

# La extrema derecha y la batalla cultural. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia ante escenarios hostiles

*Benjamín Rodríguez\**  
*Braian Marchetti\*\**

\*

Universidad Nacional de  
Mar del Plata, Argentina.  
rodriguezbenjaminmatias@  
gmail.com

\*\*

Universidad Nacional de  
Mar del Plata, Argentina.  
bmarchetti89@gmail.com

## Resumen

La llegada al gobierno de la extrema derecha en Argentina, ha dado lugar a una “batalla cultural” sin precedentes en contra de derechos civiles y distintos grupos sociales, que ha puesto en tensión la posibilidad de debatir en torno al pasado reciente de nuestro país y a abordar determinados contenidos curriculares de la Historia y las Ciencias Sociales. Debates asociados a la violencia política, la democracia, la participación ciudadana, o los movimientos políticos y sociales, son cuestionados a riesgo del surgimiento de denuncias de adoctrinamiento y prácticas persecutorias. La Historia y su enseñanza cobran especial relevancia al convertirse en el centro de posicionamientos sobre el presente y futuro del país. Ante este escenario, el trabajo presenta una serie de reflexiones sobre cuáles pueden ser los aportes que desde la investigación en Didáctica de la Historia se construyan para encontrar un camino desde la docencia que permita enfrentar estos contextos hostiles e injustos.

**Palabras clave:** Didáctica de la Historia, enseñanza, batalla cultural, extrema derecha

***The far right and the culture war. Reflections on the teaching of History in adverse contexts***

## Abstract

*The rise to power of the far-right in Argentina has given way to an unprecedented “cultural battle” against civil rights and various social groups. This has created tensions around the possibility of debating the country’s recent past and addressing certain curricular content in History and Social Sciences. Discussions related to political violence, democracy, civic participation, and political and social movements are being questioned, with the risk of accusations of indoctrination and persecutory practices.*

RESEÑAS N° 26

AÑO 2025

[pp. 100 – 114]

Recibido: 30/3/2025

Aceptado: 30/4/2025

ISSN 2796-9304

*History and its teaching take on particular significance, becoming central to the debate on the country's present and future. In this context, this study presents a series of reflections on the potential contributions of research in History Didactics to help educators navigate these hostile and unjust circumstances.*

**Keywords:** *Didactics of History, teaching, cultural war, extreme right*

## Introducción

El triunfo electoral de Javier Milei y su llegada a la presidencia en la Argentina trajo como novedad la instalación de la “extrema derecha” (o derecha radical) en el gobierno nacional por primera vez en la historia<sup>1</sup>. La comprensión de este fenómeno político implica construir una nueva lente interpretativa que contemple los rasgos de esta experiencia: el discurso “anticasta” y de destrucción del Estado, la instalación de una “batalla cultural” en contra de derechos sociales de determinados grupos sociales, nuevas formas de comunicación política a través de las redes sociales, la utilización de inteligencia artificial y la difusión de *fake news*, su aceptación por buena parte de los sectores más jóvenes de la sociedad, entre otros elementos. Batalla cultural que ha alcanzado a la discusión sobre nuestro pasado y el uso público de la historia en relación con el golpe de Estado en Argentina y la recuperación democrática, donde discursos negacionistas asociados a la “memoria completa” o la “teoría de los dos demonios” cobran trascendencia en el debate público, colocándose al borde de la ruptura del pacto democrático.

Si bien lo que observamos es novedoso en nuestro país y tiene sus características particulares, se inscribe dentro de una ofensiva conservadora que ya se vivenció en los gobiernos de Trump y Bolsonaro, en los que la restricción de derechos civiles y derechos de los grupos minoritarios fue acompañada por altas dosis de “misoginia, racismo, clasismo y homofobia, así como negacionismo de la pandemia y el cambio climático. En ambos casos, se apeló a las *fake news* y a los discursos de odio, con gestos y acciones antipluralistas” (Grimson, 2024, p. 16).

A comienzos de 2025, el presidente Javier Milei pronunció su discurso en el Foro Económico Mundial en Davos, Suiza (<https://t.ly/iQDqF>). Con carácter mesiánico y de revelación, el presidente anunció el resquebrajamiento de la

---

<sup>1</sup> Recuperamos la conceptualización de “extrema derecha” de Grimson (2023; 2024) para caracterizar a estos nuevos fenómenos políticos que apelan a prácticas sociales con fuertes reminiscencias fascistas y que sugieren un escaso apego a la democracia.

ideología “*woke*” a nivel mundial, estableciendo lazos y vínculos con líderes mundiales como Giorgia Meloni, Victor Orban, Donald Trump, Benjamin Netanyahu y multimillonarios como Elon Musk. Milei anunciaba allí la llegada de un momento de cambio histórico, no sólo para la Argentina, sino a nivel global, donde ciertos consensos instalados en Occidente comienzan a ponerse en duda. Particularmente, la propuesta política de la extrema derecha consiste en una avanzada antiderechos que se consume en una reducción del papel del Estado y en la absorción de sus funciones por parte del mercado. Se conjuga un rechazo a un “*mainstream* global igualitarista, marcado por la agenda de derechos, el feminismo, el antirracismo, el indigenismo y otros movimientos emancipatorios” (Caggiano, 2024, p. 103).

En paralelo, una característica distintiva de estas expresiones políticas es su desarrollo dentro de un ecosistema de plataformas que combinan lo material y lo digital, donde las redes sociales amplían el “territorio” de lo político para protagonizar la discusión pública (Saferstein, 2023, p. 130). Son, en buena medida, las juventudes quienes se sienten convocadas por la nueva derecha al reconocer, no sólo una “sensibilidad económica neoliberal que pone al individuo en el centro” (Caggiano, 2024, p. 104), sino también al identificar nuevos valores como la inmediatez, la satisfacción o el presentismo que caracterizan las preferencias de buena parte de las juventudes en la actualidad (Ferro y Semán, 2024, p. 82). La batalla cultural, así como es referenciada por la misma derecha radical, busca avanzar en otros territorios y problemáticas no abordadas por experiencias políticas y económicas anteriores.

En materia educativa, el desfinanciamiento y el cierre de programas socioeducativos, el abandono a los docentes y el ataque a las organizaciones gremiales identificándolas como las principales responsables de las problemáticas educativas y las denuncias de adoctrinamiento con prácticas persecutorias, han puesto en crisis a todo el sistema. En esta sintonía, el ámbito universitario no ha sido ajeno, con recortes tanto en las partidas presupuestarias destinadas al funcionamiento de las universidades como en el sistema científico y tecnológico en su conjunto, poniendo en riesgo o paralizando la actividad de miles de docentes e investigadores de todo el país.

Es en este contexto, en el que profesores y profesoras, de todas las disciplinas, pero de Historia y Ciencias Sociales en particular, se desempeñan día a día, en ambientes hostiles en los que su profesión se encuentra puesta en tela de juicio desde los ámbitos nacionales de gobierno; en donde el abordaje de contenidos curriculares vinculados a la violencia política, la democracia, la participación ciudadana, o los movimientos políticos y sociales pueden ser causal de cuestionamientos ideológicos; en entornos con problemáticas sociales que se agudizan día a día, y con mayor carga laboral y dificultades económicas

por la pérdida de poder adquisitivo de sus salarios. La Historia y las Ciencias Sociales en la escuela no pueden olvidar sus objetivos cívicos:

Si pensar históricamente tiene objetivos cívicos, entonces debe preparar a los ciudadanos para que comprendan a otras personas, para que puedan ser humanos y aplicar ese entendimiento en la toma de decisiones más inteligentes y humanas en una democracia plural. La historia funciona de manera diferente en las dictaduras que en las democracias, y también funciona de manera diferente en las democracias más homogéneas que en las heterogéneas. Entonces, si voy a hablar sobre lo que significa pensar históricamente, lo estoy pensando en el contexto de una democracia plural, con gente con muchas diferencias y cuyas diferencias a menudo son difíciles de negociar. Pensar históricamente implicaría, primero, pensar en las formas en que los seres humanos han negociado tales diferencias a lo largo del tiempo; segundo, evaluar cuestiones basadas en pruebas históricas en diferentes contextos, y tercero, examinar las contingencias a las que se enfrentaron las personas en el pasado para ir avanzando en la historia. Desde mi punto de vista, eso es probablemente lo más importante que nos aporta la historia como ciudadanos que somos y sigue siendo el mejor argumento para seguir incluyéndose en el plan de estudios de las escuelas de los países democráticos. (Levstik et al., 2021, pp. 219-220)

Desde nuestra pertenencia institucional al Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, nos interesa reflexionar en torno a cuáles son los aportes que desde la investigación en Didáctica de la Historia podemos brindar para encontrar un camino desde la docencia que permita enfrentar estos contextos adversos e injustos. Es por ello que en este trabajo buscamos dar cuenta, por un lado, de un breve recorrido por temáticas y perspectivas presentes dentro del campo de investigación de la Didáctica de la Historia y, por el otro, de reflexiones sobre los posibles aportes de la investigación en torno a la enseñanza de la Historia para enfrentar la encrucijada que le proponen al conjunto de la sociedad y al ámbito educativo en particular, estos escenarios hostiles marcados por la irrupción de un gobierno de extrema derecha en la Argentina.

## **Perspectivas y problemas de la investigación en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales**

Durante las últimas dos décadas la investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales creció enormemente y se diversificó en distintas regiones a partir de producciones provenientes de España, Italia, el mundo anglosajón, Francia y América Latina. Sin embargo, este ha sido un crecimiento desigual, tanto en relación con los problemas, los objetivos, los objetos y los protagonistas de la investigación, como en relación con las proyecciones prácticas de sus resultados (Pagès y Santisteban, 2013). En la actualidad, es posible afirmar que existe una comunidad científica con identidad propia que se autorreconoce perteneciente al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que realiza intercambios fructíferos y sostiene el funcionamiento desde múltiples asociaciones y redes que se articulan en un espacio de preocupaciones y problemas que lo definen y delimitan.

Si bien no es posible sostener que el campo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales ya está absolutamente consolidado, los pasos dados son certeros y conducentes en ese camino (Cerdá y Értola, 2019). Esta afirmación se sustenta en la disponibilidad actual de un corpus de saberes abstraídos de la urgencia de la práctica y orientados a aprehender las condiciones y dinámicas particulares de los procesos de enseñanza y aprendizaje, preocupados por tradiciones naturalizadas y ocupados en proponer alternativas. La consolidación de este campo de estudio resulta fundamental entonces para nutrir a la práctica de la enseñanza de la Historia de espacios de reflexión sobre los conceptos, teorías y métodos que la conforman. En este marco, podemos preguntarnos cuáles son las temáticas que actualmente resultan relevantes para los investigadores.

En una primera aproximación, es posible considerar que los problemas sociales más preocupantes en la actualidad son aquellos que conllevan a discursos de odio, violencia y discriminación, que tienen lugar en particular contra mujeres, jóvenes, inmigrantes, expulsados y que en distintas ocasiones pueden ser ejercidas por el Estado, los medios de comunicación y/o entre los mismos ciudadanos y ciudadanas. Estas manifestaciones de distintos tipos de violencia recaen en actitudes xenófobas, abuso de poder, contra la diversidad sexual o reforzando divisiones sociales binarias en función del género y de intolerancia, y atentando directamente contra los derechos humanos y los ideales de democracia, igualdad y justicia. Estas problemáticas no son aisladas de las realidades educativas, sino que las escuelas actúan como cajas de resonancia de las problemáticas sociales en espacios donde las nuevas generaciones son

portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles e inestables.

El movimiento social de mujeres y los movimientos sociosexuales en su conjunto han hecho visibles los modos de subordinación y padecimiento vinculados con la condición sexuada de los cuerpos, por una parte, y por otra la liberalización sexual en general y la expresión juvenil de afectos y deseos en particular, dando como resultado la circulación de discursos y prácticas sobre los que debatir en la escuela (Morgade, 2011). Poner al género como categoría analítica es poder pensarlo como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, que implican relaciones jerárquicas y de poder que indican la supremacía del varón sobre la mujer (Arangue, 2016). Se vuelve necesario así, terminar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia con la invisibilidad de las mujeres (Pinochet y Pagès, 2015). De esta manera, abordar el cuestionamiento a los estereotipos de género y a las divisiones binarias de roles laborales y sociales o el abordaje y la prevención frente a situaciones de abuso y violencia de género, le imprimen a la enseñanza escolar y a las Ciencias Sociales en particular nuevos desafíos.

Por otra parte, este contexto social de elevada complejidad ha generado una preocupación en la docencia, al reflexionar sobre la manera en que desde la escuela se prepara a las futuras generaciones para hacer frente a la discriminación y a la opresión, así como la construcción de una sociedad justa, equitativa e igualitaria donde todo el mundo goce de los mismos derechos. La perspectiva de la justicia social para la enseñanza se ha convertido en uno de los caminos posibles para:

Preparar al alumnado para que desarrolle una conciencia social, política y ciudadana democrática a partir del análisis y la valoración de los problemas y de las injusticias existentes, de sus causas y de sus consecuencias, y para actuar con un compromiso que conlleve la desaparición de esas problemáticas y la transformación del mundo que las genera. (Gutiérrez y Pagès, 2018, p. 24)

Otra categoría que se enmarca en esta perspectiva es la de justicia curricular, entendiendo que una educación para una sociedad democrática, justa e inclusiva no es posible sin políticas públicas que traten de compensar y corregir todas aquellas injusticias estructurales que inciden y determinan las condiciones de vida de la sociedad. Según Torres Santomé (2011), referirse a la justicia curricular implica considerar las necesidades del presente para, seguidamente, analizar críticamente los contenidos de las disciplinas y las propuestas de enseñanza y de aprendizaje con las que se pretende educar

y preparar para la vida a las nuevas generaciones; meta que, lógicamente, preocupa a aquel profesorado comprometido con el empoderamiento de los colectivos sociales más desfavorecidos y, por tanto, con la construcción de un mundo mejor y más justo. En ese sentido, con la categoría de “historia urgente”, Bazán (2019) propone observar la constitución histórica del presente como punto de partida para conectar historiografía, enseñanza de la historia, culturas juveniles y ciudadanías actuales, desde una perspectiva que abre lugar a concepciones del mundo alternativas y prácticas de resistencia de los grupos subordinados.

Adoptar una perspectiva de derecho dentro de la enseñanza de las ciencias sociales implica tomar en consideración la reflexión acerca de la democracia y la ciudadanía (Pagès y Santisteban, 2013). Es decir, una enseñanza orientada a la formación del pensamiento social para que los niños, niñas y jóvenes puedan decidir libremente qué tipo de ejercicio de ciudadanía desean realizar. Los problemas sociales y la referencia al presente se convierten así en ejes centrales del conocimiento que debe construirse. El conflicto y su resolución, las diferencias, la desigualdad, la diversidad de géneros, etnias o clases, la justicia y el poder, la vida cotidiana o el medioambiente, deben estar presentes en la enseñanza de las ciencias sociales.

Esta perspectiva potencia, entonces, el desarrollo de habilidades y el tratamiento de la información sobre hechos y problemas del pasado y del presente para la formación del pensamiento crítico (Pagès y Santisteban, 2013). Si consideramos que los jóvenes pueden y deben tomar decisiones en el marco de la participación activa para la resolución de problemas de su comunidad, la ciudadanía es un concepto que permite abordar los problemas sociales en el marco de la enseñanza de ciencias sociales. La escuela como espacio público puede y debe generar las condiciones donde los jóvenes logren construir con autonomía sus ideas, su imagen de lo público y su compromiso y responsabilidad frente a ello como ciudadanos (Jara y Funes, 2016; Zuppa, 2019).

Ross y Bazán (2020) proponen el concepto de “ciudadanía peligrosa” para referirse a la que debe formarse si la pretensión es enfrentar las desigualdades y la opresión, y erradicar la explotación, la marginalización y la violencia tanto en la escuela como en la sociedad. Los autores hablan de esta peligrosidad de la ciudadanía para un status quo opresivo y socialmente injusto y que, para ser puesto en cuestionamiento, requiere que

(...) las personas, individual y colectivamente, lleven adelante acciones y conductas que impliquen ciertos riesgos; trasciende el ejercicio tradicional de votar o firmar peticiones, y en su lugar se esfuerza por una predisposición

a la inspiración por la praxis de oposición y resistencia, una aceptación de cierta postura táctica. (Ross y Bazán, 2020, p. 28)

Por último, y a partir de los distintos temas y problemas de estudio de las ciencias sociales señalados en este apartado, nos resulta interesante recuperar la propuesta de Jara (2020), quien nos invita a profundizar la construcción de un enfoque interdisciplinar. Según el autor, esta orientación no implica la sumatoria de las disciplinas ni una división de tareas, sino que presupone “pensar en conjunto un problema, poner el conocimiento disciplinar al servicio de dilucidarlo y realizar un trabajo colaborativo para producir otras explicaciones holísticas” (p. 82). Esta propuesta se fundamenta en una concepción de los problemas sociales que comprende la mirada adoptada en esta investigación:

Sabemos que los problemas sociales se ubican en un tiempo y en un territorio, que están protagonizados e involucra a actores, que se producen relaciones e interacciones de diverso orden; que el ambiente no solo es un problema natural sino también social, que la configuración de los paisajes se imbrica con los sentidos, que la cultura es dinámica y producto humano, que los conflictos evidencian intereses antagónicos, que las decisiones de políticas públicas organizan sociedades, que la economía determina condiciones de vida y dignidad de las personas, que la pregunta motoriza el conocimiento a la vez que produce nuevos, en definitiva, que los problemas sociales son problemas globales. (Jara, 2020, p. 88)

En este recorrido por los temas que, desde hace ya algunos años, forman parte de las preocupaciones de la investigación en Didácticas de la Historia, encontramos una agenda que necesariamente se pone en diálogo con el contexto actual, que describimos en el inicio de este artículo. Es decir, las situaciones y temáticas que la batalla cultural emprendida por la extrema derecha toma como centro de sus ataques son objeto del abordaje de quienes indagan sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Los derechos de las mujeres, las sexualidades, las minorías, los derechos de ciudadanía, la búsqueda de consensos democráticos, de justicia social y de mayor igualdad, forman parte de una agenda que, desde las aulas de ambas disciplinas, pueden ser insumo para contrarrestar y poner en discusión los cuestionamientos desplegados desde los espacios nacionales de gobierno.

En ese sentido, la propuesta de este escrito y la centralidad del apartado siguiente, consisten en poner en palabras cuáles son los desafíos que se presentan y las posibilidades que se abren para que la investigación sobre la enseñanza de la historia pueda generar un aporte al momento de reflexionar

sobre los embates de la extrema derecha y bregar, desde ámbitos educativos, por la construcción de una sociedad democrática e igualitaria.

### **Algunas ideas para posicionarnos ante escenarios hostiles**

Frente a este panorama tan complejo, se nos presentan algunos desafíos urgentes a los profesores de Historia y Ciencias Sociales. Como planteaba Joan Pagès, al tomar una frase del gran historiador Pierre Vilar, la historia debía servir para leer el periódico, es decir, para interpretar la realidad (Universidad Alberto Hurtado, 2015). Desde luego que, en los contextos actuales, la sentencia debe ser reinterpretada, de manera que nuestros estudiantes puedan comprender los nuevos artefactos culturales, desde los memes, los hilos de Twitter, o los *hashtag* a otros todavía más recientes, resultado de la irrupción de la inteligencia artificial en la vida cotidiana. Dichos instrumentos de la comunicación actual se encuentran cargados de ideología y poseen sus propias características comunicacionales. Por ejemplo, los memes de Internet consisten en mensajes remixados que son difundidos rápidamente por miembros de la cultura digital participativa con fines de crítica o parodia, cuyo argumento es representativo de una práctica ideológica (Wiggins, 2024, pp. 35-36). Nuevos objetos culturales asoman todavía más sinuosos para su comprensión actual, pero se corresponden con nuevos formatos culturales y comunicativos que dialogan con las audiencias jóvenes (entre ellos se encuentran los que Carrión (2023) ha definido como OCVI, Objetos Culturales Vagamente Identificados).

A la par, los consumos culturales de los adolescentes no pueden estar ajenos a las clases de Historia y Ciencias Sociales; saber qué música escuchan, qué videojuegos juegan, o qué *influencers* siguen, entre otros. Por ejemplo, reconocer al videojuego como el puntapié de la revolución digital contemporánea, como muy bien ha expresado Baricco (2018), nos permite desentrañar la estructura hombre-consola-pantalla como una nueva disposición de los cuerpos y de las mentes humanas. Los estudiantes que llenan las aulas de la escuela, aquellos que Serres (2021) ha llamado los “pulgarcitos/as” frecuentemente, se quedan en los recreos jugando algún videojuego, ensimismados en su mundo digital de consolas y pantallas dentro de un dispositivo móvil, en escenas típicas de la escolaridad contemporánea.

Para poder entrar a dicho terreno, es menester conocer a los jóvenes y preguntarles por sus intereses particulares. Algunas preguntas posibles son:

- ¿Qué temas les preocupan en tanto jóvenes y estudiantes?
- ¿Se pusieron a pensar alguna vez en su futuro, dado que eso también es parte de la historia escolar?

- ¿De qué tienen miedo? ¿Qué es lo que más les gusta o apasiona?
- ¿Cómo les gustaría que fuera la escuela? ¿Y la clase de Historia?
- ¿Qué saben de lo que ocurre en la ciudad, en el país y en el mundo?
- ¿Cómo saben lo que saben? ¿Cómo se informan?
- ¿Qué productos culturales consumen (series, videojuegos, libros, *influencers*, redes sociales)
- En los próximos diez años (me veo, deseo, quiero).

Solo a partir de estas exploraciones es posible que, como profesores y profesoras, podamos entablar un diálogo más sincero y fecundo con las y los jóvenes que habitan nuestras aulas. Seguidamente, es necesario recuperar los usos públicos de la historia (Plá, 2021) para observar y comprender las conexiones entre pasado, presente y futuro. Este autor se pregunta y responde:

¿A cuál se parece más la enseñanza de la historia: a la historia profesional o al uso público de la historia? Pues a la de uso público. No se trata de cómo debe ser la enseñanza de la historia, porque siempre va a estar en falta. Se trata de reconocer su característica de conocimiento, comprender la epistemología de esa otra historia que es su uso público. Comprenderlo, permitirá tener una historia democrática, colectiva, presente, dentro de la escuela. (Plá, 2021, p. 8)

Los escenarios actuales, cargados de hostilidad y confrontación en el debate público, permiten construir una historia escolar donde el pensamiento crítico sea un elemento distintivo del pensamiento social e histórico:

Uno de los objetivos alternativos tradicionales de la enseñanza de las ciencias sociales ha sido la formación del pensamiento crítico en el alumnado. El pensamiento crítico es considerado como una forma de pensamiento de orden superior. La definición más común lo concibe como el proceso para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de una información o de un conocimiento determinado, de un acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana. (Pagès, 1997, p. 160)

El pensamiento crítico nos lleva a una habilidad fundamental que es necesario construir en los estudiantes actuales. Se trata de la literacidad crítica, aquella que permite comprender más allá de las líneas de lo visible. Este concepto ha aparecido en el último tiempo, retomando los aportes de Cassany y Castellá (2010), para pensar la formación de estudiantes capaces de leer el mundo en toda su complejidad. A partir de esta noción, otros autores conciben la posibilidad de enseñar a leer las líneas, entre las líneas y tras las líneas, pasando de una comprensión literal, a una comprensión inferencial y

finalmente, una de punto de vista o ideología (Santisteban, 2015; Godoy Vera, 2018). Se trata de invitar a los estudiantes a hacer estas conexiones, a mirar el presente de manera más profunda, atravesar sus múltiples capas y descifrar con los adolescentes los múltiples sentidos que convergen en la realidad social. En particular, la literacidad crítica es una herramienta fundamental para desenmascarar y contrarrestar los relatos y discursos del odio, a la vez que para contribuir a la construcción de relatos alternativos centrados en la democracia y los derechos humanos (Izquierdo Grau, 2019, p. 48).

Finalmente, los profesores de Historia y Ciencias Sociales tienen que ser, posiblemente más que nunca, profesionales reflexivos (Schön, 1998) que piensen sus prácticas y las reinterpreten a la luz de las transformaciones más recientes. Frente al negacionismo, la denuncia del adoctrinamiento en las escuelas y la batalla cultural por los sentidos del pasado, las y los profesores debemos reponer el lugar de la pregunta en el aula, recuperar el asombro y alejarnos de aquellas preguntas burocráticas y cómodas que muchas veces habitan las aulas (Freire y Faundez, 1968, pp. 75-76). Como plantea Gadamer:

Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta. Lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria. El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren el pro y el contra. El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta. La verdadera pregunta requiere esta apertura, y cuando falta no es en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene el sentido real de la pregunta. (Gadamer, 1999, p. 440)

Antes de presentar un relato que pueda ser interpretado como cerrado, tenemos que sembrar en nuestros estudiantes la duda y la curiosidad como medio “para declarar nuestra pertenencia al género humano” (Manguel, 2019, pp. 13-14). Llenar las aulas de preguntas nos aleja de aquellas posibles críticas y nos empodera como profesores y profesionales, a la vez que nuestros estudiantes aprenden a desnaturalizar lo que ocurre en el presente.

## Reflexiones finales

*La educación histórica, entonces, ya sea formal o informal, constituye uno de los principales espacios culturales para la asimilación de los valores democráticos, y afecta tanto al modo en que se concibe la*

*democracia como a la manera en que se desarrolla. Cualquier sistema político democrático es el resultado de diversos procesos históricos. Por lo tanto, me parece muy importante reconocer que las representaciones históricas tienen un doble origen. Por un lado, sin duda están muy influidas por la historia escolar, pero, por otro, también se generan a partir de fuentes informales, como los discursos políticos. (Carretero, 2024, p. 46)*

El contexto actual, caracterizado por mayorías sociales empobrecidas y por un descrédito hacia la política como espacio que pueda motorizar la resolución de conflictos y la mejora de las condiciones de vida, ha posibilitado el acceso al gobierno en Argentina y otros países de la extrema derecha. En un clima en el que determinar la veracidad de la información puede volverse una tarea difícil y la lógica algorítmica de las redes sociales fragmenta y parcializa el acceso al conocimiento, los espacios políticos radicalizados han instalado discursos de odio sobre determinados segmentos y grupos sociales, que muchas veces se acercan con límites difusos a la violencia política. Este complejo entramado encuentra sustentación en la urgencia de respuesta de amplios sectores sociales que, en la búsqueda por encontrar el acceso básico a la salud, la educación o al mercado laboral formal, expresan márgenes más amplios de tolerancia a situaciones injustas en otros órdenes sociales.

A quienes nos encontramos en las escuelas, las universidades, en espacios de debate educativo y de investigación, este escenario nos interpela al exponernos, prácticamente de forma obligada, a la necesidad de repensar no sólo nuestras prácticas, sino también a tomar un rol activo en la construcción de una sociedad más justa y democrática. Es por ello que en este trabajo nos propusimos plantear algunas ideas posibles para atravesar estos escenarios de incertidumbre. Llenar las aulas de preguntas y problemas en pos de recuperar los consumos culturales de los jóvenes, de establecer diálogos genuinos sobre sus agendas de interés, de conocer sus inquietudes, preocupaciones y urgencias, y de formar para un pensamiento social donde la literacidad crítica sea una habilidad fundamental, son algunos de los trazos que consideramos para estos tiempos que corren.

### **Referencias bibliográficas**

Arangue, D. (2016). La historia reciente/presente desde la perspectiva de género en la formación del profesorado. En Jara, M. y Funes, G. (Comps.),

*Didáctica de las ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales.* COMAHUE.

Baricco, A. (2018). *The Game.* Anagrama.

Bazán, S. (2019). Historia urgente para ciudadanías mestizas. En Funes, G. y Jara, M. A. (Comps.). *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos.* EDUCO.

Caggiano, S. (2024). La extrema derecha y los dilemas de la batalla cultural. Moral, individualismo y sentido de pertenencia. En Grimson, A. (Comp.). (2024). *Desquiciados. Los vertiginosos cambios que impulsa la extrema derecha.* Siglo XXI.

Carretero, M. (2024). *Históricamente. Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado.* Siglo XXI.

Carrión, J. (6/10/2023). Nuevos objetos culturales vagamente identificados. *Infobae.* Recuperado de: <https://www.infobae.com/cultura/2023/10/06/nuevos-objetos-culturales-vagamente-identificados/>

Cassany, D. y Castellà, J. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica.* Perspectiva.

Cerdá, M.C. y Értola, F. (2019). La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia en Iberoamérica: una cartografía desde el sur del sur. En Funes, G. y Jara, M.A. (comps.). *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos.* EDUCO.

Ferro, U. y Semán, P. (2024). 100% blanco y villero. Conservadurismo rebelde, libremercado y derechas populares. En Grimson, A. (Comp.) (2024). *Desquiciados. Los vertiginosos cambios que impulsa la extrema derecha.* Siglo XXI.

Freire, P. y Faundez, A. (1968). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.* Siglo XXI.

Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método (Vol. I).* Sígueme.

Godoy Vera, F. (2018). Fuentes de información histórica en el desarrollo de la literacidad crítica de estudiantes de la educación secundaria. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, pp. 81-97. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3603>

Grimson, A. (2023). La extrema derecha contra la democracia: La amenaza es real. *Le Monde Diplomatique*, 9, pp. 1-9.

- Grimson, A. (Comp.) (2024). *Desquiciados. Los vertiginosos cambios que impulsa la extrema derecha*. Siglo XXI.
- Gutiérrez, M.C. y Pagés, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales. La justicia y el pensamiento social en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Izquierdo Grau, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Núm. 5. Recuperado de: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>
- Jara, M. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (30), pp. 75-89.
- Jara, M. y Funes, G. (2016). Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana. En Jara, M. y Funes, G. (Comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. COMAHUE.
- Levstik, L., Arias Ferrer, L. & Egea Vivancos, A. (2021). Haciendo historia para el bien común. Entrevista a Linda S. Levstik. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, pp. 211-237.
- Manguel, A. (2019). *Una historia natural de la curiosidad*. Siglo XXI.
- Morgade, G. (Comp.) (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. En Benejam, P. y Pagès, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. ICE -Horsori.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.) (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pinochet, S. y Pagès, J. (2015). Los profesores chilenos frente al protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia escolar. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (13), pp. 105-122. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3681>
- Plá, S. (2021). Sebastián Plá en primera persona: Diálogo sobre teorías y epistemologías en la enseñanza de la historia. *Revista Perspectivas. Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica*, pp. 1-17.

- Ross, E. y Bazán, S. (2020). Humanización de la Pedagogía Crítica ¿Qué clase de profesores? ¿Qué clase de ciudadanía? ¿Qué clase de futuro? *Revista de Educación*, 0(21.1), pp. 19-39.
- Saferstein, E. (2023). Entre libros y redes: la 'batalla cultural' de las derechas radicalizadas. En Semán, P. *Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* Siglo XXI.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En Hernández Carretero, A., García Ruiz, C. y De la Montaña Conchiña, J. *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. AUPDCS.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Serres, M. (2021). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular, El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid.
- Universidad Alberto Hurtado. (19/08/2015). Entrevista Profesor visitante: Joan Pagès [2015]. [Archivo de Video]. Youtube. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=k9oQW1d-tc0&t=7s&ab\\_channel=UniversidadAlbertoHurtado](https://www.youtube.com/watch?v=k9oQW1d-tc0&t=7s&ab_channel=UniversidadAlbertoHurtado)
- Wiggins, B. (2024). *El poder de los memes. Ideología, semiótica e intertextualidad*. Ampersand.
- Zuppa, S.A. (2019). Problemas en torno a la relación entre ciudadanía y la historia como disciplina escolar. Cambios y continuidades en la construcción ciudadana. En Ballbé, M., González Monfort, N. y Santisteban, A. (Eds.). *Quint professorats, quina ciutadania, ¿quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història*. Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials. UAB.