trabajo práctico o su inclusión en una plataforma, un blog o una página de Facebook escolar. Algunos/as profesores/as ofrecen fragmentos y otros/as piezas completas: “Cuando es un fragmento lo muestro de forma ilustrativa, para ampliar; cuando vemos una película completa, hago una guía de preguntas y respuestas, tipo como cuando se hace con el texto pero con la película” comparte un profesor (Entrevista realizada el 20 de marzo de 2019).

A su vez, algunos/as profesores/as privilegian el visionado de documentales en clase, otros, como tarea. A su vez, para algunos/as profesores/as estos documentales son lecturas para su propia formación, tanto en relación con el contenido histórico como con su enseñanza. “Me volcó a una interpretación distinta de la historia (...) revisé la historia de 1820 a 1880”, comenta un profesor de una escuela pública al tiempo reconoce que (aún) no usa muy asiduamente esos materiales en clase. En la encuesta que, contacto personal mediante, transmutó casi en entrevista, este docente considera valioso “que los medios (como Canal Encuentro) alimenten el conocimiento de la cultura nacional, de manera simplificada”, aunque demanda “un eslabón” que llegue más a los adolescentes, contraponiéndolo con la recepción que genera en los y las niños/as *La asombrosa excursión de Zamba* del canal infantil Paka Paka. Para otra profesora que ejerce su tarea en una escuela privada los documentales de historia argentina le resultan útiles para construir de manera simplificada la narrativa de la materia. Si hace unos años autores diversos como Merchán Iglesias (2002) sostienen que el libro de texto es la fuente básica de información, el esquema que sirve de base de la explicación, cabe preguntarse en qué medida dicho esquema puede empezar a transferirse hoy a los documentales.¹⁴

La intensidad en el uso de documentales puede explicarse, entre otras razones, por la infraestructura o el piso tecnológico de la cada escuela. Mientras

que en las escuelas públicas observadas no siempre está garantizado el acceso a la infraestructura suficiente, en las privadas los y las profesores/as suelen contar -de modo cada vez más extendido- con una computadora y un proyector en cada aula que permiten la proyección de audiovisuales a toda la clase. “Cambió mucho el uso que puedo darle a estos materiales desde que tenemos un televisor en cada aula. Traer el proyector, correr a los estudiantes para que se vea... etc. Ahora tener un *pendrive* es más posible” dice un profesor de una escuela privada del sur de la ciudad. En las escuelas públicas, en cambio, se observaron situaciones más variadas, entre el desarrollo de una biblioteca virtual implicando a diversos actores a las más frecuentes estrategias personales como el caso de una profesora que lleva su propio cañón porque en su escuela, con una alta población de estudiantes, hay solo uno o dos, muy demandados por el resto de los docentes.

Asimismo, los seis estudios de caso observados, siempre de profesores/as de tercer año de la escuela media permitieron profundizar en el análisis de las prácticas de lectura de documentales en la historia escolar. La vista de documentales puede ser una decisión individual o formar parte de protocolos de acción creados entre profesores/as. A su vez, en las aulas, se propone *leer* documentales en tiempos combinados, parte en clase y parte en casa. Una profesora repone los sentidos de privilegiar el trabajo con los documentales en el aula, subrayando su rol de mediadora entre películas y estudiantes:

Yo eh...siempre considero la posibilidad de que lo vean solos, en sus casas o en grupos, pero **la verdad me parece que el momento de trabajo en el aula, en la escuela, es un poco irremplazable.** Primero porque si hay algo que a mí me gusta generalmente es ir frenando. **Freno y anoto, o digo. Me parece que eso en la soledad el pibe lo hace distraído.** No sé cuántos pueden dedicarse a ver el documental¹⁵ y capaz que no les importa (porque la realidad es esa) y uno trata como de hacer algo, no sé si divertido porque tiene que ser divertido, pero sí que...**a mí me parece que es mucho más aprovechado, significativamente, si lo laburo con ellos.** (Entrevista realizada el 20 de marzo de 2019)

En esta escena, la profesora hace comentarios más en tono de traducción que de socialización de interpretaciones de la lectura. Otros valoran el visionado de documentales en el más laxo tiempo del hogar, no solo por la escasez

de tiempo escolar¹⁶, sino también porque no siempre tienen garantizado el piso tecnológico para verlos en su escuela. En este sentido señala una profesora:

Yo prefiero que en el aula trabajen sobre las consignas, que trabajen en grupo, que trabajemos entre todos y el documental, en todo caso, lo pueden ver en la casa (...) Entonces, trato de buscar videos o documentales que sean cortos cosa que ellos no se aburran y **también que puedan verlo si no tenemos el proyector, por ejemplo. Porque esa, es como una dificultad adicional.** Por ahí, lo pueden ver del celular. (Entrevista realizada el 14 de marzo 2018)

Los casos observados me permitieron reflexionar sobre el modo en que se leen documentales en las clases de Historia. Algunos/as profesores/as igualan la información que le ofrece un documental con la que brinda un texto y así proponen “leer” documentales *como textos escritos*. Se trata de una práctica congruente con el modo en que la imagen fue incluida en la escuela, una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura (DUSSEL y GUTIERREZ, 2006). Así, considerada huella casi transparente de la realidad cumplen una función meramente ilustrativa o de adición de información. Es el caso de una profesora quien debutando en el uso de documentales en sus clases, propone el visionado de la docuficción televisiva dirigida por Felipe Pigna llamada *Tiempo de caudillos*, parte de la serie producida por la TV Pública y Canal Encuentro, *Ver la historia*. Emulando el formato escolar esta serie se inicia con una invitación, “Antes que nada ubiquémonos en la línea de tiempo” para luego desarrollar un relato fáctico de “grandes hombres” nombrando las obras principales de gobierno del período casi año a año. Lo hace entrelazado imágenes del conductor y su atento público con mapas, dibujos, pinturas, imágenes de fuentes escritas (como si conformara láminas o libros de texto), ficcionalizaciones de algunos hechos dramáticos y voces de algunos personajes históricos. Durante la clase la profesora va interrumpiendo su visionado para hacer una puesta en común. Sobre lo visto y oído propone recuperar básicamente la voz en *off* del conductor-historiador con el fin de que los y las estudiantes respondan un cuestionario entregado de antemano. En gran medida, el encuentro de los estudiantes con el cine documental está “mediatizado” por el formato escolar¹⁷. El visionado de documentales es una estrategia para aprender más rápido, una solución ante la falta de tiempo, una práctica asociada a la idea de resumen porque, como plantea Rosenstone (1997), los

filmes comprimen el pasado. En otra clase, esta misma profesora genera otros usos de documentales, el visionado del audiovisual *Plaza de Mayo, 200 años*¹⁸ de un modo particular, haciendo que una parte de la clase solo escuchara los sonidos y la otra parte, lo viera y escuchara para luego intercambiar sensaciones y la información captada y la inclusión del documental citado anteriormente como parte de una consigna de evaluación. Si en otro trabajo (MASSONE, 2018) señalaba que los libros de texto funcionan como resguardo de los contenidos al momento de la evaluación, destacando lo escrito como saber válido, esto parece ir cambiando, sin desestimar los modos de lectura de documentales predominantes.

Si algunos/as profesores/as proponen leer documentales como textos, otros/as promueven muy tímidamente leer documentales como cine, anclando su lectura a algunas aproximaciones al discurso filmico. ¿Cómo lo hacen?: mostrando lo que el cine expone y cómo lo hace. Entienden que más allá de la captación de imágenes de primera mano, cuando es posible, existe una edición que es interpretación y varía entre diversos realizadores. Un profesor propone responder a dos preguntas globales: “¿Por qué ocurrió la Revolución Industrial?” y “¿Por qué ocurrió en la segunda mitad del siglo XVIII?” recuperando las mismas preguntas que hace la voz en *off* del documental *The Industrial Revolution* de la BBC Documentary. Además, entre otras acotaciones, invita a sus estudiantes a “leer” cómo trabaja el director con su cámara y qué tipo de información privilegia: “Fíjense el cuadro que usa el historiador para comprender la Ilustración. Miren el cuadro; es maravilloso. Hay una luz, los planetas le dan brillo a la cara”. Aunque el profesor no lo recuerda en ese momento, alude al famoso cuadro *Un filósofo da una lección sobre el planeta-rio de mesa* pintado por Joseph Wright en 1766 en el cual, aparentemente inspirado en Newton, representa a un maestro dando una lección de astronomía a un pequeño grupo de personas. Hace un comentario como al pasar sobre el carácter apologético de ese documental el cual subraya las transformaciones tecnológicas de la Revolución Industrial sin considerar otras dimensiones de la realidad social. El profesor busca hacerlos comprender cómo se puede escribir la historia con luz y sonido. De los casos estudiados, este profesor es el que utiliza más intensamente materiales audiovisuales en clase. En la entrevista, otro profesor comparte un argumento complementario, sostiene que es preciso leer las narrativas audiovisuales y el lenguaje de la imagen en movi-

miento como una invitación a que los estudiantes sean productores, además de consumidores.

Las observaciones de clases y las entrevistas con los y las profesores/as también me permitieron comprender las diversas modalidades de construcción de sentidos de las prácticas de lectura de documentales propuestas por los y las profesores/as. Como en el caso de otros materiales escolares, los profesores observados ponen en juego y combinan diversos sentidos historiográficos, pedagógicos y didácticos:

- dan de ver documentales para motivar,
- dan de ver documentales para ilustrar,
- dan de ver documentales para repasar, y
- dan de ver documentales para profundizar un contenido.

A continuación, comparto una breve descripción de estas prácticas.

PRÁCTICA 1: DAR DE VER DOCUMENTALES PARA MOTIVAR

Como lo ha subrayado la pedagogía a lo largo de los siglos y lo destaca la historia de las disciplinas escolares (CHERVEL, 1991), los y las profesores/as saben que los jóvenes aprenden mejor cuanto mayor es su deseo de hacerlo. Así, el lenguaje audiovisual busca captar la atención y producir un cierto aprendizaje, inscripto en una genealogía más larga de tecnologías visuales que lo precedieron como las láminas, los mapas y las pinturas (DUSSEL, 2014a). Una profesora destaca su gusto por la manera convocante en que los audiovisuales de Felipe Pigna “dicen la historia”¹⁹. Otro, plantea que en una clase la lectura de audiovisuales resulta un consuelo, para “evitar que (el estudiante) sufra en el aprendizaje” como sostiene Ana Abramowsky (2009), citada por Benasayag y Piracón (2014: 5) y enfatiza la capacidad de una película para “hacer que el pasado parezca estar presente y de evocar el espíritu de tiempos pretéritos a través de espacios y superficies” (BURKE, 2005: 204). Se trata del “efecto de realidad” que produce el cine, “le da un poco más de motor”, dice un profesor, transmite un “pasado vivo”.

Dar de ver documentales para motivar a los y las estudiantes está asociado básicamente con los modos del relato histórico que los documentales despliegan. En gran medida, los documentales nombrados por los y las profesos-

res/as mezclan ficción y no ficción y ofrecen una historia más vívida, que habilita subjetividades, sensaciones, emociones, detalles que otorgan significados e invitan a construir sentidos propios. La apelación a la atracción producida por el cine que buscan los y las profesores/as no está disociada de otro de los sentidos que se proponen en relación a estos materiales.

PRÁCTICA 2: DAR DE VER DOCUMENTALES PARA ILUSTRAR

Todas las acepciones de la palabra *ilustrar* en el diccionario de la RAE aclaran los múltiples sentidos de esta táctica docente: ilustrar es ‘dar luz al entendimiento’, ‘aclarar un punto o materia con palabras, imágenes o de otro modo’ y ‘adornar un impreso con láminas o grabados alusivos al texto’, diversas tareas al servicio de la comprensión. *Mostrar* es la palabra que más utilizan los y las profesores/as para dar cuenta de su trabajo con documentales, en el sentido de ejemplificar o concretizar la información contenida en los textos. Es que

la velocidad de las imágenes y el movimiento del cine (...) fue celebrada cuando se trataba de ilustrar fenómenos físicos o sociales que necesitaban ser evocados con más precisión y “realismo” –promesa no menor dentro de una epistemología positivista y cientificista (DUSSEL, 2014^a)

Se trata, asimismo, de un uso particular de la articulación imagen-texto de la Historia como disciplina escolar (CHARTIER, 2009). “No es lo mismo hablar de Güemes que ver Salta e imaginarse lo sucedido allí”, plantea una profesora en la entrevista. Es en este sentido ilustrativo en que los documentales casi no son interrogados como documentos, ni en las conversaciones áulicas ni en las consignas de lectura de las carpetas. Se trata de una práctica de lectura de documentales que siempre se cruza con otras, asociadas con las diversas tareas de gestión de un contenido o de una clase.

PRÁCTICA 3: DAR DE VER DOCUMENTALES PARA REPASAR UN CONTENIDO

Además de “mostrar”, “reforzar” es la palabra que usa un profesor para aludir a esta tarea. Es decir, la vista de documentales no es la puerta de entra-

da al tema, sino su repaso. El guión del ciclo *Años decisivos*, uno de los utilizados por el profesor, retoma la lógica del repaso cuando presenta una síntesis de los hechos predominantes vinculados con diversas dimensiones de la realidad social escritos a modo de esquemas de hechos o conceptos unidos por flechas y también relatados por la voz en *off* de diversos historiadores, entre ellos, el presentador y uno de sus guionistas, Gabriel Di Meglio. Dar de ver documentales para repasar un contenido es una apuesta a la fijación de los aprendizajes, haciendo hincapié en la sucesión cronológica de hechos, la síntesis de los temas y la memoria de lo trabajado.

PRÁCTICA 4: DAR DE VER DOCUMENTALES PARA PROFUNDIZAR UN CONTENIDO

Mientras algunos/as profesores/as apuestan a la lectura de textos complejos como un modo de profundizar el tratamiento de algunos temas, advertí el mismo sentido en el uso de documentales para uno de los casos observados. En el desarrollo del trabajo práctico “Interpretaciones de la Revolución de Mayo” una profesora apela a una amplia y diversa cantidad de materiales audiovisuales “para conocer más sobre...”: dos segmentos de la Televisión Nacional de Chile, un fragmento de diez minutos de *1786. Años decisivos* conducido y guionado por Gabriel Di Meglio, otro de *Revoluciones - La “gran rebelión de Túpac Amaru*, (Canal Encuentro), el corto “Las invasiones inglesas” de la serie *Historias de papel* realizado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, un video inspirado en el canal de YouTube Whymaps (creado y editado por estudiantes de sexto año de Humanidades del Colegio San Carlos, una escuela privada del norte del Conurbano bonaerense), y una visita virtual al Museo del Cabildo, disponible en Internet. De los seis casos de profesores/as observados, los materiales de trabajo de esta profesora son los que proponen con mayor frecuencia el visionado de documentales como tarea para el hogar. Se trata de una lectura para enseñar, a partir de la cual produce materiales impresos o digitales que se expanden en documentales diversos. Resulta interesante preguntarse por las características y el modo de construcción de su enciclopedia fílmica. “Los documentales de Canal Encuentro me encantan, los veo en mi tiempo libre, me interesa saber qué lenguaje y qué formas eligen para contar ciertos temas, veo mucho y así descarto

y elijo mucho”, dice la profesora al ser entrevistada. Se trata de un hábito de consumo privado y personal que influye en la representación de estos materiales y su uso en el aula²⁰. “Incorporan películas porque ellos mismos antes aprendieron mirándolas, o reflexionaron sobre algún tema vinculado a la materia, o simplemente porque resultaron conmovidos” (BENASAYAG y PIRACÓN, 2014:8).

LOS DESAFÍOS DE UNA ENSEÑANZA AUDIOVISUAL DE LA HISTORIA

La centralidad de la cultura impresa en la historia escolar hoy está cuestionada. Desde hace tiempo, los lenguajes del cine y la televisión están presentes en las prácticas de enseñanza de la historia. Una conjunción de procesos de diversa naturaleza confluyó para que los documentales resultaran los materiales nuevos más utilizados por parte de las y los profesores observados. No puede considerarse menor el legado del discurso pedagógico de la primera mitad del siglo XIX que jerarquizaba el visionado de “vistas documentales” o películas con expresa intención didáctica por sobre el cine de ficción, excluido del ámbito escolar por considerado “una escuela de inmoralidad y perversión” con “influencia maléfica” por figuras como Víctor Mercante. Este discurso empieza a resquebrajarse en los años 60 cuando diversas propuestas sugieren alianzas entre los medios de comunicación y la escuela y el cine ingresa a las aulas. Y se profundiza en los años 80 cuando la videocasetera simplificó el equipamiento necesario para ofrecer películas en la escuela y sólo se precisa contar con un televisor en las aulas (BENASAYAG y PIRACÓN, 2014). A su vez, en los años 90 una explosión cuantitativa de documentalismo iniciada en la Argentina se asoció con el creciente aumento de la legitimidad de los documentales en la comunidad de historiadores. Pero el salto cuantitativo se produce promediando la década de los 2000, con la creación del Canal Encuentro y su articulación con otros programas, como Conectar Igualdad, que pusieron a disposición de los docentes un importante número de documentales televisivos para descargar y compartir off line o dar de leer en propuestas de actividades diversas. La identificación de los documentales con “lo real” o “lo vivo”, la representación más vívida de la historia, la manera de narrar -su calidad historiográfica, diversidad de fuentes, duración y accesibilidad- y su correspondencia con los contenidos curriculares explican las deci-

siones político pedagógicas de los y las profesores/as estudiados para convertirlos en materiales de referencia. Se trata de una elección que en el marco de la conversión de Canal Encuentro en un aula ampliada que creció aún más en tiempo de pandemia²¹.

Las y los profesores utilizan los documentales como lecturas propias, pero principalmente los dan de ver a sus estudiantes en forma de fragmentos o unidades. Utilizados como “píldoras” o “disparadores” que se pueden adaptar a diferentes entornos y proyectos proponen que sean vistos más en clase que en el hogar, como parte de una tarea escolar. De esta manera, el documental televisivo se convierte en un apoyo didáctico importante a la vez que un supuesto vehículo neutro, herencia de una didáctica que desde el inicio prescribió su uso asimilándolo de esta manera a la forma escolar (BENASAYAG y PIRACÓN, 2014).

De modo predominante, los y las profesores/as proponen leer documentales como textos y, escasamente, leer documentales como cine. Ese modo preponderante está anclado en el aprovechamiento del discurso de la voz en detrimento de su conjunción con imágenes y sonidos. Se trata de “la” voz de “la” verdad: objetiva, (...) transparente, unívoca, incuestionable (LAGUZZI, 2010: 29). Resulta interesante comprender esta práctica predominante de lectura de documentales considerando diversas cuestiones. En primer lugar, reconocer algunas características de estos audiovisuales desde la parábola en torno de algunas ideas de Raymond Williams que comparten Durán y otros (s/f). Estos autores sostienen que mientras la televisión recupera algunas estructuras de la tradición radial y gráfica –la voz que narra de las locuciones radiales de tono neutral y autorizado de la primera, y la linealidad de los temas de la segunda–, los documentales recuperan esa estructura narrativa a través de la voz en *off* o las entrevistas a personas autorizadas en una urdimbre de costuras y remiendos también compuestos por filmaciones de época, fotografías, recortes de diarios o música. Además, se preguntan en qué medida los documentales televisivos como los de Canal Encuentro reescriben esa parábola al incorporar mecanismos propios de la experiencia educativa, como “la conferencia, la lección, la demostración, la clase” en la televisión, completando el movimiento –se sostiene– con el uso escolar de estos. En segundo lugar, contemplar no sólo el lugar que los medios audiovisuales han ocupado en la escuela sino también sus particulares formas de transmisión, “que suele ser centrado en el docente,

que tiene tendencia a la racionalidad, que privilegia las percepciones visibles por encima de las auditivas, sensoriales o emotivas, que ordena de un modo particular el tiempo y el espacio” (SERRA, 2013: 172). Por último, atender a las tradiciones de la enseñanza de la historia en las cuales la lectura de documentos escritos constituye casi un culto, tal como lo evidencia el estudio de los libros de texto y de los diseños curriculares (MASSONE, 2021).

De los sentidos que ponen en juego los y las profesores/as, lograr la motivación de los alumnos con el fin de capturar su atención es el más extendido seguido de la ilustración o confirmación del estudio de los temas abordados a través de fuentes escritas o explicaciones docentes, una herencia del tratamiento que también ha tenido la fotografía en la historia escolar. El repaso y la profundización de contenidos resultan menos frecuentes. Propio de la cultura escolar, el visionado de documentales sufre un proceso de traducción y recontextualización en las clases de Historia en los cuales resulta principal la figura del profesor/a como mediador, interrumpiendo y comentando el material. La instrucción, protagonizada por el/la profesor/a, es el modo más corriente de vincularse a las imágenes (DUSSEL, 2014). Así, los y las profesores/as ponen en juego diversas tácticas y fabrican un repertorio propio de formas de ver y saber a partir del uso de documentales en la historia escolar.

El uso de documentales capta la atención de los y las estudiantes, los estimula y moviliza. Sin embargo, los intercambios que promueven los y las profesores/as no siempre garantizan ni el despliegue de conversaciones alrededor de sensaciones o interpretaciones alrededor de y sobre las imágenes ni los ejercicios de la mirada que permitan identificar los modos propios de decir del cine documental, considerándolo un material con un lenguaje específico. Esto no puede pensarse dissociado de las representaciones que algunos / as profesores/as desarrollan sobre este material, considerado mero recurso, sin tener en cuenta el modo particular en que despliegan una narrativa. A su vez, en los casos de los y las profesores/as observados/as, esto se vincula con las características de la enciclopedia fílmica de cada uno de ellos, asociada tanto a su formación docente como a sus trayectorias personales, siempre en un particular contexto, las políticas públicas de producción y disponibilidad de documentales históricos en Internet, en particular de historia argentina.

El sueño de Tomás Alva Edison, enseñar el conocimiento histórico por medio del cinematógrafo, es una estrategia cada vez más viable hoy. Se trata

de una enseñanza de la historia escrita fotogramas de noticiarios, fotografías, dibujos, pinturas, gráficos, portadas de diarios, animaciones y ficcionalizaciones, entre otros elementos, que interpela a quienes formamos a sus mediadores fundamentales, los y las profesores/as. Resulta potente la pregunta que hace Jaime Caparrós Lera (2007) en relación con los vínculos entre historia contemporánea y el cine: “¿En cuáles de esos temas solo puede decir el cine documental y/o de ficción?” Se trata de un interrogante que puede trasladarse a múltiples y diversas temáticas no puede dissociarse de los modos en que se forma el saber filmico de los y las profesores/as.

Asimismo, examinar los sentidos y efectos de las prácticas de lectura de documentales en las aulas de historia. Si la historia filmada -como la pintada o la escrita- constituye una interpretación producida por quien sujeta la cámara, un realizador cinematográfico que es también historiador, tal como plantea Burke (2005), enseñar a enseñar a descubrir las decisiones de naturaleza historiográfica, política y estética de los documentales realizadas a través de una determinada combinación de diversos fotogramas y sonidos de diversa naturaleza forma parte de los desafíos del colectivo de profesores-investigadores que formamos docentes. Es que educar en la mirada a las jóvenes generaciones para leer documentales televisivos también presentes en distintos sitios de Internet, materiales audiovisuales diversos de las redes sociales y documentales o docuseries de las plataformas de streaming privadas asociados a la historia es un imperativo del presente de la historia escolar.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Normativa curricular

- DGCE-PBA. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular para la educación secundaria 3er año (SB) Ciencias Sociales*. Publicaciones de la DGCE, 2009.
- DGCE-PBA. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular para la educación secundaria 2do año (SB)*. Publicaciones de la DGCE, 2007.
- DGCE-PBA. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular para la educación secundaria 1er año (SB)*. Publicaciones de la DGCE, 2006.

- MCE. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina. *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Ciencias Sociales)*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 1997.
- MCE. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 1995.
- MCE. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina. *Guía programática-Historia*. Publicación del Ministerio, 1980.
- ME. Ministerio de Educación, Argentina. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Ciencias Sociales, Ciclo orientado*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 2012.
- ME. Ministerio de Educación, Argentina. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Ciencias Sociales, Ciclo Básico Secundaria Básica*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 2011.
- ME. Argentina, Ministerio de Educación, Argentina. *Planes y Programas de Estudio, Ciclo Básico y Segundo Ciclo del Bachillerato*. Imprenta del Ministerio, 1949.
- ME-GCBA. Programa de Historia. Primer año. *Actualización de programas del Nivel Medio*. Dirección de Currícula, 2002.
- ME-GCBA. Programa de Historia. Segundo año. *Actualización de programas del Nivel Medio*. Dirección de Currícula, 2004.
- ME-GCBA. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *Diseño curricular para la nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico*. Publicaciones del Ministerio de Educación, 2015a.
- ME-GCBA. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo orientado del bachillerato, formación general*. Publicaciones del Ministerio de Educación, 2015b.
- MECT. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Ciencias Sociales, EGB / Nivel Medio*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 2006.
- MEJ. Ministerio de Educación y Justicia, Argentina. *Planes y Programas de Estudio*. Publicación del Ministerio, 1956.
- Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informe Preliminar de la Encuesta a Docentes. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Julio de 2020.
- “Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia CO-

VID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana” INFORME SECTORIAL: EDUCACIÓN.

- Acosta Jimenez, W. Cine del narcotráfico mexicano y colombiano. Análisis y perspectivas para la enseñanza de la historia del tiempo presente. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Universidad del Valle. Doctorado interinstitucional en Educación. Bogotá, D. C, 2017.
- Abramowski, A. “La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación”. En Dussel, Inés et al. Pedagogías de la imagen. Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos. INFOD, p. 45-65, 2010.
- Abramowski, A. e Igarzábal, B. Usos y apropiaciones de las producciones de canal Encuentro en las escuelas bonaerenses. Informe. Universidad Pedagógica de Buenos Aires, 2011.
- Alves, P. “O cinema e o real: perspectivas a partir da História”. *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, (1), 2016.
- Aprea, G. *Documental, testimonios y memorias. Miradas sobre el pasado militante*. Buenos Aires: Manantial, 2015.
- Benasayan, Ariel y Pericón, Jaime y PIRACÓN, Jaime. “El discurso pedagógico ante la cultura mediática: una revisión histórica comparada de la incorporación escolar del cine y los videojuegos”. I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación, 2014.
- Benasayan, Ariel y Pericón, Jaime (2022) Todos los medios fueron nuevos alguna vez. Una historia de la relación entre el cine y la pedagogía como matriz para comprender la actualidad de los videojuegos en la escuela argentina en *n Dicere*, núm. 2 (julio-diciembre 2022), p. 185-208, 2022.
- Boix, V. “La escuela debería ser el espacio de lo difícil pero importante”. Entrevista a Inés Dussel. *La Nación*, 21 de Agosto de 2016.
- Bulletti, S. “Los materiales audiovisuales de Canal Encuentro en las clases de Historia: una aproximación desde la práctica docente”. *XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, 2017.
- Burke, P. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Cultura libre. Primera edición de Biblioteca de Bolsillo, 2005.
- Caparrós Lera, J. Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de Cine*, núm. 1. Vicerectorat d'Extensió Universitària, Universitat d'Alacant, D.L. 2007, p. 25-35, 2007.
- Catelotti, K. y De Rosa, N. “Cine e Historia en las aulas: una aproximación a la incor-

- poración y significación del recurso en las escuelas de Concepción del Uruguay”. *Revista Clío & Asociados* n. 18-19, p. 18-19, 2014.
- Chartier, A. M. “Los cuadernos ordenan los saberes escribiéndolos”. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 30(3), p. 6-18, 2009.
- Chervel, A. “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”. *Revista de Educación*, (295), pp. 59-111, 1991.
- Dicroce, C. “Los relatos del pasado en la T.V.: sus posibilidades y límites en el aula”. *IV Congreso Regional de Historia e Historiografía*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. 12 y 13 de mayo de 2011.
- Dussel, I. y Gutierrez, D. *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial – Flacso – Fundación Osde, 2006.
- Dussel, I. y Gutierrez, D. “Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad”. *Estudios da Língua(gem)*, 12(1), p. 77-100, 2014.
- Ekerman, M. “La utilización del cine en la escuela secundaria para la enseñanza de la Historia reciente: un desafío metodológico y conceptual”. *Revista Clío & Asociados*, (19), p. 438-454, 2017.
- Garmarik, Cora. “La cultura masiva, la cultura mediática y la escuela: vínculos, cruces y posibilidades”. Posgrado Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Flacso virtual, 2008.
- García Canclini, N. *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- González, María Paula. “La historia en la escuela secundaria en Argentina a inicios del siglo XXI: hacia un nuevo código disciplinar”. *Historia y Espacio*, v. 15 n. 53: 167-190, 2019.
- Ibarra, D. Canal Encuentro: una nueva pantalla en busca de todos los públicos. En Newsletter. Publicación electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales. ISBN 1850-261X, 2013.
- Laguzzi, G. “El cine: historia de un lenguaje y debates pedagógicos”. En Dussel, I. *et al. Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Documento de Trabajo. INFOD, 2010.
- López, M. y Rodríguez, A. “El cine como experiencia didáctica”. *Revista Novedades Educativas*, (188), p. 52-55, 2006.
- Massone, M. “Enseñar a leer y escribir en Historia hoy: los cambios escolares en un contexto de transición cultural”. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, 2021.
- Merchán Iglesias, J. “El uso de libros de texto en las clases de Historia” *Gerónimo de Uztariz*, (17/18), p. 79-106, 2002.

- Massone, M. “Mutaciones de los materiales y las prácticas de lectura en la enseñanza de la Historia hoy”. *Historia Hoje. Revista de História e Ensino. AMPUH*. v. 7, n. 14, 2018.
- Monteverde, José. *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia, 1986.
- Nichols, B. *La representación de la realidad Cuestiones y conceptos sobre el documental*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.
- Paladino, D. “¿Qué hacemos con el cine en el aula?”. En Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comps.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial /FLACSO / OSDE, 2006.
- Rosestone, R. *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de historia*. Barcelona: Ariel, 1997.
- Semán, P., Merenson, S. y Noel, G. “Historia de masas, Política y Educación en Argentina”. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, (13), p. 69-93, 2009.
- Serra, S. “Enseñar cine: alcances, inquietudes y controversias”. *Revista Toma Uno*, n. 2, p. 169-175, 2013.
- Sirio Fernández, C. y Torello, P. “Los contenidos históricos en la nueva televisión argentina”. *IMPRONTAS de la historia y la comunicación*, (3), p. 1-17, 2016.
- White, H. “Historiografía e historiofotía”. En *Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2010.
- Zavala, A. “Entre lo informativo y lo estratégico: La cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia”. *Revista Clío & Asociados*, (16), p. 75-98, 2012.

NOTAS

¹ Benasayan y Pericón (2022) evocan estas afirmaciones de Thomas Alva Edison incluidas en esta revista educativa de alcance nacional.

² La Guía programática de segundo año de 1980 asociada a esta reforma introduce un cambio: recomienda emplear el material audiovisual con programación previa, criterio selectivo y actividades solo relacionadas con la asignatura.

³ Poco después, en 2001, la Unidad de Recursos Didácticos del Ministerio de Educación de la Nación edita la serie *Guía didáctica para el análisis de películas y documentales* con pormenorizadas guías de actividades que orientan sobre las especificidades de la lectura de cine en la enseñanza de la Historia. A su vez, entre 2005 y 2007, el Ministerio de Educación de la Nación desarrolla acciones de formación docente bajo el título “Cine y Formación docente”.

⁴ Sin embargo, en el marco del programa nacional “Escuela y medios”, a partir del año 2003, se generan algunas acciones para formar a estudiantes secundarios de sectores empobrecidos como espectadores de cine a partir de las “Semanas de Cine para Secundarios” que incluyen visionado de películas en salas comerciales y organización de debates con actores o guionistas, entre otras acciones.

⁵ Por el contrario, los diseños curriculares correspondientes a la Provincia de Buenos Aires, aún siendo anteriores, generan un diálogo más profundo con las potencialidades del cine para enseñar historia.

⁶ En *Enseñar a leer y escribir en Historia hoy: los cambios escolares en un contexto de transición cultural* (2021) dirigida por la Dra. Silvia Finocchio opté por una estrategia de investigación asociada al estudio de casos y a variadas técnicas de recolección de datos: a) un primer acercamiento a las prácticas de enseñanza de la lectura a través de la realización de una encuesta semicerrada de carácter exploratorio y sin características probabilísticas realizada, en la mayoría de los casos, de manera personal y conversacional a 100 profesores, 60 de escuelas públicas y 40 de privadas; b) la selección de seis estudios de casos de profesores de historia siempre de 3er año de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, tres de escuelas de gestión pública y tres, de privada, a quienes observé en 56 escenas de aula, realicé entrevistas en profundidad y analicé carpetas de sus estudiantes entre 2017 y 2018.

⁷ En Portugal, el proyecto de investigación liderado por Alves genera instancias de formación docente en alfabetización cinematográfica, articulando la tarea del Festival Nacional de Cine, el programa de las Secretarías de Estado de Cultura y Educación, el Instituto do Cinema e do Audiovisual (ICA) y la Cinemateca Portuguesa - Museu do Cinema al mismo tiempo que aporta a la conformación del Plan Nacional del Cine. Resultan un aporte la valoración del uso del cine para el desarrollo cognitivo, emocional, social, cultural y personal de estudiantes y docentes.

⁸ Canal “Encuentro” emite programas de televisión educativa y multimedial destinados a fortalecer y complementar las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la calidad de la educación dirigidos a docentes y estudiantes, con el propósito de enriquecer el trabajo en el aula y difundir contenidos culturales, educativos y de divulgación científica a la población en general.

⁹ Desarrollado por el historiador de masas Felipe Pigna quien desarrolló múltiples documentales televisivos que circuló ampliamente en copias oficiales y piratas, en particular en las escuelas (Semán, Merenson y Noel, 2009).

¹⁰ Actualmente, si bien Canal Encuentro sigue dependiendo de la órbita del Ministerio de Medios y Comunicación Pública, en los últimos tres años se generaron diversas transformaciones para revincularlo con el sistema educativo: a) se incluyó en su directorio una representación del Ministerio de Educación, b) se retornó a la producción de contenidos considerando a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios como punto de partida, c) se creó un canal oficial de Encuentro en YouTube, d) se revisitó toda la memoria audiovisual del canal para establecer una respuesta multiplataforma –sitio web, programación diaria de

televisión y radio- complementaria de la producción de cuadernillos impresos del Programa Seguimos Educando (creado en tiempos de pandemia con el fin de colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional a través de un sistema multiplataforma) y f) se elaboraron materiales educativos para distribuir en diversas jurisdicciones, “Encuentro en las aulas”, que incluye una selección de programas y actividades para acompañar su uso escolar. En los meses de aislamiento se emitieron un total de cuatro horas diarias de programación a través de la Televisión Pública Argentina y sus repetidoras, Encuentro, Paka Paka, DeporTV, Radio Nacional y la plataforma Cont.ar creada en 2018, constituyéndose en el que mayor cantidad de emisiones generó en América Latina. Agradezco los aportes de *Cecilia Flachsland, directora de Canal Encuentro, en entrevista del 28 de febrero de 2023.*

¹¹ Las universidades vienen siendo protagonistas en la producción de este archivo. La plataforma Mundo U (<http://www.mundou.edu.ar/>) gestionada por el Consejo Interuniversitaria Nacional es un ejemplo al respecto.

¹² Señalo esta expresión en el sentido de “educar la mirada, de desnaturalizar y cuestionar las narrativas visuales, de atender su carácter arbitrario y dilucidar quiénes hablan a través de ellos” (Serra, 2013: 172)

¹³ Para Bill Nichols, citado por Aprea (2015), todo documental es implícita o explícitamente una argumentación.

¹⁴ Estrechamente asociado a este fenómeno se advierte que, en el camino de construcción de bibliotecas híbridas, varios profesores/as construyen archivos personales o blogs con estos materiales audiovisuales.

¹⁵ En general, en el cotidiano del aula, los y las profesores llaman “videos” a los documentales u otros materiales audiovisuales aludiendo a la forma mayoritaria de ver cine instalada en los años 80 que distingue a videófilos de cinéfilos, los primeros más jóvenes y con una relación natural con la pantalla televisiva y los segundos más anclados en la espectacularidad de las salas a oscuras (García Canclini, 2007).

¹⁶ En 2018, con la puesta en marcha de la Nueva Escuela Secundaria en Ciudad de Buenos Aires, se redujo la carga horaria de Historia en 3° y 4° año, que pasaron de tres a dos horas.

¹⁷ ¿Esto sigue siendo cine?, se pregunta Silvia Serra (2017) y lo pone en duda: “Pareciera que nada de lo que el cine es como tal logra desestabilizar un formato universalizado y naturalizado de abordaje. Por el contrario, la gramática escolar pareciera que se impone, anulando lo que el cine de por sí trae”. En cambio, Inés Dussel (2014a) discute la hipótesis de la escolarización como empobrecimiento para reconocer que la traducción escolar tiene un valor que no habría que subestimar.

¹⁸ Se trata de un audiovisual que narra la transformación urbana de la Plaza de Mayo durante los últimos 200 años. Su devenir histórico y social y fue producido por el proyecto de investigación UBACyT dirigido por Alberto Boselli y Graciela Raponi.

¹⁹ En el mismo sentido y en referencia al uso de fragmentos de *Perón, sinfonía de un sentimiento*, de Leonardo Favio (1999) que reconstruye el 17 de octubre y es recomendado por

el portal Educ.ar una profesora señala: “Por las imágenes pueden captar algo de lo que es el peronismo que en un texto no se termina de ver, algo de la emotividad...”.

²⁰ Para ampliar este aspecto resulta interesante la lectura de “La hipótesis de la cinefilia docente. El cine de ficción en el aula media argentina” de Benasayag, 2017 y la distinción en la formación del saber filmico de cinéfilos y videófilos que propone García Canclini (2007).

²¹ El Informe Preliminar de la Encuesta a Docentes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica realizada por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación en 2020 plantea que el uso de *podcast* y videos disponibles en la web fueron uno de los tres recursos más utilizados. Lo mismo informa la “Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Informe sectorial de Educación” la cual destaca que si bien la mayor parte de las tareas escolares solicitadas a niños/as y adolescentes fueron escritas, 4 de cada 10 involucraron también videos.

Artigo submetido em 06 de março de 2023.
Aprovado em 05 de julho de 2023.

