

# RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia

ISSN 2796-9304

Nº26 - Mayo 2025

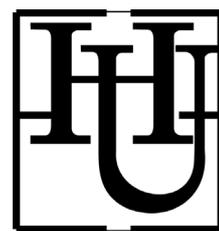


# RESEÑAS

## de Enseñanza de la Historia

ISSN 2796-9304

N° 26 - Mayo 2025



APEHUN

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

# RESEÑAS

## de Enseñanza de la Historia

N° 26  
Mayo 2025

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

### COMITÉ ACADÉMICO

*Ivo Mattozzi*  
Libera Università di Bolzano

*Selva Guimarães Fonseca*  
Universidad Federal de Uberlândia

*Didier Cariou*  
Université de Bretagne Occidentale

*Antoni Santisteban*  
Universidad Autónoma de Barcelona

*Nelson Vásquez Lara*  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

*Sandra Rodríguez Ávila*  
Universidad Pedagógica Nacional

*Sebastián Plá*  
Universidad Nacional Autónoma de México

*Liliana Bravo Pemjan*  
Universidad Alberto Hurtado

*Sonia Regina Miranda*  
Universidad Federal de Juiz de Fora

*Augusta Valle Taimán*  
Pontificia Universidad Católica del Perú

*Beatriz Aisenberg*  
Universidad de Buenos Aires

*María Elina Tejerina*  
Universidad Nacional de Salta

*Marta Barbieri*  
Universidad Nacional de Tucumán

*Miguel Ángel Jara*  
Universidad Nacional del Comahue

*Isabelino Siede*  
Universidad Nacional de la Plata  
Universidad Nacional Patagonia Austral

*María Celeste Cerdá*  
Universidad Nacional de Córdoba

*Mariela Coudannes*  
Universidad Nacional del Litoral

*Sonia Bazán*  
Universidad Nacional de Mar del Plata

*María Paula González*  
Universidad Nacional de General Sarmiento

*Beatriz Angelini*  
Universidad Nacional de Río Cuarto

*Gisela Andrade*  
Universidad de Buenos Aires  
Universidad Nacional de Quilmes

### CONSEJO EDITORIAL

**Coordinadora**  
*Graciela Funes*  
Universidad Nacional del Comahue

**Gestión de recursos**  
*Cristina Angelini*  
Universidad Nacional de Río Cuarto

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

**Edición y corrección de textos**  
*Carina Correa*

**Maquetación y edición**  
*Dolores González Montbrun*

**Gestión de redes y comunicación virtual**  
*Gerardo Añahual*

# Sumario

## I. PRESENTACIÓN DEL N° 26 de RESEÑAS.....7

## II. ARTÍCULOS

La educación y la ciudadanía argentina con todo el futuro por delante. Desde la tradición homogeneizadora hacia el horizonte de la diversidad como valor.....12

**Desireé Toibero**

(Universidad Nacional de Córdoba)

La prensa periódica del siglo XIX como recurso pedagógico y didáctico. Reflexiones teóricas y propuesta para su uso en el aula.....30

**Fabiana Puebla y Yemina Chiafalá**

(Universidad Nacional de San Juan)

## III. DOSSIER: Políticas públicas y educación, la historia y las ciencias sociales en la encrucijada actual

COORDINACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL DOSSIER: Políticas públicas y el lugar que le asignan al derecho a enseñar y el derecho a aprender.....48

**Graciela Funes, Alcira Alurralde, Susana Ferreyra y Cristina Angelini**

(Consejo Editorial de Reseñas de Enseñanza de Historia)

De doctrinas, adoctrinamientos y adoctrinadores. Para una crítica de la ideología mileísta.....54

**Eduardo Rinesi**

(Universidad Nacional de General Sarmiento)

Negacionismo y adoctrinamiento. ¡Prohibido pensar hijito!.....66

**Silvia Noemí Barco**

(Universidad Nacional del Comahue)

La escuela bajo sospecha: la enseñanza de la dictadura frente a la “batalla cultural”.....83

**Martín Roberto Legarralde**

(Universidad Nacional de La Plata)

La extrema derecha y la batalla cultural. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia ante escenarios hostiles.....100

**Benjamín M. Rodríguez y Braian Marchetti**

(Universidad Nacional de Mar del Plata)

La formación pedagógica en ciencias sociales. Desafío para los jóvenes docentes en tiempos de tecnologías.....115

**Susana Valentinuz**

(Universidad Nacional del Litoral)

#### IV. ENTREVISTA

Entrevista a Lucía Lionetti (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires) *Por una comunidad feminista de pensamiento y de acción... Una entrevista a la historiadora* **Lucía Lionetti**.....133

**Por Milagros Rocha, Alejandro Scoles y Adriana Valobra**

(Universidad Nacional de La Plata)

#### V. RESEÑAS

Reseña: *Aprender a enseñar historia en la escuela secundaria. El viaje de la humanidad de la prehistoria a la conquista de América.* De Rodríguez, B., Devoto, E., y Moggia, R. (2024). EUDEM-Universidad Nacional de Mar del Plata.....149

**Rocío Miriam Cruz**

(Universidad Nacional de Mar del Plata)

# I. PRESENTACIÓN

## Presentación

*“Seguimos siendo primero que nada hombres de acción. Hay acción con la azada, hay acción con el trabajo, hay acción con la humildad, hay acción con la prédica”<sup>1</sup>*

Presentamos *RESEÑAS* N°26, publicación de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) que transmite, con criterio de acceso abierto y de libre disponibilidad, contenidos científicos y académicos, ya que la producción de conocimientos es un bien público que se despliega en universidades, sistemas educativos, pueblos y comunidades.

Las 73 universidades públicas argentinas continúan movilizadas en defensa de la educación pública, porque el gobierno nacional renueva sus ataques en dos direcciones: el desfinanciamiento y el desprestigio que se revela en las redes y en los medios.

Nuestras universidades generan identificación, sentido de pertenencia, orgullo y, como dice el epígrafe, somos sujetos de acción con el conocimiento, el trabajo, la palabra que transmite pensamientos y emociones con fuerza, ímpetu y ardor para confrontar con el discurso agresivo e irrespetuoso y con las acciones de discriminación y empobrecimiento.

Las tramas de la enseñanza de la historia y de la didáctica de la historia, al igual que la historia, remiten a acciones y convicciones, formación e investigación, prácticas e ideologías, espacios y lugares en movimientos estructurales y coyunturales y en esa clave tenemos que leer las secciones que presentamos hoy

---

<sup>1</sup>Mujica, J. (1985). Discurso de Platense Patín Club. En: Buisan, A. (2025). El lujo es vulgaridad. Caras y Caretas. Recuperado de <https://carasycaretas.org.ar/2025/04/21/el-lujo-es-vulgaridad/>

En la sección ARTÍCULOS, presentamos dos artículos que provienen de la relación entre investigación y enseñanza; educación, historia y ciudadanía.

*La educación y la ciudadanía argentina con todo el futuro por delante. Desde la tradición homogeneizadora hacia el horizonte de la diversidad como valor* de **Desirée Toibero** de la Universidad Nacional de Córdoba, presenta un análisis histórico de la relación entre la educación y la ciudadanía, desde la sanción de la Ley 1.420 hasta los debates contemporáneos. Argumenta que el estudio de la historia educativa no solo reconstruye el pasado, sino que también permite reflexionar sobre las tensiones entre tradición y cambio en el presente y futuro del país y explora cómo las concepciones de ciudadanía han influido en los proyectos educativos y viceversa, en un contexto de transformaciones sociales y políticas que exigen repensar la educación para construir una sociedad democrática y pluralista.

**Fabiana Puebla** y **Yemina Chialfalá** de la Universidad Nacional de San Juan escriben *La prensa periódica del siglo XIX como recurso pedagógico y didáctico. Reflexiones teóricas y propuesta para su uso en el aula*, y entienden a ésta como objeto cultural y protagonista de su tiempo y un recurso valioso para ser utilizado por docentes de todos los niveles desde múltiples perspectivas teóricas y disciplinares. Ofrecen una propuesta pedagógica para espacios curriculares ligados principalmente al área de las Humanidades y Ciencias Sociales.

El DOSSIER TEMÁTICO: *Políticas públicas y educación. La Historia y las Ciencias Sociales en la encrucijada actual*, coordinado por **Graciela Funes, Alcira Alurralde, Susana Ferreyra y Cristina Angelini**, está compuesto por cinco artículos que abordan conceptualizaciones para argumentar la importancia de la investigación en enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la formación del pensamiento crítico de las generaciones jóvenes y ponen en tela de juicio los cantos de sirenas individualistas que circulan en redes y medios.

*De doctrinas, adoctrinamientos y adoctrinadores. Para una crítica de la ideología mileista* es el sugerente título con el que nos convoca **Eduardo Rinesi** de la Universidad de General Sarmiento. Allí aclara el término doctrina rescatando el sentido positivo y, por otro lado, plantea que el gobierno actual no tiene un cuerpo doctrinario de apoyo, pero hace uso y abuso del término libertad, que en la perspectiva libertaria se reduce a la libertad de mercado. Pareciera que el “adoctrinamiento” temido por el gobierno se refiere a la transmisión de valores sociales y de conocimientos sobre las luchas sociales por la conquista de derechos.

**Silvia Noemí Barco** de la Universidad Nacional del Comahue escribe *Negacionismo y adoctrinamiento. ¡Prohibido pensar hijito!* Caracteriza el tiempo político, económico, social y cultural de la extrema derecha, donde el

negacionismo es la justificación de la represión y la conculcación de derechos que, como discurso político, es una estrategia de naturalización y justificación del terrorismo de estado, una pretensión de borrar la memoria construida en las luchas por Verdad, Justicia y Reparación, para finalizar reflexionando sobre el deber de memoria.

*La escuela bajo sospecha: la enseñanza de la dictadura frente a la “batalla cultural”* es el artículo escrito por **Martín Roberto Legarralde** de la Universidad Nacional de La Plata, quien sostiene que el ascenso de la derecha radicalizada en el poder, desde 2023, puso en evidencia un nuevo régimen de memoria que confronta con la hegemonía de las memorias del movimiento de derechos humanos. La memoria oficial reivindica la represión y reclama por el juzgamiento de las organizaciones político-militares. Las disputas se enmarcan en la “batalla cultural” que se libra en todos los ámbitos sociales y culturales, incluidas las instituciones educativas y, quienes confrontan con la memoria oficial, “adoctrinan” en lugar de enseñar.

Desde la Universidad Nacional de Mar del Plata **Benjamín Rodríguez y Braian Marchetti** presentan *La extrema derecha y la batalla cultural. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia ante escenarios hostiles*, donde expresan que el gobierno de extrema derecha 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 de abordar determinados contenidos curriculares de historia y ciencias sociales. El escrito presenta una serie de reflexiones desde los aportes de la investigación en didáctica de la historia.

**Susana Valentinuz** de la Universidad del Litoral nos convoca a leer *La formación pedagógica en Ciencias Sociales. Desafío para los jóvenes docentes en tiempos de tecnologías*, el artículo tiene como propósito contribuir a pensar la formación de quienes hoy son jóvenes en el nivel de enseñanza superior, que asumen la responsabilidad de la formación docente. Intentamos un ejercicio de socioanálisis, definido por Bourdieu como “el retorno reflexivo implícito en la objetivación de su propio universo y el radical cuestionamiento que impone la ‘historización’ de una institución cuya misión socialmente reconocida es la de reivindicar la objetividad y la universalidad para sus propias objetivaciones.

En la Sección ENTREVISTAS, **Milagros Rocha, Alejandro Scoles y Adriana Valobra** de la Universidad Nacional de la Plata entrevistan a **Lucía Lionetti** “*Por una comunidad feminista de pensamiento y de acción...Una entrevista a la historiadora Lucía Lionetti*”, quien es docente e investigadora en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. El diálogo interesante

nos invita a repensar acerca del concepto de género, de las mujeres y de la educación.

En la Sección RESEÑAS, **Rocío Miriam Cruz** de la Universidad Nacional de Mar del Plata revisa *Aprender a enseñar historia en la escuela secundaria. El viaje de la humanidad de la prehistoria a la conquista de América*, de **Rodríguez, B., Devoto, E., y Moggia, R.** (2024). EUDEM.

Finalmente, en este contexto de incertezas, de rupturas, angustias y desestabilización, los animamos a leer los artículos, a difundirlos y compartirlos con nuevos colegas, docentes, equipos de investigación y estudiantes para seguir construyendo conocimiento con compromiso social, político y ético.

**Consejo Editorial**

Mayo 2025

## II. ARTÍCULOS

# La educación y la ciudadanía argentina con todo el futuro por delante. Desde la tradición homogeneizadora hacia el horizonte de la diversidad como valor

Desirée Toibero\*

\* Universidad Nacional de Córdoba. [desireetoibero@gmail.com](mailto:desireetoibero@gmail.com)

## Resumen

Este artículo presenta un análisis con perspectiva histórica de la relación entre educación y ciudadanía en Argentina, desde la aprobación de la Ley 1420 en 1884 hasta los debates contemporáneos. En el recorrido, se busca trascender la mera reconstrucción de los discursos del pasado para reflexionar sobre las tensiones entre la tradición, los cambios en el presente y el futuro del vínculo entre educación y ciudadanía. Mediante la metáfora “todo el futuro por delante”, el trabajo enfatiza la necesidad fundamental de interpelar al pasado como ejercicio para comprender nuestro presente y delinear posibles horizontes en la compleja relación entre formación ciudadana y proyecto educativo nacional.

**Palabras clave:** Historia de la educación argentina, ciudadanía, políticas educativas, diversidad

***Argentine education and citizenship with a whole future ahead. From the homogenizing tradition to the horizon of diversity as a value***

## Abstract

*This article presents a historical analysis of the relationship between education and citizenship in Argentina, from the passage of Law 1420 in 1884 to contemporary debates. In doing so, it seeks to transcend the mere reconstruction of past discourses to reflect on the tensions between tradition, changes in the present, and the future of the relationship between education and citizenship. Using the metaphor “the whole future lies ahead,” the article emphasizes the fundamental need to interrogate the past as an exercise in understanding our present and outlining possible horizons in the complex relationship between civic education and the national educational project.*

**Keywords:** History of education argentina, citizenship, educational policies, diversity

RESEÑAS N° 26  
AÑO 2025  
[pp. 12 – 29  
Recibido: 30/3/2025  
Aceptado: 20/04/2025  
ISSN 2796-9304

## **Introducción: La historia como interrogación del presente**

El estudio de la historia de la educación en Argentina no sólo constituye un ejercicio de reconstrucción del pasado, sino que implica una reflexión crítica sobre las tensiones entre tradición y cambio que configuran nuestro presente, a la vez que proyectan posibles horizontes hacia el futuro. Lo que tenemos por delante es el futuro como campo de posibilidades, pero su configuración depende fundamentalmente de las respuestas que demos a las preguntas que desde nuestro presente formulamos al pasado. Como sostiene Alba Rico (2017), nos encontramos ante “la trabajosa y delicada labor de desmontaje” de estructuras heredadas, donde paradójicamente, “la primera transformación del mundo que debemos abordar es la de conservarlo” (p. 95). Este principio aparentemente contradictorio nos invita a pensar el vínculo entre ciudadanía y educación no como una sucesión de rupturas radicales, sino como un proceso de reelaboraciones sucesivas donde cada momento histórico redefine los términos de la relación entre educación y ciudadanía.

Siguiendo la perspectiva de Bloch (2020), quien definió a la historia como “la historia de los hombres en el tiempo”, y la de Romero (1976), quien sostenía que “nadie entiende verdaderamente el pasado si no le apasiona el presente y el futuro” (p. 42), este artículo propone un análisis con perspectiva histórica de la relación entre educación y ciudadanía en Argentina, atendiendo a las continuidades y rupturas desde la sanción de la Ley 1420 hasta los debates contemporáneos. La expresión recuperada de Alba Rico (2017) resulta particularmente esclarecedora para comprender la perspectiva historiográfica desde la cual abordamos este análisis. Como señala el autor, la historia construida por los seres humanos “se parece... a una cadena de montaje, donde los humanos producen pequeñas ceremonias” (p. 85). Estas ceremonias o rituales se reproducen sin necesidad de una conciencia crítica sobre su sentido histórico, mientras el futuro avanza transformando nuestro mundo. En este marco, la tarea del historiador consiste en “dar la vuelta, mirar el pasado y formularle preguntas” para comprender el proceso que nos trajo hasta aquí y desde allí proponer caminos que nos conduzcan hacia el futuro.

## **Hacia una historia crítica de la educación: Enfoques metodológicos**

El presente trabajo asume una metodología de investigación histórico-crítica que combina el análisis documental con la interpretación hermenéutica de discursos y normativas educativas. Desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, siguiendo el enfoque de Van Dijk (2009), se analizan las fuentes

consultadas para identificar las relaciones de poder y las estrategias discursivas que construyeron distintas concepciones de ciudadanía a lo largo del tiempo en relación con la educación. Este enfoque metodológico permite comprender cómo el discurso educativo ha funcionado histórica y socialmente como un dispositivo que reproduce o transforma las relaciones de poder en la sociedad argentina.

A la vez que el aporte de la perspectiva hermenéutica gadameriana enriquece la interpretación con la noción de **fusión de horizontes** (Gadamer, 1977), que nos permite comprender los textos históricos y las normativas educativas no como objetos aislados, sino como expresiones situadas en tradiciones específicas que dialogan con nuestro presente.

Las fuentes primarias analizadas incluyen debates parlamentarios relacionados con la sanción de leyes educativas (Ley 1420 de 1884, Ley Federal de Educación de 1993, Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006, Ley de Educación Sexual Integral 26.150 de 2006); discursos presidenciales y ministeriales sobre política educativa y documentos curriculares oficiales.

Por último, el análisis se estructura diacrónicamente en cuatro momentos históricos claves: la sanción de la Ley 1420 en 1884, la recuperación democrática de 1983, las reformas neoliberales de la década de 1990 y los debates educativos del siglo XXI, con especial atención a la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) como paradigma de un nuevo modelo de ciudadanía.

### **La matriz fundacional: Ley 1420 y la construcción de una ciudadanía homogénea**

Como educadora formada en Historia y en Política, comienzo por traer a la presencia el contexto de época que acompañó un acontecimiento de la sanción de la Ley 1420 tan relevante en lo que hace a la construcción de la identidad nacional, en momentos de consolidación del Estado Nación en Argentina. Por ello, me permito iniciar con algunas referencias de época que ilustran ese contexto. Al respecto, Oscar Terán (2008) sostendrá que, con las dificultades derivadas de legitimar un poder en formación, el Estado argentino tomó en sus manos a la educación pública como dispositivo nacionalizador disputando las esferas que se encontraban controladas por otros poderes de la sociedad. En el caso de la educación, la disputa principal se dio contra la educación religiosa en la búsqueda de establecer un mundo común laico, colocando a la esfera estatal por encima de las demás y garantizando la independencia de cada una de ellas (Walzer, 1997).

En apoyo a la comprensión de esta búsqueda de legitimidad y construcción de poder, resulta esclarecedor considerar los debates legislativos que se produjeron en el Congreso Nacional con motivo de la aprobación de la Ley 1420 en 1884, donde se oficializa el vínculo entre educación y construcción de ciudadanía, buscando promover la internalización de una identidad colectiva (Oszlak, 1982). El ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Eduardo Wilde, durante los debates parlamentarios de 1884 en torno a la Ley 1420, expresó: “El Estado tiene una misión distinta de la iglesia [...] respetar los derechos, procurar la felicidad del pueblo; mientras que la iglesia debe preparar las almas para el cielo” (Wilde, 1884, como se citó en Troncoso, 1984, p. 54).

Hacia 1880, el poder político en Argentina estaba concentrado en manos de una elite que había logrado consolidarse como hegemónica en torno a un proyecto de país diseñado según sus propios intereses. Este grupo dominante implementó un modelo de desarrollo basado en principios modernizadores y una perspectiva liberal en lo económico que, simultáneamente, debía armonizarse con posturas marcadamente conservadoras en el ámbito político (Rapoport, 2005). Como señala Ansaldi (1991), esta oligarquía argentina representa un caso paradigmático de dominación política de clase, donde “las clases económicamente dominantes ejercen también, en forma directa, por sí mismas, la dominación política” (p. 15).

El proyecto oficial sobre educación pública estaba, así, inspirado en el liberalismo de fines del siglo XIX, que pretendía formar ciudadanos adaptados a las instituciones capitalistas. La consigna sarmientina de “Educar al soberano” resumió esta intención y la educación pasó a ser esencialmente pública, hacedora de ciudadanos a la vez que constructora de una Nación (Chiaramonte, 2007). Se pretendía concretar el paso de las lealtades locales a lo nacional como espacio de referencia para la construcción de la ciudadanía y, por tanto, para la definición de la pertenencia. Esta matriz estado-céntrica estuvo acompañada de una fuerte tendencia a la homogenización social y cultural.

En los debates parlamentarios de 1884, encontramos posiciones que evidencian esta priorización del sentido político de la ciudadanía. El diputado Demaría, en la sesión del 4 de julio de 1883, afirmó: “Es la difusión de la enseñanza lo que más eficazmente contribuye a la libertad, a la paz, y al mantenimiento de las instituciones” (Demaría, 1883, como se citó en Troncoso, 1984, p. 12).

Por su parte, el legislador Onésimo Leguizamón, durante el debate parlamentario del 8 de julio de 1883, sostuvo:

Solo los pueblos educados son libres... No es posible comprender siquiera las ventajas del sistema representativo republicano, si el pueblo que lo ha de practicar es un pueblo inconsciente de sus destinos y de sus derechos...

Nuestro gobierno se funda en el sufragio popular y una de las causas que lo desacredita es la superabundancia del elemento ignorante en las masas... (Leguizamón, 1883, como se citó en Troncoso, 1984, p. 18)

El análisis de estos discursos revela una concepción instrumental de la educación, orientada fundamentalmente a la formación de ciudadanos que pudieran sostener el proyecto político de la élite gobernante. La educación se presentaba como una herramienta civilizatoria que permitiría superar la “ignorancia” de las masas, considerada como un obstáculo para el funcionamiento adecuado del sistema republicano. Profundizando el análisis desde la política, se promueve una ciudadanía concebida como un status uniforme para miembros de la comunidad política (varones, blancos, adultos y propietarios). Status que en la práctica estaba restringido al grupo hegemónico pero que prometía, al menos en el debate político, ampliarse hacia un grupo de varones inmigrantes, con el apoyo de la educación.

### **La ciudadanía y la educación en la historia reciente: una lectura desde las tensiones del presente**

Luego de analizar el acontecimiento fundador del vínculo entre educación y ciudadanía en la Argentina de fines del siglo XIX, nos proponemos avanzar hacia una exploración sobre cómo este vínculo se redefinió en los períodos más recientes. Este salto temporal nos permitirá comprender las continuidades y rupturas que han configurado nuestra práctica educativa contemporánea, particularmente a partir del retorno a la democracia en 1983.

La Historia reciente, como campo de estudio y como contenido escolar, ha adquirido una relevancia fundamental en la configuración de la ciudadanía contemporánea. Como señala Pagès (2018), “enseñar historia reciente implica preparar a los jóvenes para comprender su presente y pensar su futuro” (p. 28), convirtiéndose así en un componente esencial de la formación ciudadana.

A diferencia del período del centenario, donde la historia enseñada en las escuelas buscaba construir un relato homogéneo sobre la Nación, centrado en héroes y batallas del pasado lejano, la incorporación de la Historia reciente al currículum escolar ha introducido temas controversiales y memorias en conflicto. Como sostiene Pagès (2018), “la enseñanza de problemas socialmente relevantes del presente y del pasado reciente es una oportunidad para desarrollar en el alumnado su conciencia histórica y su pensamiento crítico” (p. 28).

En Argentina, la transición democrática iniciada en 1983 marcó un punto de inflexión en esta dirección. La necesidad de construir una ciudadanía democrática después de años de autoritarismo llevó a revisar tanto los

contenidos como las prácticas educativas. La incorporación progresiva de temas como el terrorismo de Estado, la Guerra de Malvinas o las crisis económicas recientes al curriculum escolar refleja un cambio sustancial en la concepción de la ciudadanía que la escuela debe formar: ya no se trata sólo de transmitir una identidad nacional preexistente, sino de construir una memoria colectiva que permita comprender críticamente el presente.

Este giro hacia la Historia reciente como componente central de la formación ciudadana representa una ruptura significativa con el modelo del centenario, donde el pasado se presentaba como un relato cerrado y consensuado. Como afirma Jelin (2013), “la memoria no es un dato dado sino un trabajo, una construcción permanente, abierta y disputada” que forma parte esencial de la construcción de ciudadanía en sociedades democráticas (p. 42). Entendemos que este posicionamiento habilitó la diferencia frente a la homogeneidad de orientación propuesta por los currículums precedentes. Continuando el análisis profundizaremos sobre este tema.

En síntesis, la incorporación de la Historia reciente al curriculum escolar no sólo transforma la propuesta de los contenidos a enseñar, sino que modifica la concepción misma de ciudadanía que la escuela promueve; desde un modelo basado en la transmisión de valores predefinidos hacia otro centrado en la formación de sujetos capaces de participar activamente en la construcción de una memoria colectiva y democrática (Carretero & Borrelli, 2008).

### **Contexto histórico y testimonios de época en la Historia reciente**

Para profundizar en la comprensión de estas transformaciones en torno a la ciudadanía y la educación argentina en las últimas décadas, resulta relevante contextualizar los discursos y las normativas considerando los testimonios de los actores políticos que impulsaron dichos cambios. Los sujetos, sus voces y las condiciones epocales condensan la capacidad de expresar las motivaciones, las expectativas y las tensiones que subyacen en cada proyecto educativo.

Definimos como recorte para abordar la Historia presente la democratización argentina iniciada en 1983 que, a nuestro entender, dio origen a un proceso de reconfiguración del vínculo entre educación y ciudadanía que continúa hasta nuestros días. Los debates del Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) evidenciaron la necesidad de redefinir este vínculo dejando atrás el autoritarismo impuesto desde el Terrorismo Estado en Argentina. Como señaló Raúl Alfonsín en la apertura del Congreso: “La educación es el instrumento privilegiado para la transformación social y la consolidación del régimen democrático. No

habrá democracia sólida sin una escuela que forme ciudadanos democráticos” (Alfonsín, 1984, p. 7).

Este testimonio muestra una continuidad con la concepción sarmientina de “educar al soberano”, pero en un contexto histórico radicalmente distinto: ya no se trataba de construir una identidad nacional homogénea frente a la “amenaza” de la inmigración, sino de reconstruir valores democráticos tras una experiencia traumática.

El cambio de gobierno y la crisis económica que lo acompañó abrieron paso al conjunto de reformas que caracterizaron a la década de 1990, en el marco de políticas neoliberales, que introdujeron nuevas tensiones en el vínculo entre educación y ciudadanía.

El debate legislativo por el tratamiento de la Ley Federal de Educación (1992-1993) se desarrolló en un contexto de transformaciones estructurales del Estado argentino. Como señala Feldfeber (2000), esta reforma educativa no puede comprenderse aislada del conjunto de políticas de ajuste estructural implementadas en el período. A diferencia de interpretaciones polarizadas que caracterizan esta etapa como meramente economicista, el análisis de los debates parlamentarios revela tensiones más complejas entre diferentes interpretaciones del rol del Estado. La educación comenzó a ser conceptualizada no sólo como un derecho vinculado esencialmente a la política social, sino también como un servicio que podía ser provisto por diferentes agentes. Esta redefinición, como documenta Tiramonti (2001), produjo una fragmentación del sistema educativo que, lejos de garantizar mayor libertad de elección, profundizó las desigualdades sociales preexistentes, evidenciadas en numerosos estudios empíricos sobre trayectorias escolares diferenciadas según origen socioeconómico (Braslavsky, 1999; Kessler, 2002).

La crisis de 2001 y el posterior período de reconstrucción generaron nuevas reflexiones sobre el rol de la educación. Como expresa Adriana Puiggrós: “La escuela debe formar sujetos políticos capaces de reconstruir el lazo social. La ciudadanía no puede reducirse a la empleabilidad; implica la capacidad de incidir en la transformación social y la participación en un proyecto colectivo” (Puiggrós, 2003, p. 27).

Así, el periodo que emerge luego de la crisis del 2001, presentaría una profunda transformación social que resultaría de la polarización entre ganadores y perdedores de la aplicación de las políticas neoliberales (Svampa, 2005).

En este marco de crisis del Contrato Social, encontramos que los debates en torno de la educación permitieron desplegar un discurso capaz de acompañar y producir un cambio, difundiendo ciertas formas de verdad o creencias que hicieran posible la estabilidad del mundo social en el marco de un consenso que viabilizara el pacto social. En la búsqueda de garantizar los cuatro bienes

contractuales: la legitimidad del gobierno, el bienestar económico y social, la seguridad y la identidad colectiva, se desplegaría un discurso orientado a conseguir la estabilización de los presupuestos meta-contractuales sobre los que se asentaría el acuerdo. De modo que, del proceso, surgiría un Contrato Social donde los sujetos *innecesarios* del contrato anterior estarían incluidos a partir de políticas sociales que les permitirían permanecer en las instituciones, desde la exterioridad marginal del sistema socioeconómico.

El debate en torno de la educación posibilitaría un espacio público de participación para la construcción de un discurso que legitimara el ejercicio del poder. En este sentido, recuperaría una de las funciones asignadas fundacionalmente al vínculo entre Estado y educación: es decir, la de constructora de consenso y gobernabilidad.

Esta orientación se advierte desde el inicio del debate legislativo. Así, la nueva propuesta de Ley de Educación Nacional sería presentada como iniciativa del Poder Ejecutivo. Si bien la Ley de Educación Nacional N° 26.206 fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, la construcción del discurso referido a la articulación entre Ciudadanía y Educación sería construida desde los comienzos del ejercicio de la presidencia de Néstor Kirchner, ligando en sus discursos el proyecto de país con la propuesta de educación. El proyecto presentado por el Presidente de la Nación recogería, al igual que en los periodos anteriores, los núcleos tematizados durante el acontecimiento fundador, aunque operaría el desplazamiento de algunos de sus sentidos originarios. Mientras que sería presentado como antítesis de la Ley vigente (Ley Federal de Educación), de modo que aún en la crítica, la ley previa se convertiría en parte de la tradición con la cual dialogar.

El despliegue del nuevo discurso, entre 2003 y 2006, habría permitido recuperar la centralidad del Estado como organizador de la vida social y, con ello, la contractualidad social. Sin embargo, los sujetos que participan del contrato han cambiado, por lo tanto, las instituciones y la sociedad también. La matriz fundadora de la escuela que oponía la barbarie a la civilización ya no respondería a las demandas complejas de una escuela inserta en una sociedad desigual y con un sistema educativo fragmentado. De modo que las categorías de interpretación previas no serían referentes de lo que sucedía en las instituciones escolares; en su lugar, emergen nuevos términos para comprender y organizar la experiencia de lo que sucede en las escuelas, entre ellas: repitencia, sobreedad, deserción, educabilidad.

Lo relevante en términos de afrontar la crisis sería que la nueva Ley de Educación Nacional no propone otra matriz. En su artículo 3, establece que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional,

profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico y social de la Nación. En su desarrollo, las expectativas explicitadas estarían referidas al proceso educativo mismo, que debería orientarse a la permanencia de los alumnos en la escuela proponiendo la ampliación de la obligatoriedad, asumiendo las diferencias bajo el común reconocimiento de los Derechos Humanos.

Profundizando la cuestión, en el análisis del debate legislativo, esto se revela como un “no ser lo que se era anteriormente”, o como abundancia de sentidos atribuidos a las realidades educativas. Habían transcurrido 124 años desde lo que podríamos nombrar como el momento fundacional de la educación argentina, han cambiado los sujetos, las instituciones y la sociedad. Sin embargo, el peso de las expectativas puestas en la institución educativa seguía intacto.

Finalmente, retomando la cuestión relacionada con el vínculo entre educación y ciudadanía, interpretamos que esta propuesta de inclusión universal, orientada a contener a los niños/as y jóvenes en la escuela, tendría efectos en el conjunto del sistema educativo, no solamente en los sectores más vulnerables de la sociedad, pues sería acompañada de una serie de regulaciones orientadas a reducir la exigencia para permanecer en el sistema; esto es, la ampliación de la matrícula, quienes antes no estaban debían permanecer.

La intención de incluir con una política universal tendría efectos también en los sujetos en formación que ya se encontraban en el sistema, habilitando un camino que reducía la tensión por superarse y transformarse en sujetos plenos de derecho para el ejercicio autónomo de la libertad en el marco de la convivencia social.

En su conjunto, se trataría de un tipo de ciudadanía otorgada y sostenida desde el Estado que se complementaría con políticas sociales referidas a planes universales de ayuda y subsidios. Esto sería aceptado y acompañado socialmente, en la medida que constituyó una alternativa de recuperación de una caída previa, aunque ofreciendo el ingreso a una ciudadanía de escaso potencial y en condiciones de desigualdad que no podían resolverse sólo en el ámbito educativo.

Para el análisis que venimos sosteniendo, lo relevante sería que, en su artículo 14, establece la concepción del sistema educativo como un único sistema con dos tipos de gestión: una pública y otra privada; en tanto que su orientación hacia el reconocimiento y el valor de la diversidad profundiza la erosión del espacio educativo público como espacio común.

En este recorrido histórico, hemos querido recoger parte de los cambios y continuidades que evidenciaron cómo, en diferentes momentos de la historia

reciente, la relación entre educación y ciudadanía ha sido redefinida en función de proyectos políticos más amplios, conservando sin embargo la centralidad de la escuela como espacio de formación ciudadana. Al final del recorrido, queremos profundizar en la Ley 26.150 de ESI porque entendemos que sintetiza un cambio en la perspectiva del ciudadano y expresa el avance en reconocimiento de la diversidad.

### **La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) como síntesis de un nuevo paradigma ciudadano**

En este recorrido histórico, hemos identificado cómo, en diferentes momentos, la relación entre educación y ciudadanía ha sido redefinida en función de proyectos políticos más amplios, conservando sin embargo la centralidad de la escuela como espacio de formación ciudadana. Desde esta perspectiva, la Ley de Educación Sexual Integral (26.150) emerge como un caso que sintetiza un cambio profundo en la concepción del ciudadano y evidencia el avance en el reconocimiento de la diversidad como valor. A diferencia de la Ley 1420, que buscaba separar las esferas estatales de las religiosas para imponer un control estatal sobre la educación, la ESI representa un avance del Estado sobre dimensiones que tradicionalmente pertenecían al ámbito privado, familiar o religioso.

La ESI propone una concepción de ciudadanía que incorpora derechos sexuales y reproductivos, la equidad de género y el respeto a las diversidades, ámbitos que no formaban parte de la ciudadanía tal como se la entendía en el centenario. Como señala el documento: Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral:

La educación sexual integral constituye una oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actores, fortalezca la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos como lo son la violencia, el abuso y el maltrato hacia niños, niñas y adolescentes, e implemente medidas de protección y reparación para atender a estos problemas. (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, p. 7)

La ESI representa un punto de inflexión en la conceptualización de la formación ciudadana por varias razones fundamentales. En principio, reconoce explícitamente la dimensión sexual como parte constitutiva de la ciudadanía, rompiendo con la tradición que relegaba estos temas al ámbito privado. Como señala Morgade (2016), “la sexualidad no es solo una cuestión personal sino un

campo atravesado por relaciones de poder y desigualdades que requieren una mirada política” (p. 42).

En otro sentido, la ESI introduce una perspectiva de derechos que transforma la relación pedagógica tradicional. Los niños, niñas y adolescentes son reconocidos como sujetos de derecho con autonomía progresiva, lo que representa un cambio radical respecto al modelo disciplinador y tutelar que caracterizó históricamente al sistema educativo argentino (Faur, 2018). Sin embargo, como señala Walsh (2010), esta transición no ha sido lineal ni completa: oscila entre una multiculturalidad formal que reconoce diferencias sin cuestionar jerarquías culturales, y tentativas hacia una interculturalidad crítica que propone transformar las estructuras institucionales heredadas. Los datos empíricos sobre implementación de políticas como la ESI (Faur & Gogna, 2020) revelan que estas transformaciones conceptuales tienen impactos concretos pero heterogéneos en las prácticas educativas cotidianas.

Finalmente, la ESI pone en evidencia las tensiones entre el principio de laicidad educativa y las resistencias de sectores que defienden visiones confesionales y/o privadas sobre la sexualidad. Siguiendo a Wainerman (2020), “estas resistencias revelan que las disputas por la laicidad educativa, que parecían saldadas con la Ley 1420, continúan vigentes bajo nuevas configuraciones” (p. 42). A la vez que podría complejizarse el análisis considerando que aquella disputa revelaba sólo una faceta de la tensión entre lo público y lo privado en relación con el reconocimiento de la libertad de los sujetos frente al avance del poder del Estado.

### **De la homogeneidad a la diversidad: transformaciones en el vínculo educación-ciudadanía**

A modo de síntesis del recorrido y desde una perspectiva conceptual que nos permita ampliar la mirada, nos proponemos explorar el tránsito desde un modelo educativo homogeneizador hacia otro que incorpora la diversidad como valor en la formación ciudadana. Así, al analizar las continuidades y rupturas entre la propuesta educativa fundada en el siglo XIX y las configuraciones actuales, observamos cambios significativos en la interpretación de la ciudadanía y su vínculo con la educación. Frente a la construcción de una identidad nacional homogénea, capaz de integrar al inmigrante bajo parámetros culturales uniformes, el siglo XXI ha planteado nuevos desafíos que tensionan aquella matriz estado-céntrica.

Este cambio paradigmático se refleja claramente en la normativa del sistema educativo argentino desde la Ley 1420, con su enfoque homogeneizador, hasta

la Ley de Educación Nacional (26.206) de 2006 que reconoce explícitamente la diversidad cultural como un valor a preservar a través de modalidades específicas como la Educación Intercultural Bilingüe (Art. 52) y establece como uno de sus principios “el respeto a las particularidades provinciales y locales” (Art. 5).

Siguiendo a Walsh (2010), en la transición podemos distinguir entre multiculturalidad, interculturalidad funcional e interculturalidad crítica. El primer concepto refiere a la mera coexistencia de culturas diferentes; el segundo reconoce la diversidad existente pero dentro de la estructura social establecida; mientras que el tercero cuestiona el orden desigual y propone una transformación de las estructuras institucionales. Los cambios del sistema educativo argentino dan cuenta de un tránsito incompleto entre estas concepciones. Como argumenta Novaro (2012), las políticas educativas de reconocimiento a la diversidad cultural en Argentina han oscilado entre un multiculturalismo formal que celebra las diferencias sin cuestionar las jerarquías culturales y esfuerzos más recientes por desarrollar una interculturalidad crítica que promueva un diálogo simétrico entre diversos saberes y epistemologías. Al respecto, Diez (2013) documenta, mediante estudios etnográficos en escuelas con población indígena, cómo estas tensiones se manifiestan en las prácticas cotidianas, donde maestros y comunidades negocian significados sobre identidad y ciudadanía más allá de los marcos normativos.

Este cambio de orientación no se reduce a una simple sustitución de opciones, sino que introduce el riesgo de disolución de lo común. De modo que, como correlato de estas transformaciones, se revelan dos procesos paralelos: por un lado, la ampliación de derechos y, por otro, la fragmentación del espacio público que alguna vez pretendió ser homogéneo. Para profundizar esta transición, buscamos analizar las tensiones entre homogeneidad y diversidad en la historia reciente. Tensión que exige asumir la complejidad del proceso de transformación para considerar la construcción de un espacio público que reconozca la pluralidad sin renunciar a los valores democráticos compartidos que sostienen la ciudadanía (Dussel, 2004).

### **El presente como historia: La educación pública en disputa desde los debates contemporáneos**

La llegada al poder de Javier Milei, en diciembre de 2023, ha puesto nuevamente en el centro del debate público el rol de la educación en la formación de ciudadanía. Sus discursos sobre la educación pública evidencian una ruptura significativa con la concepción que predominó desde fines del

siglo XIX, cuando la escuela pública se erigió como dispositivo nacionalizador y garante de la igualdad.

Este cambio de administración ha reintroducido en la agenda pública debates fundamentales sobre el rol de la educación en la formación ciudadana. El análisis del discurso oficial, expresado tanto en declaraciones presidenciales como en documentos programáticos, evidencia un desplazamiento conceptual significativo. En su discurso de asunción del 10 de diciembre de 2023, Milei planteó:

El Estado argentino ha fracasado en su misión de brindar educación de calidad. La libertad de elegir debe ser el principio rector, donde cada familia pueda decidir el modelo educativo que prefiere para sus hijos sin la imposición de un único modelo estatal. (Milei, 2023)

Esta concepción representa, desde una perspectiva histórica, una redefinición del vínculo Estado-educación-ciudadanía que merece ser analizada en términos de sus continuidades y rupturas con tradiciones educativas precedentes. Como señala Puiggrós (2023), esta visión recupera parcialmente elementos del debate educativo de fines del siglo XIX, pero en un contexto socioeconómico y político radicalmente distinto, lo que plantea interrogantes sobre sus implicaciones para la construcción de ciudadanía en una sociedad democrática contemporánea.

La profunda polarización que caracteriza el debate educativo actual nos obliga a preguntarnos si estamos realmente construyendo algo nuevo o simplemente redistribuyendo los elementos de un viejo antagonismo.

### **Hacia una historia del futuro en la educación: Desafíos de la ciudadanía digital**

El actual debate político e ideológico sobre el vínculo de la educación pública y la formación ciudadana no constituye la única encrucijada que enfrenta el vínculo en nuestro tiempo. A estos desafíos, se suman las transformaciones tecnológicas que están reconfigurando profundamente las coordenadas en las que se construye la ciudadanía contemporánea y que proyectan nuevos horizontes para pensar la educación del futuro.

Por un lado, las tecnologías digitales han creado espacios de interacción social paralelos a los tradicionales, donde se configuran identidades colectivas, se articulan demandas y se ejercen nuevas formas de participación ciudadana. Inés Dussel (2018) ofrece una perspectiva valiosa sobre la formación ciudadana en entornos digitales desde el contexto latinoamericano. En su trabajo sobre

cultura visual y educación, la autora argumenta que la ciudadanía digital debe entenderse más allá del acceso tecnológico, en la medida que las tecnologías digitales no serían sólo herramientas sino espacios de producción de saberes y de formas políticas que reconfiguran profundamente lo que entendemos por ciudadanía. Al respecto afirma: “La escuela enfrenta el desafío de formar en una visualidad crítica que permita a los estudiantes cuestionar las representaciones dominantes y participar en la creación de nuevas narrativas” (Dussel, 2018, p. 85).

Siguiendo el argumento, las prácticas educativas deberían atender a las maneras en las que las tecnologías digitales modifican las formas de participación política y la construcción de ciudadanía. Estas consideraciones resultan particularmente relevantes para el contexto argentino, donde las desigualdades socioeconómicas se traducen en brechas digitales que afectarían el ejercicio pleno de la ciudadanía. Esto último, no solo por el acceso a dispositivos y conectividad, sino por la disponibilidad de capacidades vinculadas a una participación crítica y ética en los entornos digitales. En esta línea, la formación ciudadana necesitaría orientarse al desarrollo de capacidades como el análisis crítico de la información, la comprensión de los mecanismos algorítmicos que regulan las plataformas digitales y la capacidad para reconocer y resistir formas de manipulación digital.

Por otro lado, la inteligencia artificial (IA) plantea interrogantes fundamentales sobre la autonomía y la agencia humana que están en la base de cualquier concepción de ciudadanía democrática. Como advierte Byung-Chul Han (2014), las tecnologías digitales avanzadas no solo procesan datos, sino que moldean sutilmente nuestros deseos, creencias y comportamientos, constituyendo una forma de poder que el autor denomina psicopolítica. En este contexto, la educación enfrenta el desafío de formar ciudadanos capaces de preservar su autonomía frente a sistemas que podrían conocer a los sujetos, incluso mejor que ellos mismos.

La escuela, como espacio de formación ciudadana, se encuentra así con otra encrucijada: la de incorporar críticamente estas tecnologías mientras preserva las formas de vinculación humana y de construcción de sentido que constituyen el fundamento de toda comunidad política. Este desafío no es meramente técnico, sino fundamentalmente político y ético, pues implica definir qué tipo de relaciones sociales y qué concepción de lo humano queremos sostener en un mundo cada vez más mediado por algoritmos e inteligencias artificiales. Desde estas intencionalidades, la formación ciudadana del futuro deberá equilibrar la alfabetización digital con una profunda educación que fortalezca capacidades esencialmente humanas como la empatía, la creatividad y el pensamiento crítico.

En este sentido, proponer políticas para el futuro, en un mundo interrelacionado donde aún resulta una incógnita el impacto de la IA y de los avances en las tecnologías de la comunicación, quizás implique asumir una perspectiva conservadora que proteja la humanización del vínculo educativo como pilar para construir ciudadanía en el futuro.

### **Reflexiones finales: La educación y la ciudadanía con todo el pasado por delante**

El recorrido histórico que hemos trazado desde la Ley 1420 hasta nuestros días revela que la educación ha sido y continúa siendo un campo donde se dirimen las tensiones fundamentales de la sociedad argentina. Siguiendo la perspectiva de Santiago Alba Rico (2017), podríamos decir que tenemos “todo el pasado por delante”: no como un territorio acabado y clausurado, sino como un espacio vivo que seguimos interrogando desde las preguntas y preocupaciones de nuestro presente.

Las políticas educativas actuales, entendidas como respuestas a estos interrogantes, son las que configurarán el futuro de la educación y la ciudadanía argentina. Desde nuestra perspectiva, en educación esto significa que no se trataría simplemente de destruir lo existente para construir algo completamente nuevo, sino de conservar aquello que ha permitido la democratización del conocimiento mientras se transforman las estructuras que continúan reproduciendo desigualdades.

La matriz educativa fundacional que buscaba construir una ciudadanía homogénea para integrar la diversidad ha dado paso a configuraciones mucho más complejas. En este contexto, cabe preguntarnos ¿hasta qué punto seguimos habitando, sin saberlo, esas pequeñas ceremonias ritualizadas que nos legó aquella matriz estado-céntrica? ¿En qué medida nuestras discusiones actuales sobre educación y ciudadanía continúan atrapadas en dicotomías del siglo XIX, aunque con nuevos ropajes conceptuales? Por otra parte, la profunda polarización que caracteriza el debate educativo actual nos alerta sobre la orientación de nuestras acciones ¿Estamos realmente construyendo algo nuevo o simplemente redistribuyendo los elementos de un viejo antagonismo? En este sentido, la paradoja que plantea Alba Rico resulta iluminadora: “la primera transformación del mundo que debemos abordar es la de conservarlo” (2017, p. 95). ¿Qué significa esto para la educación argentina? Quizás implique que, mientras buscamos las formas y las maneras de introducir reformas radicales, necesitamos sostener algunas certezas sobre aquello que queremos y necesitamos preservar de nuestra tradición educativa.

Ante estos desafíos, la tarea de quienes pensamos la educación hoy sería comprender que para tener el futuro por delante es importante desmontar un pasado que, sin intervención deliberada, continuará reproduciéndose en rutinas diarias aparentemente insignificantes. El pasado, como herencia y tradición que se hace presente en el hoy, nos interpela como memoria que nos constituye y como responsabilidad que nos convoca a construir, desde las tensiones del presente, los horizontes de la educación y la ciudadanía del futuro.

### **Fuentes documentales:**

Ley N° 1420 de Educación Común. (8 de julio de 1884). Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral. (4 de octubre de 2006). Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley N° 26.206 de Educación Nacional. (14 de diciembre de 2006). Boletín Oficial de la República Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Consejo Federal de Educación.

### **Referencias bibliográficas**

Alba Rico, S. (2017). *Todo el pasado por delante*. Arpa Editores.

Alfonsín, R. (1984). *Discurso de apertura del Congreso Pedagógico Nacional*. Ministerio de Educación y Justicia.

Ansaldi, W. (1991). Frívola y casquivana, mano de hierro en guante de seda. *Anuario de la Escuela de Historia*, 14, pp. 11-33.

Bloch, M. (2020). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Fondo de Cultura Económica.

Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana.

Byung-Chul Han (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.

Chiaramonte, J. C. (2007). *Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina*. Emecé.

- Diez, M. L. (2013). Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático. *Revista Docencia*, 51, pp. 4-17.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), pp. 305-335.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En Larrosa, J. (Ed.). *Elogios de la escuela* (pp. 83-106). Miño y Dávila.
- Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Ministerio de Educación.
- Faur, E. & Gogna, M. (2020). *La educación sexual integral en la Argentina: Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2018)*. UNFPA.
- Feldfeber, M. (2000). Una transformación sin consenso: El caso de la reforma educativa argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(9), pp. 27-58.
- Gadamer, H-G. (1977). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Jelin, E. (2013). *Los trabajos de la memoria*. IEP.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE-UNESCO.
- Milei, J. (2023). *Discurso de asunción presidencial ante la Asamblea Legislativa* [Transcripción]. Presidencia de la Nación Argentina, Buenos Aires.
- Morgade, G. (2016). *Educación Sexual Integral: Con perspectiva de género*. Universidad de Buenos Aires.
- Novaro, G. (2012). Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? En Novaro, G. (Coord.). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 179-203). Biblos.
- Oszlak, O. (1982). *La formación del Estado argentino*. Editorial de Belgrano.
- Pagès, J. (2018). Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. *Clío & Asociados*, (26), pp. 6-15. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7226>
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.

- Puiggrós, A. (2023). *La escuela pública en debate: historia, política y futuro*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Rapoport, M. (2005). *Historia económica, política y social de la Argentina, 1880-2003*. Ariel.
- Romero, J. L. (1976). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Siglo XXI.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus.
- Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina: diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90: ¿el fin de la ilusión emancipadora?* FLACSO/Temas Grupo Editorial.
- Troncoso, O. (1984). *Los nacionalistas argentinos, antecedentes y trayectoria*. Centro Editor de América Latina.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Gedisa.
- Wainerman, C. (2020). La implementación de la Educación Sexual Integral en Argentina: balance y perspectivas. *Revista Argentina de Educación*, 38(2), pp. 37-54. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/23468866e025>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. & Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walzer, M. (1997). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. Fondo de Cultura Económica.

# La prensa periódica del siglo XIX como recurso pedagógico y didáctico. Reflexiones teóricas y propuesta para su uso en el aula

Fabiana A. Puebla\*  
Yemina R. Chiafalá\*\*

\*

Universidad Nacional de  
San Juan, Argentina.  
fapuec@gmail.com

\*\*

Universidad Nacional de  
San Juan, Argentina.  
yeminachiafala@gmail.com

## Resumen

La prensa periódica del siglo XIX –como objeto cultural y protagonista de su tiempo– es un recurso valioso para ser utilizado por docentes de todos los niveles, desde múltiples perspectivas teóricas y disciplinares. Este artículo busca ofrecer una propuesta pedagógica útil para la utilización de la prensa histórica como recurso pedagógico y didáctico en espacios curriculares ligados principalmente al área de las Humanidades y Ciencias Sociales. Su análisis en el aula es una estrategia enriquecedora que responde a la necesidad de innovación pedagógica y de fortalecimiento del aprendizaje significativo y autónomo, ya que permite acceder al conocimiento de la historia nacional, regional y local desde nuevas ópticas, reconstruyendo el entramado histórico particular en el que estos impresos fueron producidos.

**Palabras clave:** Periódicos, recurso didáctico, propuesta, pedagógica, historia, siglo XIX

***The periodical press of the 19th century as a pedagogical and teaching resource. Theoretical reflections and proposals for its use in the classroom***

## Abstract

*The periodical press of the 19th century -as a cultural object and protagonist of its time- is a valuable resource to be used by teachers of all levels from multiple theoretical and disciplinary perspectives. This article seeks to offer a useful pedagogical proposal for the use of the historical press as a pedagogical and didactic resource in curricular spaces linked mainly to the area of Humanities and Social Sciences. The analysis of newspapers in the classroom is an enriching strategy that responds to the need for pedagogical innovation and to strengthen meaningful and autonomous learning, since it allows access to knowledge of national, regional and local history from new perspecti-*

RESEÑAS N° 26

AÑO 2025

[pp. 30 – 46]

Recibido: 12/2/2025

Aceptado: 5/5/2025

ISSN 2796-9304

*ves, reconstructing the particular historical framework in which these prints were produced.*

**Keywords:** *Newspapers, didactic resource, pedagogical proposal, history, 19th century*

## **Introducción**

El presente trabajo es resultado de estudios sobre la prensa sanjuanina del siglo XIX realizados en el marco de proyectos Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas y de Creación Artística (CICITCA) que funciona en el ámbito de la Secretaría de Ciencia y Técnica, pertenecientes al Programa Universitario de Educación e Investigación Histórica, desarrollado en el Instituto de Historia Regional y Argentina “Héctor D. Arias” de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Estos proyectos<sup>1</sup> tuvieron entre sus objetivos centrales contribuir al conocimiento de la historia de San Juan y la región a través del análisis de publicaciones periódicas del siglo XIX, y brindar a la comunidad educativa recursos teórico-metodológicos significativos para la comprensión, interpretación y enseñanza de procesos históricos locales, regionales y argentinos.

En función de ello, se llevaron a cabo distintas acciones<sup>2</sup> que permitieron explorar las potencialidades del uso de periódicos como recurso pedagógico y didáctico en el aula de nivel secundario. A partir de estas experiencias, este artículo propone reflexionar sobre el valor de la prensa periódica para el conocimiento de la historia nacional, regional y local, desde una perspectiva interdisciplinaria que permita reconstruir el contexto histórico particular en el que estos impresos fueron producidos. Se busca, además, ofrecer una propuesta de enseñanza centrada en la utilización de la prensa histórica del siglo XIX<sup>3</sup> –

---

<sup>1</sup> Actualmente en ejecución: Proyecto CICITCA 2023-2025: “Publicaciones periódicas en San Juan: Redes, proyectos y trayectorias (1825-1925). Aportes desde la Historia Regional”. IHRA-FFHA-UNSJ (Res N° 1501-23-R-UNSJ).

<sup>2</sup> Entre ellas: Curso-taller La prensa escrita como recurso didáctico pedagógico (Res. 104/18-CD-FFHA); Curso de posgrado Publicaciones periódicas y otros impresos del siglo XIX como recurso pedagógico- didáctico (Res. 1133/21-FFHA y 0276/22-FFHA); Conversatorio La prensa en los escenarios culturales, sociales y políticos del Siglo XIX (Res. 062/21-CD-FFHA); Clase abierta virtual: Análisis de periódicos sanjuaninos del siglo XIX como estrategia didáctico-pedagógica (Res. 022/21-CD-FFHA); Publicación de *Historia de la Prensa Escrita en San Juan: El Zonda. Aproximaciones teóricas* (ISBN: 978-950-605-919-4), e *Historia de la Prensa Escrita en San Juan: El Zonda. Propuestas pedagógicas* (ISBN: 978-950-605-920-0) y otras.

<sup>3</sup> Por ser una propuesta que surge de una experiencia de trabajo con impresos del siglo XIX, se atendió en específico a la prensa decimonónica, con características gráficas y discursivas acordes a dinámicas de producción, circulación y recepción muy diferentes a las existentes en el siglo XX (Becerra, 2010).

como recurso pedagógico y didáctico– posible de aplicar en los distintos niveles del sistema educativo, en espacios curriculares ligados sobre todo al área de las Humanidades y Ciencias Sociales.

Se considera a los periódicos como un recurso pedagógico y didáctico, por entender que permiten al docente diseñar y poner en juego distintas estrategias para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina histórica desde una perspectiva sociocrítica. A la vez, son objetos materiales de contenido discursivo que, al utilizarse de forma práctica en el aula, constituyen una herramienta efectiva para acercar a los estudiantes a una comprensión significativa de la realidad pasada, desarrollando capacidades vinculadas al pensamiento crítico y reflexivo. De esta forma, se fortalece la relación dialéctica entre la teoría y la práctica (Furlan, 1989; Camilloni, 1998; Andelique, 2011). Lo cual, permite promover “procesos de aprendizaje orientados al desarrollo personal y social de los estudiantes” (Camilloni, 2007).

La Historia –como asignatura escolar– pretende brindar un conjunto de saberes significativos acerca del pasado. Privilegia el acceso a estos saberes a través de caminos que incorporan la indagación, la aproximación al método histórico y la contextualización de la disciplina como Ciencia Social y Humana. La Historia enseñada (Zavala, 2014; González, 2017), por tanto, debe incluir no sólo los conocimientos construidos por los historiadores, sino también acercar estrategias y prácticas que permiten abordar y explicar el pasado en su complejidad, respondiendo las preguntas que interesan al presente. En este sentido, los documentos históricos son un recurso pedagógico y didáctico relevante para implementar buenas prácticas de enseñanza<sup>4</sup>.

Reconocer la importancia de las fuentes para la didáctica de la Historia<sup>5</sup>, supone recuperar la prensa como testimonio propio de una época y como instrumento pedagógico a tener en cuenta en el diseño de propuestas o proyectos educativos. Los periódicos<sup>6</sup> –en tanto fuente documental– se convierten así en una herramienta valiosa para trabajar en la clase de Historia, ya que permiten develar la complejidad de la realidad pasada, en la que intervienen de manera interrelacionada factores geográficos, económicos, políticos, culturales y sociales.

---

<sup>4</sup> El concepto “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989) focaliza en el alumno como protagonista del proceso didáctico, que debe guiar y facilitar la construcción de un saber valioso, actualizado, con sentido, que se orienta a la comprensión de los significados de los contenidos o conocimientos.

<sup>5</sup> Como lo indica Andelique (2011), la didáctica de la Historia “constituye en un espacio de síntesis y de integración de la formación disciplinar específica y de la formación pedagógica, de construcción de herramientas teóricas y metodológicas para el desempeño en la práctica docente de manera autónoma, crítica, reflexiva y creativa” (p. 262).

<sup>6</sup> Todos aquellos impresos de aparición regular, seriada y recurrente en el tiempo (anual, mensual, quincenal, semanal, bisemanal, trisemanal, diaria).

Estos impresos –como medio de comunicación de masas– poseen sistemas, lenguajes y estructuras que les permiten ser vehículos transmisores y generadores de ideas. Por ser “testigo clave de todas las épocas, la prensa encuentra su lugar en el ámbito de la Historia, permitiendo conocer aspectos centrales en el registro y la comprensión de los procesos históricos” (Kircher, 2005, p. 115). El periódico entonces, no sólo es un objeto cultural complejo, sino también una fuente histórica invaluable (Terán Fuentes, 2014; Hernández Ramos, 2017), protagonista de su tiempo (Mattos Borrat, 1989; Kircher, 2005), cuyo estudio favorece la comprensión de los entramados de poder, las ideas, las normas sociales, los circuitos económicos, las redes comunicacionales, las prácticas políticas y culturales de la época de la que forman parte. Por todo ello, su análisis constituye una estrategia enriquecedora que, por un lado, responde a la necesidad de innovación educativa<sup>7</sup>, fortaleciendo el aprendizaje significativo<sup>8</sup> y la adquisición de competencias ligadas al aprendizaje autónomo; y por otro, brinda al docente posibilidades teóricas y metodológicas que permiten acceder al conocimiento de la historia regional y local desde una perspectiva novedosa y abierta a la inter, multi y transdisciplinariedad (Paoli Bolio, 2019; Jara, 2020).

Para abordar esta temática, a lo largo del trabajo se realiza primero un breve recorrido por los desafíos de la educación actual en la que se inserta esta propuesta. Luego, se examina el lugar que ocupan las fuentes primarias en la investigación histórica y el potencial educativo que presenta su incorporación en la enseñanza para, por último, centrarse en las particularidades del análisis de la prensa escrita y otros impresos del siglo XIX como recurso pedagógico y didáctico.

### **Algunos desafíos de la educación actual**

La educación del siglo XXI afronta nuevos retos metodológicos y cognitivos que suponen cambios de paradigmas. Las transformaciones impuestas por la globalización dejaron obsoletos los procedimientos del sistema educativo tradicional y dieron paso a profundos replanteos. La reflexión sobre las prácticas educativas puso en evidencia la necesidad de renovación de las formas de

---

<sup>7</sup> Es decir, a la necesidad de buscar e implementar estrategias que apunten a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje para –en función de la problemática de los estudiantes actuales– brindar “una educación de calidad, pertinente y equitativa” (Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar, 2020, p. 201). Partiendo de la reflexión crítica sobre los diferentes factores que intervienen en el aprendizaje, hablar de innovación educativa “implica pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos” (UNESCO, 2016, p. 3).

<sup>8</sup> Entendido como “un aprendizaje con comprensión, con significado y con capacidad de transferencia” (Veliz, Pillasagua y Yela, 2016, p. 5).

enseñar y propuso alternativas que permitieran responder eficazmente a los cambios de la sociedad actual<sup>9</sup>.

La educación se concibe como el proceso por el cual se produce la formación integral de las personas, destinada a desarrollar sus capacidades<sup>10</sup> en un contexto determinado (Ballesteros, 2015); por lo que no puede limitarse a una mera transmisión y/o acumulación de conocimientos. Se trata de lograr que cada ser humano alcance lo mejor de sí mismo y de sus capacidades; de manera que la persona que educa, tanto como la que se educa, debe involucrarse en el proceso. A partir de esta premisa, la educación tiene como finalidad que los educandos puedan “aprender a aprender”, desarrollando sus habilidades cognitivas y alcanzando la “posibilidad de autorregular el aprendizaje propio en la búsqueda de conocimientos y en la apropiación de las competencias<sup>11</sup> que permiten obtenerlos” (García Montero, 2002, p. 3). En función de ello, la educación actual promueve la aplicación de técnicas de enseñanza y aprendizaje que fomenten la curiosidad y el espíritu investigativo como cualidades que permiten descubrir y enfrentar problemas nuevos. Es decir, desarrollar capacidades para adquirir, procesar, producir y evaluar información en situaciones diversas. Esto implica relacionar, poner en juego y ligar los conocimientos con prácticas que se caractericen por ser socialmente productivas, políticamente emancipadoras y culturalmente inclusivas (Cullen, 2009).

Este modelo, que busca formar jóvenes competentes para la vida social y profesional, se desprende del paradigma socio-crítico (corriente que entiende al conocimiento como un proceso y una construcción histórico-social) que da sustento teórico a la educación del nuevo siglo. La teoría socio-crítica, concibe a la sociedad como una construcción histórica, cambiante, conflictiva y heterogénea y, al conocimiento escolar, como producto de un proceso complejo donde intervienen factores culturales, socio-políticos y psicológicos (Entel, 1988). En este contexto, la enseñanza de las Ciencias Sociales reviste vigencia ya que “la apelación a la identidad histórica como fuente de legitimidad frente a ciertas tendencias homogeneizadoras del mundo global se ha robustecido y

---

<sup>9</sup> Definida entre otras características por ser la “sociedad de la información o del conocimiento”, donde el “desarrollo tecnológico y las opciones para la comunicación a través de Internet, la mensajería electrónica [y la inteligencia artificial] han abierto posibilidades ilimitadas para la obtención de información, la interacción entre las personas, el acceso a los nuevos descubrimientos, la exploración en los dominios científicos, la investigación” (García Montero, 2002, p. 5).

<sup>10</sup> Potencialidades intrínsecas de las personas que se pueden desarrollar y construir. Entre ellas: resolución de problemas, trabajo colaborativo, comunicación, compromiso y responsabilidad, pensamiento crítico y aprender a aprender (Ministerio de Educación de la Nación, pp. 14-15).

<sup>11</sup> Acerca de la conceptualización y discusión teórica sobre las competencias en educación, puede consultarse el texto de Incháustegui Arias (2019).

demanda un acercamiento más profundo sobre su significación” (Carretero y Montanero, 2008, p. 134). Así, en los diseños curriculares, la enseñanza de las Humanidades y las Ciencias Sociales se presenta ligada a la construcción y fortalecimiento de la identidad, a la transmisión de la memoria colectiva, al conocimiento del espacio geográfico y social, a comprender las relaciones interculturales y a la formación de ciudadanos de espíritu crítico y constructivo frente a la realidad.

Enseñar Ciencias Sociales permite sobre todo desarrollar capacidades vinculadas al pensamiento crítico y reflexivo. La habilidad de comprender el tiempo histórico, de razonar causalmente, de establecer relaciones y de interpretar fuentes de información para explicar procesos sociales son algunas de ellas. La enseñanza de la Historia en particular, no sólo proporciona conocimiento sobre procesos históricos, sino que desarrolla la capacidad de pensar la realidad históricamente, es decir, situados en un tiempo, un espacio y una cultura determinada (Pauli, 2018).

Desde este lugar, el docente se constituye como un “mediador del pasado” (Bárcena, 2009, p. 12) ya que, siendo actor del presente, transmite saberes que desde el pasado nos hacen quienes somos. Sin embargo, lo que se trasmite no es un conocimiento absoluto y final, sino punto de partida para generar posibilidades nuevas como proyectos de futuro. El docente que guía a sus alumnos a que descubran “los prejuicios implícitos en un texto; que analicen las carencias o inconsistencias en la información [...]; que critiquen la argumentación que sostiene un determinado autor o teoría, busquen contra-argumentos y los debatan explícitamente en el aula” (Carretero y Montanero, 2008, p. 137), demanda una participación activa del estudiante y, por tanto, colabora no solo en generar la capacidad de aprender a aprender, sino también en formar ciudadanos comprometidos con su sociedad y tiempo presente. En este sentido, la Historia puede aportar conocimientos significativos, contribuir a la formación ciudadana, al fortalecimiento de la identidad, a la preservación de la memoria y a desarrollar capacidades vinculadas al pensamiento crítico constructivo, abriendo a los educandos la oportunidad de pensar por sí mismos y de actuar de manera autónoma, coherente y responsable.

Entre las múltiples posibilidades que pueden plantearse desde este modelo educativo –y en pos de estos propósitos– se encuentra el análisis de fuentes históricas. Esta tarea, que permite trabajar colaborativamente, discutir perspectivas historiográficas, revisar la información que presentan, su grado de veracidad, las intencionalidades subyacentes, las ideas que los sustentan y su valor como patrimonio cultural; favorece el pensamiento crítico al tiempo que posibilita la construcción de nuevas interpretaciones susceptibles de ser transmitidas en un ámbito de respeto del conocimiento producido por otros.

## Las fuentes escritas en la investigación histórica. Su potencial como recurso pedagógico y didáctico

Las fuentes históricas son “todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a través del cual puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo” (Aróstegui, 1995, p. 338). Constituyen el insumo básico en el estudio del pasado de las sociedades humanas ya que permiten conocer ideas, intereses, luchas y modos de vida de individuos y grupos en una multiplicidad de voces y experiencias. Las fuentes incluyen un corpus muy heterogéneo de testimonios que se pueden clasificar según varios criterios:

- Según el tipo de testimonio (primarias o secundarias);
- Según su naturaleza (escritas, materiales, orales, audiovisuales);
- Según su difusión: (públicas o privadas);
- Según su contenido (personales, económicas, políticas, sociales, jurídicas), etc. (Aróstegui, 1995; Alía Miranda, 2005; Ramírez Bacca, 2010; Salomón Tarquini et al., 2019).

Si bien con el tiempo los avances de la ciencia histórica ampliaron sustancialmente la consideración de diversos tipos de fuentes, el análisis riguroso de los documentos escritos sigue siendo un elemento fundamental de toda investigación sobre el pasado. En su abordaje, pueden aplicarse tanto técnicas cuantitativas como cualitativas<sup>12</sup> (Aróstegui, 1995; Alía Miranda, 2005; Ramírez Bacca, 2010) que, según la temática en estudio, pueden atender a distintas variables.

Para analizar un documento escrito como fuente histórica, en primer lugar, se debe indagar sobre su **datación** y **ubicación** (fecha y lugar en que fue elaborado); lo cual permite situarlo en una época determinada en relación a coyunturas y acontecimientos concretos. Luego, es necesario identificar **autores** (grupos, instituciones o individuos), responsables de su redacción. También es preciso definir **destinatarios** (hacia quién o quiénes va dirigido), a fin de conocer con mayor precisión las motivaciones o intereses que originaron su producción y comprender su posicionamiento en el contexto. Por último, es necesario inquirir sobre el **contenido** (lenguaje y tono en que está redactado), que informa sobre la intención de modificar o conservar las condiciones históricas de las que forma parte. En este punto es que resulta importante tener en claro que toda fuente ofrece un punto de vista sobre el pasado –una versión situada y condicionada por el mismo contexto histórico–, y que es tarea del historiador

---

<sup>12</sup> Algunas de las técnicas más utilizadas para el análisis de documentos escritos son la observación documental, el análisis de contenido y el análisis del discurso, entre otras (Aróstegui, 1995; Salomón Tarquini et al., 2019).

analizar esa fuente desde todos los ángulos posibles. Es por ello que el espíritu analítico y el juicio crítico constituyen las cualidades indispensables a ejercitar en un examen que requiere comparación y contrastación de testimonios diversos. Mientras más riguroso sea el procesamiento de las fuentes, mayor será la solidez de las conclusiones alcanzadas.

En la búsqueda incesante por nuevas estrategias y recursos pedagógicos y didácticos para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y las Humanidades, la lectura y análisis de fuentes históricas representa una actividad con gran potencial educativo, que introduce a los estudiantes en la multiplicidad de voces que vienen del pasado. Su estudio tiene el objetivo de desarrollar capacidades de lectoescritura, impulsar el interés por el aprendizaje de su propia historia y favorecer el pensamiento crítico. La aproximación a vestigios y testimonios de otros tiempos, permite aumentar la motivación de los alumnos y despertar el interés por el patrimonio cultural universal, nacional y local.

El trabajo con fuentes históricas es “uno de los modos más adecuados para estimular un primer acercamiento de los estudiantes con el quehacer científico de filósofos e historiadores” (Bressan, 2014, p. 12), incorporando la indagación y el análisis crítico como forma de construcción del conocimiento histórico y social. Este abordaje permite que los educandos comprendan sólidamente cuál es la procedencia de las conclusiones que aparecen en los textos escolares y, de alguna manera, habilita también a plantear preguntas, comparar opiniones y verificar datos. Como lo afirma Raquel Bressan (2014), el trabajo con fuentes escritas le permite al alumno desarrollar competencias lingüísticas y destrezas cognitivas que enriquecen sus aprendizajes en el aula en la medida en que se les propone leer comprensivamente, extraer ideas principales, describir, interpretar, comparar, reflexionar y fundamentar los procesos de análisis llevados a cabo.

### **Análisis de fuentes escritas como recurso pedagógico y didáctico**

Las fuentes escritas susceptibles de ser trabajadas en el aula son muchas y variadas: documentos oficiales, periódicos, crónicas, biografías, correspondencia, registros contables, obras literarias, etc. Su abordaje favorece que los alumnos problematicen el proceso histórico en estudio y se cuestionen: ¿por qué? (causalidad), ¿cuándo? (temporalidad), ¿cómo? (factualidad), ¿dónde? (espacialidad), ¿quiénes? (sujetos sociales), ¿cuáles fueron sus efectos y/o consecuencias? (cambio y permanencia), ¿qué cambió de una época a otra? (relación pasado-presente).

Como se ve, la lectura en profundidad de fuentes escritas resulta un valioso ejercicio crítico que implica una etapa previa de estudio del contexto de producción y circulación de las fuentes a fin de formular las preguntas orientadoras para su análisis. Para que la tarea sea realmente enriquecedora y responda a los objetivos de enseñanza, requiere entonces de una preparación previa del docente sobre el tema y la fuente a analizar. A su vez, el diseño de una propuesta de actividades para los estudiantes debe propiciar la comprensión, análisis y posterior valoración del documento. Así, una posible guía de análisis puede ser:

- a. *Lectura exploratoria*: examinando el título y otros elementos del paratexto. Por ejemplo: ¿qué anticipa el título del documento?; ¿dónde y cuándo se escribió?; ¿quién es su autor?; ¿en qué condiciones de conservación se encuentra?; ¿dónde ha sido resguardado?
- b. *Lectura general del contenido*: buscando el significado de palabras desconocidas y respondiendo preguntas como: ¿de qué trata este documento?; ¿por qué o para qué se escribió?; ¿a quién va dirigido?; ¿en qué tono y lenguaje está redactado?; ¿qué intereses representa su contenido?
- c. *Lectura profunda de comprensión*: señalando ideas principales y registrando relaciones entre el contexto de producción y circulación del documento con su contenido; así como su valor como fuente histórica: ¿Qué se puede conocer sobre el pasado a partir de su análisis?
- d. *Síntesis final*: construyendo una síntesis histórica de lo analizado y aprendido, formulando interpretaciones y conclusiones fundadas para ser debatidas en una puesta en común.

Por supuesto, como toda propuesta, debe ser adaptada a las características particulares del tema abordado, del documento analizado, de la edad de los estudiantes y de los objetivos del programa de estudio. Más allá de las variantes que puedan presentarse, lo fundamental es que los estudiantes exploren las fuentes y “las deconstruyan, que las hagan suyas y que las doten de un nuevo sentido en concordancia con la época en la que viven y con las historias personales que cada uno de ellos tiene” (Fernández Fernández, 2017, p. 108).

## **La prensa escrita y otros impresos del siglo XIX como recurso pedagógico y didáctico**

Dentro de los documentos históricos susceptibles de ser utilizados como recurso en el aula, los impresos del siglo XIX y en particular la prensa, presentan un potencial especial, ya que su análisis involucra áreas de conocimientos y capacidades diversas. Los periódicos del siglo XIX son fuentes escritas que revelan un pasado en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, políticos, cognitivos y discursivos que introducen a un análisis profundo de la realidad de una época. Por ser impresos esencialmente políticos y de opinión, dejan traslucir, en la voz de sus protagonistas, valiosa información sobre los entramados sociales, políticos y culturales de su tiempo. Permiten no sólo reconstruir hechos históricos, sino también conocer qué hacían, pensaban e incluso sentían<sup>13</sup> los habitantes de un Estado, región o comunidad. Historia, Lengua, Literatura, Comunicación, Economía, Ciencias Políticas, Sociología, Antropología, Ciencias de la Educación, son algunas de las disciplinas y espacios curriculares que pueden intervenir en el análisis de estos periódicos, a partir de marcos teóricos y métodos de tratamiento complementarios.

La didáctica crítico-social privilegia la noción de conocimiento situacional (Edwards, 1989) y, desde este lugar, la utilización de periódicos en las aulas posibilita involucrar a alumnos y docentes en el trabajo con una fuente primaria que los interpela desde una historia compartida. En esta perspectiva, se puede pensar en el uso de la prensa del siglo XIX como un recurso pedagógico y didáctico que permite comprender períodos históricos desde fuentes de época que develan un proceso histórico complejo. A partir de estos impresos, es posible identificar y analizar problemáticas sociales, económicas, políticas, ambientales, territoriales y culturales; reconocer distintas interpretaciones sobre acontecimientos, procesos y/o situaciones; visibilizar representaciones e imaginarios sobre esos temas; producir recursos materiales con lenguajes y tecnologías variadas; desarrollar prácticas y valores participativos, solidarios y democráticos, así como generar perspectivas propias, autónomas y críticas (Consejo Federal de Educación, 2011, p. 12).

Como se ve, las posibilidades a trabajar son muy amplias, ya que se pueden abordar desde múltiples perspectivas disciplinares e interdisciplinares. Entre las diversas temáticas a trabajar, se pueden mencionar: derechos individuales, políticos y sociales, construcción ciudadana, recursos publicitarios, prácticas

---

<sup>13</sup>De acuerdo a los postulados de la “historia emocional”, esto es posible de determinar mediante un análisis de discurso que atienda a las referencias emocionales, los sentimientos y pasiones que movilizaban a los sujetos históricos en su acción (Barrera y Sierra, 2020).

electorales, circuitos informativos, hábitos de lectura, espacios de sociabilidad, vida cotidiana, urbanismo, salud e higiene, políticas educativas, clubes y asociaciones, discursos, iconografía y producción visual, grupos políticos y sociales, ideologías, escritura, lenguaje y cambios ortográficos, estadísticas, comunicaciones y transportes, temporalidades en el manejo de la información, libertad de imprenta y expresión, rutinas periodísticas, concepciones geográficas, distribuciones espaciales de recursos naturales, circuitos económicos, producción, comercio y finanzas públicas, entre muchas otras.

En el estudio de estos temas, es factible poner en ejecución actividades de aprendizaje<sup>14</sup> realizadas por los estudiantes y guiadas por el docente que –mediante consignas claras y concisas– apunten al objetivo de descubrir, construir o poner en juego conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos y estrategias. El uso de la prensa escrita y otros impresos como recurso incluso permite trascender las fronteras de la escuela y favorecer el contacto de los estudiantes con otras instituciones como Bibliotecas, Museos, Hemerotecas, Archivos, etcétera. Visitas guiadas, entrevistas, experiencias de campo, formación de ficheros y archivos escolares son algunas de las acciones que se pueden proponer y que permiten a los estudiantes explorar el rol de investigador, así como participar activamente en el estudio y la preservación del patrimonio histórico y cultural de su localidad.

De acuerdo con María Eugenia Torres Villamarín (2005), a través del trabajo específico con prensa periódica en el aula, el docente desarrolla competencias interpretativas y de análisis que pueden darse dos niveles:

- Abordaje sencillo: Este incluye la selección del material por el docente, la lectura en voz alta de la fuente y –una vez finalizada la lectura–, la reflexión y socialización, para terminar con la generación de materiales concretos como informes, ensayos o monografías.
- Abordaje complejo: Organizado en momentos progresivos como:
  - a) Se selecciona algún artículo periodístico y se repara en su formato, señalando las distintas partes que lo conforman (título, volante, copete, relato periodístico, foto y epígrafe),
  - b) Se pide a los alumnos que se detengan en el relato periodístico y que distingan el mundo narrado (hechos) del mundo comentado (opiniones),
  - c) Se solicita que observen si hay registro de testigos o participantes, así como la visión del periódico al respecto. De este modo, se les enseñará a distinguir hechos de opiniones, favoreciendo la formación de una

---

<sup>14</sup> En sus correspondientes momentos de apertura (presentación, motivación), desarrollo (construcción, aplicación, indagación, etcétera) y conclusión o cierre (recuperación, integración).

lectura crítica de la realidad.

- d) Para finalizar deberán confeccionar una producción (escrita o audiovisual; individual o grupal) en la cual puedan volcar las conclusiones a las que ha llegado, tratando de construir un relato coherente sobre lo inferido desde el análisis del periódico o bien creando su propia versión periodística de la información obtenida.

No se agotan aquí las posibilidades, sino que por el contrario se amplían enormemente. Así, entre las muchas propuestas didácticas basadas en el análisis de impresos se cuentan: guías de estudio dirigido, de orientación de lectura, o de análisis de texto; elaboración de informes, ensayos e investigaciones breves; mapas de asentamientos urbanos, de trayectorias geográficas, de circulación, de producción económica o de distribución de riego; análisis cuantitativos de información; detección de reglas ortográficas dispares y de las formas de evolución del lenguaje escrito; identificación de ideas subyacentes; ejercicio del oficio del historiador, corresponsal o periodista; diseño de periódicos propios; foros de discusión; planteo y resolución de problemas; estudios de caso; elaboración de cuadros, esquemas, mapas conceptuales, representaciones gráficas o visuales; visitas guiadas virtuales o presenciales a museos, talleres gráficos, bibliotecas, archivos o empresas; comparaciones pasado-presente, cambios y permanencias; simulacros, juego de roles, etcétera. Todas ellas adaptables o adecuadas a entornos diversos: desde el aula a plataformas virtuales y salidas de campo.

Por último, sólo resta decir que para que la incorporación de estos recursos favorezca los propósitos delineados, se imponen algunas consideraciones a tener en cuenta:

- La preparación previa del docente en la temática a abordar, mediante la lectura de bibliografía específica que permita diseñar propuestas didácticas desde un marco teórico sólido.
- El estudio previo del contexto histórico en que se produce y publica el impreso a estudiar, lo cual permite avanzar en la comprensión del contenido del documento reconociendo los sucesos y protagonistas involucrados.
- El diseño de actividades que vayan aumentando progresivamente su nivel de complejidad (según la edad e intereses de los estudiantes). Se puede comenzar con la lectura de titulares, la identificación de las secciones y el abordaje de artículos breves, para luego ir ampliando el análisis.

Como se ha sostenido a lo largo de este escrito, además de contribuir al conocimiento de una época, la utilización de periódicos como recurso pedagógico y didáctico permite favorecer el desarrollo de capacidades como el pensamiento

crítico, la resolución de problemas, el procesamiento y comunicación de información, entre otras. Por lo mismo, su uso ofrece incontables posibilidades en ámbitos educativos diversos, promoviendo una enseñanza activa que contemple al estudiante y a su proceso de aprendizaje significativo.

## **Conclusiones**

El diseño de una propuesta pedagógica supone pensar en la dinámica del proceso de enseñanza en la cual el profesor –de manera individual o interdisciplinaria– realiza la preparación previa, organiza su desarrollo, supervisa su ejecución y efectúa ajustes, con el objetivo de propiciar un aprendizaje significativo en sus estudiantes. Las propuestas pedagógicas se plantean entonces como un diálogo continuo entre sujetos, contenidos y prácticas, con una intencionalidad concreta de enseñanza. Como se ha visto en este caso en particular, la prensa periódica como recurso pedagógico y didáctico ofrece una multiplicidad de posibilidades de utilización en el aula, sobre todo en el marco inter, multi y transdisciplinar.

Desde una concepción constructivista y socio-crítica del aprendizaje, la utilización de la prensa periódica en el aula resulta un valioso recurso pedagógico y didáctico. Su riqueza para la enseñanza y aprendizaje de la Historia –y de las Ciencias Sociales– radica principalmente en que:

- Pone en juego una multiplicidad de capacidades y competencias vinculadas a la comprensión lectora, el procesamiento y comunicación de información, la creatividad, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, el respeto por las ideas de otros, etcétera.
- Aporta a la comprensión de procesos históricos complejos desde aspectos poco explorados.
- Acerca el conocimiento del pasado local, regional y nacional desde la mirada de sus propios actores.
- Posibilita que los estudiantes otorguen significados e historicidad a su realidad presente.
- Facilita abordar contenidos desde diversas significatividades.
- Permite la relación y comprensión de contenidos curriculares de diversas disciplinas.
- Favorece la construcción de un pensamiento crítico e integrador respecto a la realidad.

Finalmente, solo resta decir que al analizar un periódico los alumnos están descubriendo sus propias posibilidades como investigadores y comunicadores. La utilización de estos impresos como recurso pedagógico y didáctico, por

lo tanto, brinda a los estudiantes la posibilidad de descubrir sus caminos personales de aprendizaje, los motiva a la indagación y los incita a la producción creativa.

De esta manera, con esta propuesta, se espera contribuir al amplio campo de oportunidades formativas, especialmente para todos aquellos que consideran que educar sigue valiendo la pena, aun en contextos cambiantes y dinámicos como los que atravesamos hoy.

## **Referencias bibliográficas**

- Alía Miranda, F. (2005). *Técnicas de investigación para historiadores. Las fuentes de la historia*. La Mancha: Síntesis.
- Andelique, C. M. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados* (15), pp. 256-269. Memoria Académica. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf)
- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Ballesteros, J. C. (2015). *La filosofía de la educación. Conceptos y contenidos*. Santa Fe: UCSF.
- Bárcena F. (2009). Una pedagogía del mundo. Aproximación a la Filosofía de la educación en Hannah Arendt. *Revista Anthropos*, (224).
- Barrera, B. y Sierra, M. (2020). Historia de las emociones: ¿qué cuentan los afectos del pasado? *Historia y memoria*, pp. 103-142. Recuperado de: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_memoria/article/view/11583](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/11583)
- Becerra, M. (2010). Las noticias van al mercado: etapas de intermediación de lo público en la historia de los medios de la Argentina. En Lugones, G. y Flores, J. (comps.) *Intérpretes e interpretaciones de la Argentina en el bicentenario*, pp. 139-165. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bressan, R., Gayol, S., Gómez, F., Palermo, S., Pérez, M. y Silva, J. (2014). *Historia Argentina a través de sus fuentes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Camilloni, A. (1998). El sujeto del discurso didáctico. *Praxis educativa*, 3(3), p. 4. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/194>

- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*, pp. 133-142. Universidad Autónoma de Madrid-FLACSO; Universidad de Extremadura.
- Consejo Federal de Educación (2011). *Marcos de referencia. Educación Secundaria Orientada (Res. CFE N° 142/11)*. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gov.ar/resoluciones/res11/142-11.pdf>
- Cullen, C. (2009). *De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos. Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Edwards, V. (1989). *Los sujetos y la construcción del conocimiento escolar*. Chile: PIIIE.
- Fernández Fernández, I. (2017). La lectura de los textos históricos. *La enseñanza de la lectura en la universidad*, pp. 103-110. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/320741443\\_La\\_lectura\\_de\\_los\\_textos\\_historicos\\_inigo\\_Fernandez\\_Fernandez](https://www.researchgate.net/publication/320741443_La_lectura_de_los_textos_historicos_inigo_Fernandez_Fernandez)
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. *La investigación en la Enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Furlán, A. y Pasillas, M. A. (1989). La institución de la pedagogía como racionalización de la educación. En Díaz Barriga et. al. *El discurso pedagógico. Análisis, debates y perspectivas*. Universidad Autónoma de México.
- García Montero, I. (2002). La educación actual ante las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento. *Temas*, 10(32), pp. 1-17. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/05G001.pdf>
- González, M. P. (2017). La Historia Enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias. *Educação & Realidade*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação, 42(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/3172/317251071018/317251071018.pdf>
- Hernández Ramos, P. (2017). Consideración teórica sobre la prensa como fuente historiográfica. *Historia y comunicación social*, 22(2), pp. 465-477. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/57855/52095>

- Inchaustegui Arias, J. L. I. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, 23(74), pp. 57-67. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/356/35657597006/html/>
- Jara, M. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Clío & Asociados* (30), pp. 75-89. Recuperado de: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.12141/pr.12141.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12141/pr.12141.pdf)
- Jiménez Becerra, A. (2004). Algunos elementos para la investigación en historia. En Jiménez Becerra, A. y Torres Carrillo, A. (compiladores). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169775/1/La-practica-investigativa.pdf>
- Kircher, M. (2005). La prensa escrita: actor social y político, espacio de producción cultural y fuente de información histórica. *Revista de Historia*, 10. Centro de Estudios Culturales Contemporáneos. Facultad de Humanidades, UNCO. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/historia/article/view/219>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2017). *Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades*. Recuperado de: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/marco\\_nacional\\_de\\_integracion.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/marco_nacional_de_integracion.pdf)
- Paoli Bolio, F. J. (2019). Multi, inter y transdisciplinariedad. *Problema anuario de filosofía y teoría del derecho*, (13), pp. 347-357. Recuperado de: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-43872019000100347](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-43872019000100347)
- Pauli, M. G. (2018). Enseñar historia: el desafío de formar estudiantes críticos y reflexivos. *Revista Paideia Surcolombiana*, (23), pp. 24-41. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7836197>
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ramírez Bacca, R. (2010). *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar en las ciencias sociales*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Ríos-Cabrera, P. y Ruiz-Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), pp. 199-212. Recuperado de: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2215-41322020000100199#:~:-](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322020000100199#:~:-)

text=Desde%20un%20punto%20de%20vista,tradicionales%20de%20los%20docentes%2C%20la

Salomón Tarquini, C. (2019). Análisis documental, observación documental y análisis de contenido. En Salomón Tarquini, C., Lanzillota, M. de los A., Laguarda, P., Fernández, S. (ed.). *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Buenos Aires: Prometeo.

Terán Fuentes, A. (2014). La prensa como fuente histórica: el imaginario del siglo XIX. *Caleidoscopio*, (30), México. Recuperado de: <https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/517>

Torres Villamarín, M. E. (2005). Aprender a leer con el periódico. *Altablero*, (33), Mineducación. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87598.html>

UNESCO (2016). *Innovación educativa. Texto 1*. Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>

Veliz, E. G. V., Pillasagua, A. D. J. L. y Yela, C. H. R. (2016). Los recursos didácticos y el aprendizaje significativo en los estudiantes de bachillerato. *Revista Científica Sinapsis*, 2(9). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8280864>

Zavala, A. (2014). Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos. *Clío & Asociados* (18), pp. 11-40. Memoria Académica. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8102/pr.8102.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8102/pr.8102.pdf)

**III. DOSSIER**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN,**  
**LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES**  
**EN LA ENCRUCIJADA ACTUAL**

**COORDINACIÓN:**  
**Graciela Funes, Alcira Alurralde,**  
**Susana Ferreyra y Cristina Angelini**  
**(Consejo Editorial de Reseñas**  
**de Enseñanza de Historia)**

## PRESENTACIÓN DEL DOSSIER

### Políticas públicas y el lugar que le asignan al derecho a enseñar y el derecho a aprender

*Graciela Funes  
Alcira Alurralde  
Susana Ferreyra  
Cristina Angelini\**

\*

agfunes@hotmail.com,  
alcira.alurralde@gmail.com,  
susuferreyra@gmail.com,  
mcangelini1951@gmail.com

*“Tenemos que construir nuestra  
propia historia”*

Pepe Mujica, 2023

La democracia es el gobierno del pueblo, para el pueblo, para los desposeídos, los desamparados, la democracia sin pretensión de producir igualdad no es democracia, la que asedia derechos de las minorías, la que pone en tela de juicio el derecho a enseñar y el derecho a aprender, la que no aspira a la neutralidad, ecuanimidad y excelencia del poder judicial, no es la democracia que deseamos y por la que legítimamente petitionamos.

Con esta preocupación que sabemos es compartida por colegas que se desempeñan en las aulas y en las acciones de investigación y extensión, convocamos al Dossier: “Políticas públicas y educación. La Historia y las Ciencias Sociales en la encrucijada actual”.

Los fenómenos políticos globales mórbidos, de los que Milei es una muestra singular, asumen caracterizaciones múltiples: populismos de derecha, derecha radical, ultraderecha, derecha ultra neoliberal, posfascismos, populismos reaccionarios, entre otras. Pocos se atreven a afirmar su raíz antidemocrática y violenta apelando a la sola institución del voto, los aúna el anti-igualitarismo y el desprecio por la justicia social (Cuesta, 2025).

La democracia tiene esa peligrosa capacidad de albergar los elementos de su propia destrucción, de garantizar la

apertura hacia aquello que la amenaza, y eso es lo que se actualiza con lo que se comenzó a denominar “discursos de odio” (DDO), que se producen y se reproducen exponencialmente en la esfera pública (Parodi, Cuesta y Wegelin, 2022).

La violencia expuesta en la esfera pública por el anti-igualitarismo dice: los profesores son el enemigo. Reprueban que haya voces autorizadas que desmientan sus visiones, desean liberarse de las evidencias y destruir el compromiso ético que funda las sociedades modernas, por ello no quieren oír hablar del cambio climático, ni que las estadísticas muestren que el mercado librado a sus propios impulsos sólo crea rentistas y herederos, ni que se les recuerde que hay relación entre el capitalismo y la opresión de género y entre ambos y el racismo. Detestan que haya un campo académico con prestigio como para ser, todavía, escuchado. Por eso atacan a los universitarios “woke” en Estados Unidos o a las Universidades y el Conicet aquí. Que el ruido impida toda inteligibilidad política, que es otro modo de destruir cualquier lazo colectivo (Adamosky, 2025).

Es importante recordar que la ciencia no sólo promueve el desarrollo, sino también la discusión sobre el sentido del desarrollo; sin ciencia no hay orientación democrática del sentido de la vida, por ello la avanzada del gobierno. El desfinanciamiento de las ciencias “duras” expresa falta de sentido soberano para el desarrollo del país, la afrenta contra la cultura y las ciencias sociales expresa su impronta antidemocrática, su voluntad de censura y denigración general del pensamiento crítico: sin ciencias duras, no hay desarrollo económico, pero, sin ciencias sociales y humanas, no hay desarrollo democrático. En la neolengua de Milei, pensamiento crítico se dice “adoctrinamiento” y discursos de odio se llama “libertad de expresión” (García, 2024).

Lejos de impulsar un plan estratégico para el desarrollo del país, la gestión actual parece enfocada en desacreditar el trabajo de personas científicas y académicas a través de campañas mediáticas, ignorando el impacto directo que esto tiene en la formación profesional, la fuga de cerebros, la innovación tecnológica y el crecimiento económico. Argentina tiene el talento y la capacidad para liderar en múltiples áreas del conocimiento, pero sin una política científica con visión de futuro, esas oportunidades se pierden (CIN, 2025).

La educación pública apuesta al igualitarismo, es para todas y todos, y también, una gran parte del profesorado, ejerciendo su derecho a enseñar, valora el vínculo interno entre conocimiento y emancipación. La emancipación es un movimiento de transformación a través de la cual, especialmente las personas que se encuentran en las situaciones más difíciles, las posiciones más bajas de la sociedad, afirman que son iguales y capaces de pensar. Es una herramienta para la transformación del mundo... Tiene la potencialidad de aparecer de maneras diversas (Rancière, 2020), por ello el estudio de diversas

perspectivas teóricas y epistemológicas es un ejercicio cotidiano en las ciencias sociales y en las humanidades y es un derecho de los estudiantes conocerlas.

Los contrarrelatos del odio, los estudios sobre literacidad crítica de la información, las narrativas negacionistas y los discursos de odio y democracia –entre muchos otros<sup>1</sup>– tienen un desarrollo interesante en las ciencias sociales, en la investigación y en la enseñanza.

Desde un tiempo a esta parte, hemos visto, como miembros de una Asociación que nuclea a profesores e investigadores de universidades nacionales, cómo éstas se han visto interpeladas y hasta denostadas por ciertos discursos de odio provenientes del gobierno nacional, tanto desde la presidencia como de funcionarios de menor rango, que intentan colocarnos a los docentes como miembros de un grupo que ha pretendido adoctrinar a sus estudiantes en un régimen de memoria contrario a lo que ellos consideran la “verdad histórica”. Tal como expresan de manera muy fundada los autores de este dossier, hemos sido colocados en un espacio de disputas por la memoria que reivindica, por una parte, a los Derechos Humanos, el juzgamiento a los represores de la última dictadura militar y, por otro lado, a una memoria oficial opuesta, hasta el punto de negar los hechos de la represión y reclamar el juzgamiento de las organizaciones militares de los años 70. Expone Silvia Barco en este Dossier:

El negacionismo como discurso político, como estrategia de naturalización y de justificación del terrorismo de estado, la represión como respuesta a los reclamos sociales, la cotidianeidad de los discursos de odio pretenden borrar la memoria construida en las luchas por Verdad Justicia y Reparación. (2025)

Ese ascenso de las nuevas derechas, que en nuestro país ha llevado a la máxima magistratura a una persona/personas con este discurso, aunque bien sabemos que es parte de una coincidencia histórica mundial, o, mejor dicho, de una oportunidad que los pueblos han resuelto otorgarles en algunos lugares de Europa y en Estados Unidos, para nosotros se muestra como un ataque directo a las universidades con reducción de sus presupuestos, a la ciencia con su casi clausura por ahogamiento financiero, pero, sobre todo, a una directa interpelación acerca de qué es lo que hacen/hacemos los profesores en las aulas con las mentes de nuestros alumnos, de nivel secundario y superior. O sea, y en nuestra calidad de profesores en Historia y Ciencias Sociales, una agresión a lo esencial de nuestra tarea, la enseñanza de una Historia que busque construir un pensamiento social crítico, fundado y transformador.

---

<sup>1</sup> Macarro, Cubero y Cubero, 2024; Izquierdo, 2020; Santisteban, Tosar, Izquierdo, Llusà, Canals, González y Pagès, 2016; Santisteban, Arroyo, Ballbé, Canals, García, Llusà, López y Oller, 2018; Gobierno de Argentina, INADI; Programa Educación y Memoria, 2023; Secretaría de Derechos Humanos, 2023.

Quienes pretendemos que esa sea nuestra misión como enseñantes, según este nuevo discurso, no enseñamos, sino que “adoctrinamos”.

En ese sentido es interesante el planteo de Eduardo Rinesi, en su artículo, de dos modelos educativos. Por un lado, el planteado por el gobierno actual de Argentina, sustentado en una ideología de ultraderecha, considera a la educación como mercancía y lo confronta con lo propuesto por varios de los anteriores modelos de gobiernos democráticos desde 1983, fundamentalmente, los progresistas y peronistas que plantean a la educación como derecho humano y universal. Varios de los funcionarios de este gobierno “libertario” llaman a este último modelo “adoctrinamiento”

Asimismo, analiza que “Los discursos de legitimación de las injusticias del presente deben eliminar de sí a la historia para que ese presente pueda mostrarse como necesario, como inevitable. Esta es, como sabemos, la trampa del tipo de pensamiento al que damos el nombre de “ideología” (Rinesi, 2025).

También reflexionan acerca de la “batalla cultural” como lo expresan en su artículo Marchetti y Rodríguez:

(...) 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 (...). (2025)

Agrega otro de los autores:

La acusación de “adoctrinamiento” penetra con eficacia en el ámbito escolar cuando el abordaje del pasado reciente es enmarcado en la “batalla cultural” y es completamente absorbido por las disputas memoriales. En ese terreno, todo parece reducirse a la cambiante correlación de fuerzas entre los enunciadores. En ese marco es muy difícil construir condiciones para la enseñanza de la historia reciente ya que cualquier tema es convertido en objeto de confrontación. (Legarralde, 2025)

El resultado de la convocatoria ha excedido nuestras expectativas ya que los artículos que recibimos, enmarcados en la temática, analizan de manera profunda no sólo el momento que nos toca vivir, sino que también aportan elementos teóricos fundamentales para renovar el sentido de nuestras prácticas en un compromiso con la construcción de un conocimiento histórico y social que nos ayude a comprender lo que estamos viviendo y nos permita vislumbrar futuros posibles.

Los autores proponen revisiones a estas nuevas categorías como “woke”, “batalla cultural” y otras, que integran estos discursos que se esparcen de manera acrítica sobre todo por las redes sociales; recuperan los significados profundos y claves de la docencia, de lo que es enseñar; discuten el negacionismo y la concepción de adoctrinamiento que nos adjudican a los profesores, porque “Para comprender los procesos educativos y, particularmente, los institucionales no podemos abstraernos de las estructuras sociales profundamente desiguales, y con ello la digitalización en la producción y reproducción ampliada de la vida humana, que ya hoy parece ser irreversible y omnipresente” (Valentinuz, 2025).

Les proponemos, entonces, que lean con atención estas propuestas para que nuestros espacios de encuentro y discusión sobre temáticas tan complejas se vean enriquecidos por sus aportes y la difícil encrucijada que estamos atravesando, sobre todo para que aquellos que se encuentran en las aulas con este choque cultural, mediado también por la actuación de los medios, puedan encontrar algunas salidas para continuar enseñando con la misma fuerza, pasión y promoviendo espacios de calidad en nuestras instituciones educativas.

### Referencias bibliográficas

- Adamosky, E. (27/04/2025). Los profesores son el enemigo. *El diario AR*. Recuperado de: [www.eldiarioar.com/opinion/profesores-son-enemigo\\_129\\_12249468.html](http://www.eldiarioar.com/opinion/profesores-son-enemigo_129_12249468.html)
- Comité Ejecutivo. (6 de mayo de 2025). *Sin respuesta ni plan para la ciencia del país*. Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.cin.edu.ar/sin-respuesta-ni-plan-para-la-ciencia-del-pais/>
- Cuesta, M. (2025). Ruina y belleza del igualitarismo. *Revista Anfibia*. Recuperado de: [www.revistaanfibia.com/ruina-y-belleza-del-igualitarismo/](http://www.revistaanfibia.com/ruina-y-belleza-del-igualitarismo/)
- García, I. (2024). Una solución austríaca a los problemas argentinos: ciencias sociales y humanidades contra el adoctrinamiento oficial. *La Tinta*. Recuperado de: [latinta.com.ar/2024/04/16/ciencias-humanidades-contra-adoctrinamiento-oficial/](http://latinta.com.ar/2024/04/16/ciencias-humanidades-contra-adoctrinamiento-oficial/)
- Dirección de Políticas y Prácticas contra la Discriminación. (2023). Una aproximación a los discursos de odio: antecedentes de investigación y debates teóricos Coordinación de Investigaciones y Observatorios sobre Discriminación. Argentina: INADI. Recuperado de: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/discurso\\_de\\_odio.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/discurso_de_odio.pdf)

- Izquierdo Grau, A. (2020). Contrarrelatos del odio en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 19, pp. 55-66.
- Macarro, R., Cubero, R. y Cubero, M. (2024). Construcción Sociocultural de los Discursos de Odio: Conclusiones e Implicaciones de una Revisión Sistemática. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, Volumen 13, Número 1. Recuperado de: <https://doi.org/10.18848/2474-6029/CGP/v13i01/19-41>
- Mujica, P. (2023). Discurso en el Congreso de la Unión Nacional de Estudiantes de Brasil. Brasil. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=vRl-7vjOd4zg&ab\\_channel=609MPP](https://www.youtube.com/watch?v=vRl-7vjOd4zg&ab_channel=609MPP)
- Programas Narrativas negacionistas. (2023). Las escuelas frente a los discursos de odio. *Programa Educación y memoria*. Recuperado de: <https://www.educ.ar/>
- Parodi, R., Cuesta, M. y Wegelin, L. (2022). Problematizar los discursos de odio: democracia, redes sociales y esfera pública. *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura* (N.º 87), e061. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/2314274xe061>
- Rancière, J. (2020). El capitalismo dejó de ser liberal es cada vez más autoritario. *Perfil*. Recuperado de <https://www.perfil.com/noticias/periodismopuro/jacques-ranciere-el-capitalismo-dejo-de-ser-liberal-y-es-cada-vez-mas-autoritario.phtml>
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, N. y Pagès, J. (2016). La Literacidad Crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: Construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En García, C. R., Arroyo, A. y Andreu, B. (Ed.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / AUPDCS.
- Santisteban, A., Arroyo, A., Ballbé, M., Canals, R., García, C. R., Llusà, J., López, M. y Oller, M. (2018). El Discurso del Odio: Una investigación en la formación inicial. En: López, E., García, C. R. y Sánchez, M. (Ed.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 423-434). Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Secretaria de Derechos Humanos. (2023). *Discursos de odio y democracia un abordaje desde la perspectiva de derechos humanos*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos Argentina.

## De doctrinas, adoctrinamientos y adoctrinadores. Para una crítica de la ideología mileísta

*Eduardo Rinesi\**

\*

Universidad Nacional  
de General Sarmiento,  
Argentina.  
erinesi@campus.ungs.edu.ar

### Resumen

Se escribe este artículo en el primer año del gobierno libertario de Javier Milei, que a lo largo de todos estos meses, junto a (o como pretexto de) una política de ajuste presupuestario del sistema de universidades públicas sin precedentes desde 1983, encontró incontables oportunidades para hacer conocer a la ciudadanía (o por lo menos a la parte de ella que consume las noticias de las así llamadas “redes sociales”, en las que el presidente suele dar a conocer sus pareceres) su convicción de que en esas instituciones hay, se practica (nosotros, los y las docentes, parecería, practicamos), lo que tanto él como su vicepresidenta y varios altos funcionarios de su gobierno han elegido llamar “adoctrinamiento”. La palabra tiene una ostensible connotación negativa, toda vez que suele utilizársela para sugerir una enseñanza intencionada, parcial, sesgada, una introducción o una vocación por introducir en las virginales testas de los párvulos quién sabe qué contenidos inadecuados o por lo menos sospechosos. Vamos a proponer a los lectores y las lectoras de estas elucubraciones un breve rodeo para llegar a la discusión de este problema.

**Palabras clave:** Doctrina, adoctrinamiento, docencia, libertad

***On doctrines, indoctrination, and indoctrinators.  
For a critique of the “mileista” ideology***

### Abstract

*This article was written during the first year of Javier Milei’s libertarian government. Throughout these months, alongside (or as a pretext for) a policy of budgetary adjustments to the public university system unprecedented since 1983, he has found countless opportunities to make known to the public (or at least to that segment of the public that consumes news from the so-called “social networks” where the president usually shares his views) his conviction that in these institutions there is, is practiced*

RESEÑAS N° 26

AÑO 2025

[pp. 54 – 65]

Recibido: 12/12/2024

Aceptado: 29/4/2025

ISSN 2796-9304

*(we, the teachers, it would seem, practice) what both he and his vice president and several high-ranking officials in his administration have chosen to call “indoctrination.” The word has an ostensibly negative connotation, as it is often used to suggest intentional, partial, biased teaching, an introduction or a desire to introduce into the virginal heads of children who know what inappropriate or at least suspicious content. We will propose a brief detour for the readers of these speculations to discuss this issue.*

**Keywords:** Doctrine, indoctrination, teaching, freedom

## Introducción

El año en cuyas postrimerías garabateo estas líneas para *Reseñas de Enseñanza de la Historia* fue el primero del gobierno libertario de Javier Milei, que a lo largo de todos estos meses, junto a (o como pretexto de) una política de ajuste presupuestario del sistema de universidades públicas sin precedentes desde 1983, encontró incontables oportunidades para hacer conocer a la ciudadanía (o por lo menos a la parte de la ciudadanía que consume las noticias de las así llamadas “redes sociales” en las que el presidente suele dar a conocer sus pareceres) su convicción de que en esas instituciones hay, se practica (nosotros, los y las docentes, parecería, practicamos), lo que tanto él como su vicepresidenta y varios altos funcionarios de su gobierno han elegido llamar “adoctrinamiento”. La palabra tiene una ostensible connotación negativa, toda vez que suele utilizársela para sugerir una enseñanza intencionada, parcial, sesgada, una introducción o una vocación por introducir en las virginales testas de los párvulos quién sabe qué contenidos inadecuados o por lo menos sospechosos. Quién sabe qué doctrina.

Ahora: cuando articulamos esta última palabrita, “doctrina”, el matiz condenatorio que suele escoltar al correspondiente –maldito y *negativamente* connotado– verbo “adoctrinar” empieza a diluirse. Incluso muchas veces la palabra “doctrina” se utiliza para subrayar y celebrar el carácter bien articulado, sistemático, ordenado, del conjunto de principios, valores y verdades que involucran los cuerpos de ideas que reciben ese nombre. Y no sólo su carácter bien articulado u ordenado, sino también su virtuosa disposición, debida precisamente a esa característica de orden y sistema, a ser transmitido, enseñado. No vamos a descubrir el agua tibia: la raíz etimológica de la palabra *docente* (del verbo *docens*: enseñar) es la misma que la de las palabras *doctrina* y *adoctrinamiento*. Doctrina es eso que se enseña, los contenidos sistemáticos que transmite o inculca el que enseña. *Adoctrinamiento* es la acción de transmitir o inculcar esos contenidos sistemáticos, esa doctrina. Es interesante (y veremos

si podemos decir algo sobre el asunto) que, a pesar de esto, solamos usar las palabras “docente” y “docencia” con una valoración positiva y con encomio, y “adoctrinar” y “adoctrinamiento” con un valor negativo y de reprobación.

Vamos a proponer a los lectores y las lectoras de estas elucubraciones un breve rodeo para llegar a la discusión de este problema. Este año, que fue, decíamos, el primero del gobierno de Milei, fue también el del 75° aniversario de algunos acontecimientos decisivos en la historia política (y uno de ellos en la específicamente universitaria) de nuestro país: la reforma de la Constitución Nacional, el establecimiento de la gratuidad de los estudios superiores y la lectura que dio el presidente Perón a su conferencia “La comunidad organizada” en el Congreso Mundial de Filosofía de Mendoza, además de ser el del 50° aniversario de la muerte del mismo general Perón. Ninguna de esas circunstancias sería importante para lo que queremos decir aquí si no fuera porque, todas reunidas, dieron marco y pretexto a la aparición, en estos últimos meses, de varios trabajos sobre el peronismo y sobre su lugar en nuestra historia, que pueden resultar de interés para nuestro tema de la doctrina, el adoctrinamiento y los adoctrinadores. De todos esos trabajos querría ocuparme aquí apenas de tres.

## 1.

En su notable *La comunidad socializada. La justicia social en la doctrina peronista* (2024), resultado de una rigurosa investigación académica, Rubén Dunda sugiere que el famoso discurso de Perón del 49 expresa una preocupación por lo que debería preservarse del tipo de lazos que caracteriza a las viejas formas de organización “comunitaria” de la vida colectiva, cuando estas se trastocan en las formas modernas de la “sociedad” que no está lejos de las que animaron a la sociología de los “padres fundadores”, y muy especialmente a la del gran Ferdinand Tönnies. La tesis es muy potente, y por cierto que –aunque esto no importe al asunto que aquí específicamente nos concierne– constituye una interesante orientación para volver a revisar, además de la historia del peronismo y su, como dice el subtítulo del libro, “doctrina”, “la historia de nuestras ciencias sociales y especialmente de nuestra sociología”, en la que en aquellos años luce el nombre, hoy escasamente recordado, de Héctor Poviña, participante –por cierto– en aquel congreso del 49, y cuya obra tendría el mayor interés revisar en esta perspectiva.

Junto a esta importante observación, la otra idea que despliega Dunda en su trabajo es la que se refiere a la importancia de la doctrina social de la Iglesia católica en la forja de la filosofía y de la discursividad peronistas en general, y de la fundamental idea de la *justicia social* en particular. Esta idea, este –

digamos– *significante*, aparece incluso, muestra Dunda, *antes* en la encíclica *Quadragesimo ano* (1931), del papa Pio XI, heredera y continuadora de la *Rerum novarum* (1891) de León XIII, en los textos mayores del peronismo, que la toman de ese documento y de varios otros escritos por todas partes en su estela. Corolario de este decisivo señalamiento de Dunda es su indicación adicional de que al sujeto de la famosa “comunidad organizada” hay que buscarlo antes en la figura de la *familia* que en la del *trabajador* o que en la del Estado, aquella “realidad de la idea ética” de la que nos había hablado el gran maestro Hegel, pero cuya influencia sobre el imaginario peronista convendría, sugiere Dunda, no apurarse a exagerar. La realidad de la idea ética –cierto– es la comunidad jurídicamente organizada, pero la base de esa comunidad es la familia.

¿Por qué nos importan estos desarrollos que propone el libro de Dunda aquí, en este texto, que no trata sobre el peronismo sino sobre otra cosa? ¿sobre las ideas de doctrina, de adoctrinamiento y de los presuntos adoctrinadores de la juventud que el gobierno nacional pretende identificar en nuestras universidades? Pues sólo por una razón: porque en el libro de Dunda esta idea de *doctrina* está *muy* presente, desde el subtítulo hasta el conjunto de su desarrollo, y porque todas las veces que aparece, para aludir a *dos* doctrinas en particular: la peronista y la de la iglesia, lo hace cargada de significado, descriptivo o incluso positivamente valorado, de nombrar un conjunto sistemático, ordenado, estructurado, de ideas, principios y valores. La doctrina, en Dunda, no es algo que debemos rechazar. Es la forma que adoptan esos sistemas de ideas, principios y valores y que los vuelven “enseñables”, transmisibles: comunicables en sesudos documentos de los papas o en memorables piezas discursivas, que incluso pueden aspirar al calificativo de filosóficas, del presidente de un país.

## 2.

Consideremos ahora dos libros de naturaleza muy distinta producidos por sendos relevantes pensadores rosarinos. *Arquitectónica del peronismo. Hacia una teoría política de los pueblos de América Latina*, de Roy Williams, es un formidable trabajo de reconstrucción de una filosofía o de una doctrina: la filosofía peronista, la doctrina de Perón, con ejes fuertes en el ya mencionado discurso de la Comunidad Organizada del 49, en las ideas peronistas sobre el pueblo, la conducción militar y la política y el Estado democrático y social en el tiempo de las multitudes, así como en la orientación latinoamericanista que animaba el pensamiento humanista de Perón. Por su parte, *Perón o Milei. Justicia social o anarco capitalismo* (2024), de Juan Giani, es una reunión de un

conjunto de textos de circunstancias, más bien coyunturales, aunque siempre –según la muy encomiable forma de trabajar a las que nos tiene acostumbrados Giani– por una atenta lectura de los grandes textos clásicos del pensamiento político occidental, y más en particular de los momentos mayores de la historia de las ideas políticas argentinas.

Si propongo aquí pensarlos juntos, a pesar de sus diferencias de tono y de pretensiones, es porque ambos enfatizan, en distintos momentos de sus argumentaciones, una idea que era fundamental en el modo en que el propio general Perón entendía, a menudo contra algunos de sus más cercanos y apreciados colaboradores, como el mismísimo John William Cooke (puede verse sobre esto el argumento desplegado por Cristian Gaude), el problema de lo que le gustaba llamar –como sabemos bien: es el tema de muchos de sus textos– la conducción política. El rol del Conductor. Que es distinto –decía Perón, en esto perfectamente sarmientino– que el del caudillo. Porque si este se aprovecha de la ignorancia y la falta de criterio político de las multitudes para dominarlas y llevarlas a la realización de sus propios designios, el conductor, en cambio, cuenta con un elemento que hace toda la diferencia y que es lo que tiene que transmitir a aquellos a los que conduce: su *doctrina*. La doctrina del conductor (la doctrina que el conductor se empeña en enseñar al pueblo al que conduce) se distancia de las artes manipulatorias y falaces del caudillo, como la civilización se opone a la barbarie.

No es un asunto menor el hecho de que Perón haya sido, además de un líder político, un profesor, un *docente*. Y que nunca haya separado esos dos quehaceres, que nunca haya pensado el arte de la conducción como uno distinto del de enseñar. En efecto, conducir, para Perón, era transformar a una multitud en pueblo, en una masa que –como decía– pudiera “conducirse sola”, por medio de la enseñanza, de la transmisión de una *doctrina*. Palabra que, en síntesis, tiene en las distintas tradiciones que examinan estos libros que aquí hemos comentado muy rápidamente (pero sin duda también en otras que no hemos estudiado, como, verbigracia, el liberalismo o el marxismo), una valencia definitivamente positiva. La doctrina es un cuerpo sistemático de ideas que permite la transmisión de un conjunto de verdades, de un conjunto de saberes o a veces de una identidad, y es lo que distingue al buen político, que, porque la tiene, puede ayudar a la elevación espiritual del pueblo al que conduce, del mal político que, en su ausencia, sólo cuenta con las artes de la manipulación y del engaño.

### 3.

¿Hay una doctrina por detrás de las decisiones y de las acciones del gobierno de Javier Milei? Yo diría que no. Que no hay ninguna doctrina apuntalando o sosteniendo a ese gobierno si por “doctrina” debemos entender algo parecido a lo que hemos sugerido en los párrafos precedentes. Lo que sin duda sí hay, en la Argentina de Milei, es una palabra, la palabra *libertad*, que se repite estertórea y machaconamente en los discursos del presidente en un sentido del que lo menos que puede decirse es que no es nada evidente, y que vamos a tratar, por lo tanto, de desentrañar. Lo que sin duda *también* hay es un adjetivo, *liberal*, que el presidente pretende –y vamos a preguntarnos entonces con cuánta legitimidad, con qué grado de verosimilitud– que califique tanto a su pensamiento como a su gobierno. Vamos por partes.

La palabra “libertad”, se sabe –y Cecilia Abdo Ferez viene de recordárnoslo en un libro precioso, *La libertad* (2022)– se ha dicho y se dice en muchos sentidos diferentes. De todos ellos, hay tres que son especialmente importantes por su valor intrínseco, pero también porque, en su yuxtaposición no exenta a veces de tensiones, contribuyen a caracterizar lo que en general entendemos cuando usamos esa palabrita en nuestros discursos políticos corrientes a lo largo de los últimos dos siglos. Uno es el sentido que la palabra adquiere en el interior de la gran tradición, en efecto, *liberal*, que siempre la pensó como la independencia de los individuos (de los ciudadanos y las ciudadanas) *de* las fuerzas que amenazan asfixiarla o conculcarla: los monopolios, las corporaciones, las iglesias y las dictaduras. Otro es el que les da desde hace tiempo la gran tradición *democrática*, que la piensa como la capacidad de esos mismos individuos *para* participar, de manera deliberativa y activa, en la discusión sobre lo común. Y otro más es el que recoge en el seno de la gran tradición *republicana*, que la piensa no como una cosa privada, sino como pública, como parte de la *res publica*, que se la representa –en otras palabras– no como la libertad de los individuos, sino como la libertad del *pueblo*, es decir, en la forma en que formulamos esta idea en nuestra lengua política corriente, como *soberanía*. En los discursos de Javier Milei, en cambio, la palabra “libertad” no nombra ninguno de estos preciados bienes de las grandes tradiciones políticas que llegan a nosotros, sino la pura libertad *del capital* para destruir todas las formas de regulación y límite a sus designios.

Eso no tiene nada que ver, ni falta hace decirlo, con el liberalismo. Ni siquiera con el liberalismo que a veces, para distinguirlo del “político”, se califica como “económico”. La doctrina liberal establece la necesidad de evitar las concentraciones desmedidas de riqueza, los monopolios y el poder de las grandes corporaciones que *niegan*, y no propician, la libertad. El pensamiento

que expresan los discursos del presidente Milei pueden ubicarse más bien en el terreno de lo que el pensamiento político norteamericano viene llamando, desde hace ya un buen tiempo, *libertarianismo*, crítico de la igualdad, de las regulaciones, de la idea misma de derecho y de casi todas las formas de intervención del Estado en la vida colectiva. Si hubiera una doctrina en el pensamiento de Milei, no sería la doctrina liberal, sino la libertaria.

#### 4.

Pero una doctrina, dijimos, tiene como característica y como exigencia un cierto grado (un *alto* grado, en general) de coherencia, de articulación, de sistematicidad, y no es este un rasgo que se destaque especialmente en el pensamiento de Javier Milei ni en los de los principales voceros de su gobierno. Por el contrario, es muy ostensible la *incoherencia* filosófica, teórica, dogmática o doctrinaria que exhiben esos pensamientos, que pueden y *suelen* mezclar, en proporciones variables según el asunto del que en cada ocasión se ocupen, elementos extraídos del arsenal teórico del iluminismo escocés, otros del neo-liberalismo de la muchachada de la escuela económica austríaca, otros del anarquismo de derecha de Robert Nozick, otros del conservadurismo religioso y cultural más craso, otros de los escritos de los integrantes de la facción antipopulista de las grandes luchas políticas argentinas del siglo XX, otros del autoritarismo que animó la experiencia de la dictadura del año 76 al 83.

No señalo esto para indicar ningún déficit respecto a alguna exigencia de coherencia que pudiera funcionar como norma de los pensamientos políticos, que acaso siempre tengan mucho de combinación no siempre bien articulada entre principios, valores y hasta palabras tomadas de distintos cuerpos de ideas que necesariamente se actualizan, en una coyuntura determinada, en esa misma, digamos, “conversación”. Así, para no irnos a buscar ejemplos mucho más lejos de este mismo siglo, el kirchnerismo articuló en su retórica y en la orientación de sus políticas muchos elementos de las tradiciones liberal, democrática, republicana y jacobina (y es posible que de unas cuantas más también), y nadie debería reprochárselo: las bondades o los problemas de las identidades políticas no se miden por su coherencia en términos librescos. En cuanto al “mileísmo”, la combinación de la que se nutre es una que la hoy muy convocada Wendy Brown ha señalado como característica del tipo de gobiernos de “nuevas derechas autoritarias” que vemos multiplicarse en el planeta: la de un pensamiento económico “moderno”, incluso hiper-moderno, neo-individualista, posesivo, desregulador, anti-estatalista, pro-mercado, con

el tipo de pensamiento moral y cultural propio de los sectores religiosos más conservadores, familiares, anti-seculares, pre-conciliares, pre- o anti-liberales.

No es necesario abundar en ejemplos de la fuerza de ninguno de estos dos “lados” de la ideología y la retórica oficiales: libertad a los capitales dedicados a la expansión de la inteligencia artificial y trabas a la garantía del derecho a la interrupción voluntaria del embarazo, caída de todas las regulaciones de la gran timba financiera planetaria y lucha a brazo partido contra la educación sexual integral en las escuelas. Como si ese conservadurismo moral y esa apuesta en favor de la familia fuera la contrapartida necesaria (algo así sugiere Brown) para la emancipación del sujeto *producido, criado y lanzado al mundo por esa misma familia* de cualquier lazo que le y nos permitiera pensarlo, *después*, como algo más que un átomo singular que apenas puede ver al otro como un problema, un obstáculo, un enemigo o, en el mejor de los casos, un depósito circunstancial de órganos que el día de mañana puede necesitar y podrá comprarle, a un precio justo, en el mercado. En dólares o en pesos, que este es un país libre.

## 5.

*Doctrina*, decíamos, tiene la misma etimología que *docente*. Es un cuerpo de ideas que, por su sistematicidad y orden, puede enseñarse, *transmitirse*. Me interesa retomar aquí esta idea de la *transmisión*, fundamental en nuestra reflexión sobre el lugar de la educación en nuestra vida colectiva, porque de lo que se trata cuando enseñamos es, exactamente, de transmitir a los más jóvenes, a los que vienen después de nosotros, a los que de a poco van llegando a una sociedad de la que nosotros, por nuestra parte y también de a poco, nos vamos yendo, cierto *legado*. Un legado de valores, de principios, de creencias, de conocimientos, de memorias, que nos llegan del pasado y que transmitimos para que sigan teniendo su lugar en el futuro. Somos correas de transmisión de ese legado, que nos precede, a aquellos que nos sucederán: que seguirán acá cuando nosotros ya no estemos.

Mucho para conversar sobre este asunto enorme (me permito señalar muy de pasada todo lo que ha escrito Graciela Frigerio (2016), por ejemplo, en torno a la idea de *justicia intergeneracional*): aquí querría señalar apenas que estamos en el corazón de los problemas que nos plantea la mismísima idea de *cultura*, con su raíz en el verbo latino *colo*, que significa algo así como abrir la tierra, y su doble remisión, entonces, a esas dos acciones propias de los hombres, las mujeres y los pueblos que son la de abrir la tierra para sepultar en ella los cuerpos de nuestros padres, de nuestros mayores, y la de hacerlo para

cultivar en ella los cereales que habremos de dar de comer a nuestros hijos, a los que vienen *después*. La cultura mira hacia atrás, entonces, bajo la forma del *culto* de los muertos, y hacia adelante bajo la del *cultivo* de la tierra. Es interesante lo que pasó después con esa palabra, *cultivo*, que pasó de designar apenas el trabajo de la tierra para nuestros hijos a nombrar el cultivo... *¡de nuestros hijos!* De la tierra al espíritu, digamos. El verbo cultivar, que es el más progresista que existe (pienso aquí en las enseñanzas sobre este asunto del crítico brasileño Alfredo Bossi), señala el movimiento de nuestras vidas, nutridas en el recuerdo y el cariño a los que pasaron antes que nosotros, hacia el futuro para el que trabajamos. Por ejemplo (aunque por supuesto que no únicamente), enseñando. Haciendo, como decimos, y para volver sobre esta palabra, *docencia*.

Que tiene la misma raíz, como veíamos, que *doctrina*, y por lo tanto también que *adoctrinamiento*. Entonces podemos volver sobre la pregunta que nos hicimos al comienzo, a aquella por los motivos de la obsesión de Milei y de su gobierno por esta cuestión del *adoctrinamiento*, palabra que, a diferencia de *doctrina* –vimos–, está *muy negativamente connotada*. Sobre la pregunta por los motivos por los que, machacando con la cuestión del presunto *adoctrinamiento* en las escuelas y universidades, firmando disparatados (y gravísimos) decretos que establecen que adoctrinar es un crimen horrendo, creando líneas telefónicas 0800 para que ningún estudiante se quede sin buchonear (sic) al o a la docente que haya tenido la ocurrencia de querer adoctrinarlo, a la pregunta por los motivos por los que, digo, haciendo todas estas cosas, el gobierno de Milei elige hablar de nuestras escuelas, moviéndonos a la sospecha de que todo lo que ocurre en ellas está mal.

## 6.

A lo largo de estas páginas, hemos dejado indicados un par de esos motivos. El primero tiene que ver con lo que dijimos sobre la idea de *doctrina* y su aspiración al orden, el sistema y la coherencia, que son atributos de los que muy notoriamente carecen la retórica y el pensamiento de los máximos exponentes del gobierno de Milei. Adoctrinar está muy mal, podría decir Milei, y por eso nosotros no lo hacemos: no andamos difundiendo un pensamiento sistemático, coherente y ordenado al que pudiera considerarse una doctrina. Las doctrinas están mal y por eso nosotros no tenemos una. Tenemos frases, eslóganes, gritos destemplados. Es posible sospechar que las doctrinas y el adoctrinamiento están muy mal, para el gobierno de Javier Milei, porque el pensamiento sistemático, coherente y ordenado revela, como por el revés, que

lo que ese gobierno puede oponerle no es otra cosa que ese montón de frases, eslóganes y gritos.

El segundo motivo de la obsesión del gobierno de Milei con el *adoctrinamiento* merece que nos detengamos con un poco más de cuidado. Acabamos de ver que el conjunto de palabras derivadas del latín *docens* (enseñar) nos plantea la cuestión del *tiempo* en el que se despliega una cultura, *toda* cultura, y con ella la cuestión de las herencias, de los legados: de lo que queremos heredar de quienes estuvieron antes, de lo que queremos dejar a quienes vienen después. La cuestión de la enseñanza nos plantea el problema del tiempo, de la temporalidad en la que se despliega nuestra vida individual y colectiva, de la sucesión de las generaciones, de lo que recibimos y de lo que damos. Estas ideas, estas preocupaciones, son esencialmente extranjeras al pensamiento en el puro tiempo presente del beneficio inmediato y actual del capital que tienen los funcionarios de este gobierno, que ponen a tal altura esos imperativos como móvil último y único de sus acciones que no se detienen en su tarea de destrucción de *todos* los patrimonios colectivos, de *todas* las herencias que recibimos del pasado (también las materiales: también las empresas y las instituciones públicas construidas y hechas crecer con el esfuerzo de las generaciones anteriores), y solo tienen en relación con quienes vendrán después de nosotros la pretensión de que no hereden *nada* que pueda recordarles que sus padres y sus abuelos, que sus maestros y los maestros de sus maestros pudieron pensarse alguna vez como parte de una comunidad que los excedía y en la que sus propias vidas individuales recogían su sentido.

Entonces, sólo pueden imaginar, temer, llenos de zozobra, que en las escuelas y universidades –a las que se debe preguntar para qué sigue yendo tanta gente– a los jóvenes se les deben enseñar cosas horribles, sistemáticas, ordenadas (¡pero si el mundo es caos, contingencia y oportunidades!: ¿a qué tanta doctrina?), y transmitir saberes, sueños, utopías de redención social y conocimientos acumulados por generaciones que no habían visto aún la luz del mercado libre, la AI y la *big data*. Es a todo eso, no a la transmisión de *una* doctrina en particular, nunca explicitada salvo con el grotesco mote de “comunismo”, a lo que llaman “adoctrinamiento”. Llaman adoctrinamiento a la transmisión de cualquier saber que no coincida punto por punto con la menesterosa teoría sobre la sociedad (que se reduce a un único enunciado: que la tal sociedad “no existe”) que han decidido aceptar y adoptar a pie juntillas.

## 7.

Decir que la sociedad no existe (que no hay, como dijo en su momento Margaret Thatcher, autora de esta idea que al mileísmo le gusta repetir) “*such a thing*” como la sociedad, significa postular que lo único que existe, que lo único que hay, ahí donde los compradores de los espejitos de colores que nos vendieron las mitologías colectivistas la imaginábamos, es una colección, una *serie* de átomos individuales desinteresados por los demás y por cualquier cosa del orden de lo común, noción esta última que tampoco expresa otra cosa, por supuesto, que una pura ilusión de nuestras mentes confundidas.

Es fácil refutar tanta torpeza. Es fácil advertir que una parte importante de los lazos que *sí* unen a las personas entre sí y las hacen formar, no ya esta serie abstracta de la que hablamos, sino grupos distintos, a veces contrapuestos, a veces superpuestos, a veces convergentes, y que las hacen formar, sentir y experimentar que son otro grupo mayor, al que solemos dar el nombre de nación, no son lazos que se establezcan en el puro presente de nuestras vidas actuales, de nuestros negocios en el mercado o de nuestros arreglos o desarreglos de diversos tipos, sino lazos que se van forjando *en el tiempo*: memorias compartidas, recuerdos en común, proyectos forjados y acaso frustrados y seguramente acumulados en el archivo compartido de nuestras biografías, identidades colectivas que tejimos en diversos tipos de asociaciones fraguadas al calor de nuestra vida productiva, social, cultural, política: sindicatos, clubes, partidos. ¿No es realmente pueril la pretensión de que no existe “*such a thing*” como la sociedad, que es nada más y nada menos que todas estas cosas, todos esos vínculos, todos esos lazos juntos, yuxtapuestos, trazando en sus infinitas intersecciones todo tipo de figuras? A lo mejor hay en esta teoría que pretende que no haya tal cosa como la sociedad, algo interesante que no estoy viendo. A lo mejor hay en todo esto una verdad secreta que se me escapa. Pero en todo caso, la cosa es lo suficientemente poco evidente como para que no podamos aceptar sin protestar la pretensión de que con esta y otras dos o tres generalidades proclamadas a los gritos y sin más explicación debemos clausurar siglos de pensamiento en torno a lo social como pura cháchara insustancial y, lo que es peor, aceptar que nos acusen de adoctrinar a nuestros jóvenes por sugerir que, quién sabe, tal vez haya en alguna de las páginas sobre la sociedad que escribieron Émile Durkheim, Marcel Mauss, Rosa Luxemburgo, Eric Goffman, Richard Sennet, Susan Sontag, Agnes Heller, Darcy Ribeiro o Julieta Kirkwood algo de interés.

Los discursos de legitimación de las injusticias del presente deben eliminar de sí a la historia para que ese presente pueda mostrarse como necesario, como inevitable. Esta es, como sabemos, la trampa del tipo de pensamiento al

que damos el nombre de “ideología”. Quizás, mala palabra por mala palabra, deberíamos contraponer las ideas –*historizadoras*, desnaturalizadoras y críticas– de doctrina y de adoctrinamiento al carácter –qué duda– “ideológico” (naturalizador, justificador, obturador de cualquier perspectiva crítica y cómplice de los poderes a los que sirve) de los discursos oficiales que enfrentamos y que nos enfrentan.

### Referencias bibliográficas

- Abdo Ferez, C. (2022). *La libertad*. Los Polvorines: UNGS.
- Bossi, A. (1992). *Dialética da colonização*. San Pablo: Companhia das Letras.
- Brown, W. (2020). *En las ruinas del neoliberalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Dunda, R. H. (2024). *La comunidad socializada. La justicia social en la doctrina peronista*. Buenos Aires: Ciccus.
- Frigerio, G. (2016). *Tener o no tener lugar*. Montevideo: Epílogos y El abrojo.
- Gaude, C. (2015). *El peronismo republicano. John William Cooke en el pensamiento nacional*. Los Polvorines: UNGS.
- Giani, J. (2024). *Perón/Milei. Justicia social o anarco capitalismo*. Buenos Aires: Libres.
- Williams, R. (2023). *Arquitectónica del peronismo. Hacia una teoría política de los pueblos de América Latina*. Buenos Aires: Biblos.

## Negacionismo y adoctrinamiento. ¡Prohibido pensar hijito!

*Silvia Noemí Barco\**

### Resumen

El artículo analiza el negacionismo como discurso y estrategia de la extrema derecha en el gobierno nacional, interpretándolo como una política de negación, relativización y/o de justificación de los delitos de lesa humanidad cometidos por la dictadura cívico militar de 1976-1983.

Expone las ideas y estrategias argumentativas que configuran la política negacionista y sus consecuencias respecto de la erosión del orden democrático, la regresión en materia de Derechos Humanos y el quiebre de consensos antidictatoriales atacando el paradigma de “Recordar para no Repetir”.

Caracteriza los discursos de Memoria Completa, expresión del caso extremo de justificación y reivindicación del accionar genocida y sus propuestas para la “enseñanza de los Derechos Humanos”. Argumenta respecto de la relación entre negacionismo y denuncias de “adoctrinamiento docente”, avances de una política de regulación del tipo de conocimiento a prohibir en la escuela pública. Pone la esperanza en seguir haciendo escuela desde prácticas de la memoria como prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** Negacionismo, adoctrinamiento, memoria, derechos humanos, subjetividades

***Negationism and indoctrination: Thinking is forbidden, sonny!***

### Abstract

*The article analyzes negationism as a discourse and strategy of the extreme right in the national government, interpreting it as a policy of denial, relativization, and/or justification of the crimes against humanity committed by the 1976-1983 civic-military dictatorship.*

*“It expose the ideas and argumentative strategies that shape the negationist policy and its consequences regarding the erosion of democratic order, the regression in Human Rights, and the breakdown of anti-dictatorial con-*

\*

Universidad Nacional  
del Comahue, Argentina.  
silvianbarco@gmail.com

RESEÑAS N° 26

AÑO 2025

[pp. 66 – 82]

Recibido: 3/4/2025

Aceptado: 11/5/2025

ISSN 2796-9304

*sensus by attacking the paradigm of “Remembering so as not to Repeat”*

*It characterizes the discourses of Memoria Completa, expression of the extreme case of justification and vindication of genocidal actions and its proposals for the “teaching of Human Rights”. It argue about the relationship between denialism and denunciations of “teacher indoctrination”, as part of a policy of regulation of the type of knowledge to be prohibited in public schools. It places hope in continuing teaching from memory practices as pedagogical practices.*

**Keywords:** *Negationism, indoctrination, memory, human rights, subjectivities*

## Introducción

Estamos viviendo un tiempo político, económico, social y cultural en el que la crueldad funda el “orden deseable, necesario” y el odio se constituye en estrategia de gobierno. Se refunda en clave de anarco-libertarismo y republicanismo moral en el caso de nuestro país, una larga historia de regímenes de odio que han hecho de la crueldad una práctica consecuente.

Una vez más, como dijera el obrero del salar camino a Santa María de Iquique donde sería asesinado por reclamar mejor salario es “peligroso ser pobre hijito, es peligroso pensar hijito”.

Los discursos dominantes y las políticas implementadas, si los hacemos objeto de análisis crítico, nos indican cómo gobierna un régimen de extrema derecha con objetivos de dismantelar las instituciones públicas, desconocer las reglas del Estado de Derecho, empobrecer, precarizar y desorganizar la vida de las clases subalternas para maximizar las ganancias de las corporaciones transnacionales.

Se han tornado cotidianos los discursos gubernamentales de agresión, injurias a personas y/o colectivos sociales, culturales, políticos a “ser odiados” y los discursos falaces sobre la historia reciente, el presente, las instituciones públicas y sus trabajadores.

Vivimos tiempos de avance de las extremas derechas, que al igual que las derechas históricas, son expresiones específicamente políticas de los intereses de las élites y programas de gobierno que garantizan sus accesos diferenciados al poder económico, político y simbólico dentro de la Nación.

Como tan claramente explicara Bobbio, el mínimo común ideológico que define a la derecha en todas sus versiones es su actitud frente al “ideal de Igualdad junto al de la libertad y la paz” (1994, p. 135). Las derechas

(tradicionales, nuevas, extremas) consideran a la desigualdad como natural e irreversible, como expresión de una “ley natural” y/o producto del mérito individual. En consecuencia, son la naturaleza y/o el mérito los determinantes de la distribución desigual y “justa” de oportunidades, bienes, riesgos y prestigio en la sociedad.

Milton Friedman, economista de la Escuela de Chicago cuyas ideas son concebidas como programa de gobierno por el presidente Milei, justifica que “(...) por todo el mundo hay grandes desigualdades de renta y de riqueza”, afirma que no es verdad que el capitalismo librecambista sea un sistema “en que el rico explota al pobre” y denuncia como coercitiva, autoritaria y “socialista”, toda política pública fundada en el principio de “igualdad de oportunidades” del liberalismo político entendiendo que:

Dondequiera que se ha dejado funcionar el mercado libre el hombre de la calle ha sido capaz de llegar a niveles de vida antes impensables. (...) El uso de la fuerza para lograr la igualdad destruirá la libertad (...) una sociedad que ponga en primer lugar la libertad acabará teniendo, como afortunados subproductos, mayor libertad y mayor igualdad. (...) Libertad significa diversidad, pero también movilidad. Conserva la posibilidad de que los desgraciados de hoy sean los privilegiados de mañana y, en el curso del proceso, capacita a casi todos, de arriba abajo, para llevar una vida más plena y más rica. (1993, pp. 206-210)

Los “decretos de necesidad y urgencia” se suceden como una práctica de gobierno de carácter autocrático en un proceso de desconsolidación de la democracia y de autocratización de la misma, de erosión gradual de las instituciones y de las normas democráticas (Przeworski, 2022).

No es forzado plantear que el orden y las instituciones de la democracia están amenazadas por esta administración de gobierno. Y sobre las cuestiones de la democracia y la libertad de mercado es conveniente hacer memoria respecto de las consideraciones escritas y comunicadas por Frederick von Hayek, fundador de la Escuela Austríaca, otro de los referentes del presidente.

El citado economista fue asesor del dictador Augusto Pinochet a partir del golpe de Estado en Chile de 1973. En una oportunidad, se le preguntó sobre la aplicación de las políticas neoliberales en dicho país y admitió estar dispuesto a sacrificar la democracia en aras de la libertad de mercado. Quien fuera también asesor y estrecho colaborador de la primera ministra británica Margaret Thatcher, define a la democracia como un procedimiento de elección periódica de los líderes y la compara con una máquina de fumigar que a veces sirve y a veces no.

La socióloga israelí Eva Illouz (2023), recupera la posición de Theodor Adorno respecto del fascismo, en una conferencia de 1967 en Viena y sus argumentos respecto de la necesidad de entender que el fascismo puede seguir funcionando en el marco de las democracias formales. Expuso que no es sólo un régimen y que puede ser interpretado como un conjunto de orientaciones e ideas pragmáticas que se configuran como “tendencias fascistas” debido a:

- Procesos económicos de acumulación y concentración de capital y
- Ciertas formas de pensamiento distorsionadas o incompletas presentes en las maneras en que construimos la causalidad, hacen inteligibles los acontecimientos y atribuimos las culpas.

Las condiciones señaladas por Adorno alertan respecto del peligro de consolidar un orden autoritario que busca imponerse mediante el uso efectivo de la represión material, el discurso ambiguo de “la casta” y “la gente de bien” con objetivos de fragmentación y polarización social, discurso que objetivamente ha ido estableciendo, como señala Illouz, un antagonismo “curioso” entre quienes denuncian desigualdades e injusticias y quienes las padecen (2023).

Antagonismo que ha tenido y tiene condiciones materiales y simbólicas para cristalizarse si historizamos y contextualizamos décadas de neoliberalismo interpretado no sólo como un conjunto de políticas públicas inspiradas en el Consenso de Washington, sino también como “(...) una forma anclada en los territorios, fortalecida en las subjetividades populares y expansiva y proliferante en términos organizativos en las economías informales” (Gago, 2014, p. 14).

Se trata de décadas de recomposición del avance de un “capitalismo caníbal”, de un “sistema con tendencia ineludible a devorar las bases sociales, políticas y naturales de su propia existencia que son, además, las bases de la nuestra” (Fraser, 2023, p. 18), de descomposición del lazo social, de deslegitimación de lo público y común, en síntesis de un modelo de concentración extrema de la riqueza y de producción sostenida de desigualdades que hoy necesita de gobiernos capaces de hacer de la violencia y la crueldad principios y objetivos políticos.

Se tolera y/o nos resignamos a un orden social injusto si permanecen condiciones simbólicas que nos “privan” de experiencias y herramientas cognitivas que nos posibiliten comprender la cadena de causas que explican la propia situación social. Las agudas reflexiones de Bourdieu (1987), nos ayudan a comprender que el orden social debe su permanencia, por una parte, al hecho de que impone esquemas de clasificación que, al estar ajustados a las clasificaciones objetivas, producen una forma de reconocimiento de este orden, que implica el desconocimiento del carácter arbitrario de sus fundamentos. Un orden exitoso en performatear el “sentido común” como uno de los factores

constitutivos de la cultura, como complejo conjunto de interpretaciones que organizan nuestro modo de darle sentido al mundo (Nun, 2015).

El negacionismo es la estrategia política de la “batalla cultural” que proclama la extrema derecha en el país, estrategia centrada en la disputa por el pasado que es, en todo tiempo y lugar, disputa por el sentido común del presente.

### **Negacionismo: justificación de la represión y conculcación de derechos**

Jelin (2002), plantea que una de las características de las extremas derechas del Cono Sur es la de presentarse como actores –emprendedores– de Memorias Sociales y es en este marco en el que hay que ubicar discursos y acciones negacionistas del gobierno nacional. El presidente Milei, funcionarios, asesores, comunicadores libran la “batalla cultural” contra los “enemigos de la libertad” que consiste en: realizar una selección de hechos, personas y sentidos a ser recordados en detrimento de otros; elaborar y difundir discursos públicos que cuestionan y denostan las memorias construidas por los testimonios de víctimas del terrorismo de Estado, por las evidencias suficientemente probadas en los Juicios de Lesa Humanidad, por las investigaciones disponibles; desacreditar la credibilidad, la honestidad moral e intelectual de los organismos y dirigentes de Derechos Humanos (DDHH).

Hay una sostenida política del gobierno nacional de llevar adelante una “actualización” del pasado reciente en clave de autoritarismo social y político,

(...) tanto en el plano de las Memorias que traen el pasado al presente, como en el plano de las políticas públicas en materia de educación, género, seguridad y derechos humanos, cuyo efecto es diluir las fronteras que separaban al presente democrático de pasados dictatoriales y de violencia política. (Salvi, 2024)

Se procura también simplificar el pasado para neutralizar su potencial crítico privando de entenderlo como una “totalidad” a interrogar, problematizar, interpretar y comprender.

El historiador francés Yves Ternon, en un seminario organizado por la Secretaría de DDHH en 2010, explicó que la noción de “negacionismo” comienza a considerarse en 1987 para explicar la acción de negación del genocidio en relación al exterminio nazi. Explicó que todo análisis del negacionismo implica el tratamiento de la negación, de la mentira y de las manipulaciones.

Negacionismo es una categoría utilizada para designar la negación o banalización de un hecho histórico fuertemente conocido e históricamente probado para minar su credibilidad y su valor. Es también una estrategia

política utilizada por sectores que reivindican, defienden el fenómeno cuya existencia niegan, banalizan (Joffily y Ramallo, 2024, p. 11).

El negacionismo, como explicó Ternon, no constituye un fenómeno de definiciones y alcances unívocos. Para el caso de nuestro país, se aplica a toda manifestación de negación, relativización y justificación de los delitos de lesa humanidad cometidos por la dictadura cívico-militar de 1976-1983.

Lo interpretamos como una operación intelectual deliberada que niega la existencia de hechos probados. Consideramos que la negación es una estrategia argumentativa que pone en entredicho dos aspectos centrales de la violencia en escala, –la magnitud y la sistematicidad–.

Autores especializados en el tema (Lvovich y Grinchpun, 2022; Joffily y Ramallo, 2024; Salvi y Messina, 2023; Salvi, 2024), identifican un conjunto de estrategias argumentativas estructurantes de los discursos negacionistas para nombrar el pasado. El pasado es objeto de:

- **Relativización o normalización:** se trata de una estrategia con objetivos de disminuir, de minimizar la gravedad y la magnitud del hecho criminal y de sus consecuencias. Las acciones criminales se tipifican como “excesos” y/o “errores” intentando borrar la especificidad de un hecho histórico que representa un quiebre institucional, el golpe de Estado. La normalización busca insertar el acontecimiento criminal en un continuo histórico más amplio, en una suerte de serie de hechos de violencia perpetrados contemporáneamente por otros actores o con episodios parangonables de otras épocas y latitudes (Lvovich y Grinchpun, 2022).
- **Equiparación o igualación:** es utilizada para explicar la violencia dictatorial por oposición o afinidad con otras formas de violencia política. Son explicaciones que colocan el plan sistemático de represión estatal en el mismo terreno y en pie de igualdad con “otras violencias”. El ejemplo es la lógica especular y de igualación de responsabilidades contenida en la “teoría de los dos demonios”.
- **Banalización o trivialización:** ensaya un proceso por el cual una experiencia o fenómeno considerado límite, resulta menospreciado en su condición. Trivializar el horror, la violencia extrema, supone ingresarlo rutinizado en el reino de lo posible y de lo que no recibe reacción o sanción moral.
- **Afirmación o reivindicación:** sostienen discursos de justificación del terrorismo de Estado. Lvovich y Grinchpun (2022) proponen considerar el término “afirmacionismo” como categoría que permite identificar la reivindicación abierta de los horrores de pasados dictatoriales, por parte de las extremas derechas con especial referencia a los casos de Brasil y Argentina.

El negacionismo como discurso político, como estrategia de naturalización y de justificación del terrorismo de Estado, la represión como respuesta a los

reclamos sociales, la cotidianeidad de los discursos de odio pretenden borrar la memoria construida en las luchas por Verdad, Justicia y Reparación.

El negacionismo se combina con los reclamos de “memoria completa” y con medidas de desmantelamiento, supresión y cierre de instituciones públicas de protección de Derechos Humanos fundamentales, de organismos estatales de trabajo con la memoria y los Sitios de Memoria. Se asiste a la expulsión de equipos profesionales y técnicos de la Secretaría de Derechos Humanos indispensables para dar continuidad a los Juicios de Lesa Humanidad, a la eliminación de la Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad (CONADI), tratan de eliminar el Banco Nacional de Datos Genéticos, están dejando acéfalo el Archivo Nacional de la Memoria.

Se intenta que la sociedad olvide, desconozca parte de su historia, se enajene respecto de interpretar a la represión dictatorial como “violación a los derechos humanos” (Sikkink, 1996, citado por Jelin, 2017, p. 49) y exigir el “Nunca Más”, en tanto consenso democrático iniciado en el Juicio a los excomandantes de las Juntas Militares en 1985.

La autora citada considera que la incorporación de la clave “violaciones a los derechos humanos” fue, en ese marco, una verdadera revolución paradigmática, pues se trata de una definición que implica concebir al ser humano como portador de derechos inalienables más allá de su accionar e incluso de su voluntad. Agrega que supone también “la asignación de la responsabilidad central de garantizar la vigencia y el cumplimiento de esos derechos a las instituciones estatales” y que, a partir de entonces, “las políticas de la memoria se elaboraron en esa clave” (Jelin, 2017, pp. 49-50). Consideremos también que las políticas de Memoria por la Verdad y la Justicia se inscriben en el paradigma global de la MEMORIA, de la necesidad de “Recordar para no repetir”.

Como se postuló precedentemente, las políticas y los discursos negacionistas contienen medidas concretas de vulneración de Derechos Humanos fundamentales, de anulación del pacto y de las instituciones de la democracia.

El negacionismo “niega” que los Derechos Humanos son necesidades sociales objetivadas que se han conseguido como producto de la lucha de los pueblos por la emancipación política y social y que se viene construyendo un sentido ético y emancipador de dichos derechos.

Pretende invalidarnos, hacer un “uso ejemplar de la Memoria” (Todorov, 2008), que nos posibilite apropiarnos de las experiencias del pasado y extraer de ellas lecciones informadas que nos permitan comprender situaciones nuevas, ponerlas en relación con las injusticias sufridas para luchar contra las injusticias del presente.

El negacionismo también pretende romper, quebrar el estrecho vínculo que es necesario establecer entre Memoria y Democracia, el vínculo entre la

necesidad de hacer Memoria respecto de la violencia y las atrocidades pasadas, la construcción de sistemas democráticos y la transmisión de esas memorias como fundantes de una ciudadanía democrática en el futuro (Jelin, 2014).

## **Negacionismo y Memoria Completa: qué enseñar en materia de Memoria y DDHH**

Las disputas por las versiones del pasado de represión estatal en el país y en el Cono Sur de América Latina son centrales para las justificaciones elaboradas por las extremas derechas. Los discursos y las organizaciones que exigen “Memoria Completa” lo hacen reapropiándose del paradigma de la Memoria, los DDHH y la figura de la víctima. En nuestro país, la vicepresidenta Victoria Villarruel expresa esta posición, es fundadora y miembro fundamental del Centro de Estudios Legales sobre el Terrorismo y sus Víctimas (CELTYV), organización de la sociedad civil con “vocación educadora, revisionista y republicana”.

Las organizaciones de Memoria Completa construyen la categoría de “víctima del terrorismo” en oposición a la categoría de “víctimas del terrorismo de Estado”; califican de “terroristas” a quienes la dictadura catalogó como “subversivos”; colocan la represión sistemática del terrorismo de Estado en el mismo plano que “las acciones de la subversión”.

El objetivo central es el de legitimar el discurso justificatorio de las Fuerzas Armadas, la violencia represiva, justificar el golpe de Estado de 1976. Cuestionan la legitimidad de los “Juicios de Lesa Humanidad”, reclaman por la “víctimas” de las organizaciones armadas de los años 60 y 70, califican a las políticas de reparación de “privilegios” que son percibidos por sujetos cuya condición de “víctimas” es puesta en duda.

Como analiza Salvi (2019), realizan “un uso, reinterpretación y adaptación del paradigma de DDHH, la narrativa humanitaria y la figura de la víctima”. Desde la exigencia de “memoria completa” soslayan la gravedad de los delitos de lesa humanidad en el aspecto jurídico; matizan la condena social que pesa sobre la figura de los represores en el aspecto político; ocultan el hecho de que los genocidas han sido partícipes del terrorismo de Estado y procuran hacerlos ingresar al universo de “víctimas de la violencia estatal” en el aspecto histórico.

La política de “Memoria Completa” se sitúa en oposición a la política de “Memoria para la Verdad y la Justicia”, reivindicando el accionar represivo y colocando a los genocidas condenados en el lugar de “víctimas” de una “política de venganza” llevada a cabo en nombre de los Derechos Humanos.

Los discursos y las acciones que impulsan asociaciones y referentes de “Memoria Completa” intentan provocar la pérdida de la eficacia del “Recordar para no repetir” en tiempos de privaciones, amenazas y crueldad en los que no está claro quiénes son las víctimas del orden depredador y mucho menos quiénes son los responsables de los múltiples problemas y desigualdades que enfrentamos.

La perspectiva de Memoria Completa puede y debe ser identificada en discursos e intervenciones que procuran erradicar enseñanzas y aprendizajes de los Derechos Humanos en la escuela pública y detener los avances en el campo de la Pedagogía de la Memoria. Como ejemplo, proponemos analizar el documento *Recomendaciones del Observatorio de DDHH*<sup>1</sup> del Senado de la Nación, sobre la implementación en las Escuelas de la provincia de Buenos Aires del “Programa Jóvenes y Memoria: Recordamos para el futuro. XXIII Convocatoria”, con firma de Claudia Rucci<sup>2</sup>, directora general, en abril de 2024.

El motivo aludido para realizar las recomendaciones es la preocupación por

(...) el hecho de que se promueva el ejercicio de la memoria de los jóvenes estudiantes respecto a una etapa dolorosa de nuestro pasado reciente, excluyendo una parte de este en la que hubo muchos argentinos que vieron violados derechos fundamentales a su vida, su libertad y su seguridad, especialmente cuando los victimarios fueron, en su gran mayoría, jóvenes a los que se había convencido de que- aún en plena democracia- era válido robar, asesinar, secuestrar o poner bombas si el motivo que lo impulsaba era una causa justa. (pp. 1-2).

Este peligro para la funcionaria es aún mayor, por tratarse de una actividad dirigida a jóvenes nacidos entre 2005 y 2012, con padres que no fueron “adultos contemporáneos de hechos descriptos o no mencionados”. Fundamenta su preocupación afirmando que el marco conceptual enseñado puede ser asimilado como verdad indiscutida si los jóvenes destinatarios no tienen posibilidades de cotejarlo con las “visiones surgidas de las vivencias personales de los padres” (sic).

Enumera distintos artículos de la legislación educativa vigente respecto del derecho a la educación, los objetivos de la educación secundaria y hace referencia a la Convención sobre los Derechos de niños, niñas y adolescentes enfatizando

---

<sup>1</sup> El Observatorio fue creado en diciembre de 2013 por Decreto 1476/13 del Poder Ejecutivo Nacional con el objeto de contribuir al desarrollo de una legislación que garantice y proteja los DDHH en Argentina.

<sup>2</sup> Hija de José Ignacio Rucci, exsecretario de la CGT, asesinado en 1973, hecho atribuido a Montoneros y FAR, defensora de “Memoria Completa” fue designada por Victoria Villarruel en enero de 2024. Renunció en enero de 2025.

sólo el concepto de “derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión” para alertar respecto del riesgo del “adoctrinamiento” en la escuela y “la idea de inculcar en forma acrítica en el educando determinadas ideas o creencias por intermedio de información incompleta, sesgada y/o negada” (p. 4).

Crítica tanto la fundamentación como la caracterización que realiza el programa respecto de las administraciones de gobierno a partir de 1983. Sin mayor pudor respecto del uso de la simplificación negacionista:

- a. Minimiza la caracterización de los problemas y desafíos a enfrentar recuperado el régimen constitucional y coloca las críticas al terrorismo de Estado, ubicando en un bloque de continuidad “los años finales de la dictadura y la gestión del Dr. Raúl Alfonsín”;
- b. Critica la caracterización del modelo neoliberal de los años 90, afirmando que

(...) se evita mencionar el notable apoyo que muchas de estas medidas tuvieron en las cámaras legislativas para su implementación, expresado en las más de 800 leyes aprobadas durante el período 1989-1995, (que) se elude mencionar el rol de fuerzas políticas, gobernadores y legisladores en dichas acciones como, a modo de ejemplo, la privatización de la principal empresa del Estado (YPF). (sic, p. 8)

- c. Minimiza la política de derogación de las leyes de impunidad y los argumentos esgrimidos en el programa, puesto que refieren “al período iniciado en 2003 cuando el Doctor Néstor Kirchner accedió al gobierno luego de obtener la aprobación del 22,5% de los argentinos” (sic, p. 5).
- d. Afirma que el programa contiene una “descripción del presente (que) conlleva claras definiciones políticas” (sic) y a continuación –en negrita y encomillados–, coloca una serie de frases sin establecer la referencia indispensable de la fuente documental, a los efectos de que se pueda constatar la pertinencia del dato y analizar la lógica del argumento/opinión sostenidos. Un ejemplo de “clara definición política” respecto del “presente” (o sea, la actual gestión de gobierno), es: “Con discursos anti derechos y la pretensión de negar y relativizar los crímenes contra la humanidad ocurridos en el pasado reciente, pretenden construir un nuevo sentido de la política que juega dentro del sistema democrático, pero que quiere destruirlo” (p. 6). La directora del Observatorio de DDHH de la Nación Argentina no explica qué entiende por “definición política”, ni desarrolla un análisis respecto de la lista de frases extraídas antagónicas respecto de sus posiciones negacionistas y sus inscripciones en el movimiento de “memoria completa”.

- e. Apela al porcentaje de votos obtenidos por las distintas administraciones de gobierno a partir de 1983, para destacar o minimizar las políticas implementadas por dichas administraciones. En este sentido, denuncia que el programa

(...) pretende instalar en los educandos una idea que divide a los gobiernos votados desde 1983 entre buenos y malos, de acuerdo a una visión ideológica donde existen “quienes representan los intereses de las grandes mayorías” (los buenos) por el mero hecho de asumirse como tales, y quienes atentan contra los mismos (los malos), aunque cuenten con el apoyo de la mayoría de los argentinos. (p. 6)

- f. Y contiene también una grave amenaza al afirmar que la visión que analiza en clave de intereses de las mayorías es una “concepción emparentada – medio siglo después– con la que sostuvieron otros jóvenes que, producto de esta, impulsaron acciones con trágicas consecuencias” (p. 6).

El Observatorio recomienda que el Programa Jóvenes y Memoria incorpore los siguientes temas:

- g. Derechos Humanos y corrupción política;
- h. Derechos Humanos y el riesgo del adoctrinamiento en instituciones educativas;
- i. Derechos Humanos y violencia política en democracia: la etapa 1973-1976. En página 7 aclara: “este Observatorio entiende que, en la definición “pasado reciente” no existe mayor diferencia en retrotraerse 48 años o hacerlo 51 años, ya que esto último permitiría incluir información de suma utilidad para los educandos” (sic);
- j. Biografías de víctimas del terrorismo;
- k. Derecho a la seguridad y a la vida: delitos cometidos por menores de edad, imputabilidad;
- l. Derechos Humanos y Democracia en América Latina: los casos de Cuba, Nicaragua y Venezuela.

El documento oficial constituye un claro ejemplo de discurso institucional negacionista y de las aspiraciones del gobierno actual de impulsar una pedagogía de “Memoria Completa”, de justificación de la dictadura cívico-militar.

Aunque en modo de discurso de un documento muy poco difundido y conocido, es necesario interpretarlo también como una matriz valorativa y un esquema de interpretación en torno a la legitimidad de la violencia estatal que procura impedir educar en

(...) el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los / as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633. (2006, artículo 92, inciso c, Ley de Educación Nacional 26.206)

Destruir estos avances consagrados por la legislación educativa vigente y por las prácticas de la pedagogía de la memoria es objetivo y contenido de la “batalla cultural” librada por la extrema derecha para romper el consenso democrático del “NUNCA MÁS”. Ruptura necesaria para avanzar en la construcción de un andamiaje jurídico, político, cultural y moral que amplíe el terreno del ejercicio de la violencia estatal ampliando, al mismo tiempo, los márgenes de tolerancia y/o de justificación de la ciudadanía.

### **Enemigos internos, docentes que adoctrinan**

Vivimos en una época “de pasiones tristes”, como lo define Dubet (2023), con dolorosa lucidez en la que la promoción y gestión de emociones como la ira, la indignación y el resentimiento son estrategias de la extrema derecha negacionista para que coloquemos las causas de los “problemas e injusticias que la mayor parte de la sociedad padece”, en grupos y sectores sociales que son objeto de denuncias, control y represión estatal.

Uno de los obstáculos para producir la adaptación sistémica necesaria a un orden social autocrático es la educación pública y la docencia que enseña a pensar. El Sistema de Educación Pública es interpretado por el poder político como

(...) una isla de socialismo en la sociedad de mercado, de baja calidad educativa, baja variedad de instrucción y donde tienen un poder mayor los educadores profesionales (...) otro ejemplo más, como la Seguridad Social, del elemento común que tienen el autoritarismo y las filosofías socialistas. (Friedman, 1979, p. 216)

Para terminar con estas “prácticas socialistas” se avanza en: censurar, prohibir todo programa socio-educativo fundado en el paradigma de los Derechos Humanos y en la Pedagogía de la Memoria; violentar la consagración jurídico-política de la Educación como Derecho Humano fundamental y Derecho Social para reducirla a un “servicio esencial”, con objetivos explícitos de control de la

docencia sindicalizada; promover una interpretación positivista e instrumental de la educación como un espacio neutral y de la escuela como una institución monocultural, disciplinadora y libre de “adoctrinamientos”.

En todo tiempo y lugar, las políticas de concentración de la riqueza y socialización de la pobreza necesitaron de mentalidades adaptadas y, como explica Therborn (1987), la adaptación, en tanto mecanismo de sometimiento por su efecto de dominación ideológica requiere de una determinada distribución social del conocimiento y de la ignorancia para que se produzca y se mantenga.

En las denuncias de adoctrinamiento por parte de docentes, en el reclamo de escuelas “libres de política” y de “manipulación ideológica”, hay una política de regulación del “tipo de conocimiento” a distribuir y del tipo de conocimiento a prohibir en la escuela pública.

En la provincia de Río Negro, diarios y cadenas de noticias publicaron la denuncia efectuada por el diputado provincial Juan Martín de “Propuesta Republicana” (PRO), a dos docentes de una escuela secundaria por “adoctrinamiento y manipulación ideológica”, señalando que en un “Taller de Comunicación utilizaron materiales de fuerte sesgo ideológico contrario al gobierno nacional”.

La diputada nacional por la provincia de Río Negro, Lorena Villaverde de La Libertad Avanza, presentó en la Cámara de Diputados de la Nación Argentina una “cuestión de privilegio” contra la ministra de educación provincial sobre esta denuncia. Hizo públicos los datos de la institución educativa y los nombres y apellidos de las docentes afirmando que “en la educación rionegrina hay manipulación ideológica (y que) es inadmisibles que se utilicen las aulas para bajar línea política contraria al gobierno nacional” (sic).

Diputados provinciales del PRO y de Primero Río Negro firman un pedido de informes al Consejo Provincial de Educación para

(...) saber si estos materiales están aprobados por la educación provincial (y exigir) que el gobierno nos aclare si esta mirada sesgada e ideologizada que tienen los contenidos es parte de una línea oficial y si no lo es, que nos digan qué piensan hacer con los docentes que están adoctrinando en las aulas. (LM Cipolletti, 2025)

En una de las notas realizada al legislador, se anexa la planificación didáctica objetada por los “contenidos” adoctrinadores.

El material que adoctrina y “baja línea contraria al gobierno nacional” son dos notas periodísticas, Censura. Milei contra el arte y la memoria de Página 12 (14/02/25) y Milei y su obsesión con las cantantes: críticas a María Becerra y a Lali Espósito, del diario digital Data Clave (13/02/25). Las mismas conforman parte de la selección de fuentes documentales para enseñar, en un Taller de

Comunicación, la “estructura y especificidad de los géneros periodístico y publicitario con el propósito de aprender a argumentar los puntos de vista sobre un tema de interés, sustentarlo con información de fuentes consultadas distinguiendo datos, hechos y opiniones”.

Las denuncias, exigencias y amenazas respecto del “adoctrinamiento” en las escuelas es, en verdad, la pretensión autoritaria de formar subjetividades sostenidas en estructuras cognitivas de “pensamiento débil, un tipo de pensamiento privado de las facultades de argumentar, relacionar, contrastar, imaginar, ejercer la crítica, emitir juicios y reflexionar”.

La política del negacionismo y el control sobre las prácticas de enseñanza en la escuela pública son herramientas de sometimiento cognitivo, de enajenación para arrinconarnos en el mundo de la posverdad, “(...) un espacio epistémico que ha abandonado los criterios convencionales de prueba, coherencia interna y búsqueda de hechos” (Lewandowsky, Ecker y Cook citados por Przeworski, 2022, p. 141). Los autores citados explican que una de las marcas distintivas del mundo de la posverdad es que otorga a las personas el poder de elegir su propia realidad, en la que los hechos y las pruebas objetivas son vencidas por las creencias y los prejuicios existentes y sostenidos en una sistemática gestión de las emociones.

El objetivo es habilitar mentalmente una realidad inmune a los argumentos, a los datos y a los hechos, de desconocimiento sobre las formas de producción social de conocimientos y saberes y sobre los intereses que orientan los usos de los mismos.

## **Reflexiones sobre el deber de la Memoria**

Saramago nos enseña que somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos y que sin la memoria no existiríamos, sin la responsabilidad quizá no mereceríamos existir.

La memoria y la responsabilidad social nos tienen que ayudar a empujar otros tiempos de justicia, derechos, vida digna. Tienen que sostener, frente al avance de discursos negacionistas y de prácticas autoritarias, a la escuela pública como territorio de lo humano, con objetivos de justa distribución de saberes y conocimientos. Tenemos que preguntarnos: ¿cómo producir política y práctica socio-educativa para generar una

(...) educación que reconozca y se oponga en la práctica a las desigualdades sociales diversas, que ayude a los alumnos a investigar cómo su mundo y sus vidas se tornaron en lo que son y que considere seriamente que se puede hacer para la superación sustantiva de esto injusto que es. (Apple, 1997)

En La educación después de Auschwitz, Adorno (1973) indica el “imperativo pedagógico” de hacer moralmente insoportable Auschwitz para que no se repita.

Explica que es en el campo de la formación de subjetividades donde anida la posibilidad de revertir las condiciones para que la atrocidad no tenga lugar. La educación pos-Auschwitz asume el reto, dice el filósofo, de descubrir los mecanismos que vuelven a los hombres capaces de tales atrocidades, mostrárselos a ellos mismos y tratar de impedir que vuelva a ser así.

Y nos enseña que, en estos tiempos violentos y dolorosos, la escuela pública como “trinchera de humanidad” debe dar lugar a una experiencia escolar en la que se aprendan y se practiquen formas afirmativas de solidaridad, disposiciones subjetivas que permitan a los sujetos experimentar el sufrimiento ajeno y compartir el juicio del otro frente a ese sufrimiento.

Escuelas y prácticas pedagógicas como prácticas de memoria y de derechos empujadas por Freire y su mandato ético-político de realizar lo que es posible hoy, para que mañana se concrete lo que hoy es imposible.

### Referencias bibliográficas

Adorno, T. (1973). *Consignas*, pp. 80-95. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Apple, M. (1997). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Balé, C. (2024). Módulo 3: Las derechas y los derechos humanos. Entre lo local y lo global. Curso virtual: *Las derechas contemporáneas en América latina: las perspectivas históricas, procesos socio-culturales y disputas memoriales*. Núcleo de Estudios sobre Memoria. CIS-CONICET/IDES-UNTREF.

Dubet, F. (2023). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Fraser, N. (2023). *Capitalismo Caníbal. Qué hacer con este sistema que devora la democracia y el planeta y hasta pone en peligro su propia existencia*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Friedman, M. y R. (1993). *Libertad de elegir*. España: Planeta-Agostini.

Gago, V. (2014). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Illouz, E. (2023). *La vida emocional del populismo. Cómo el miedo, el asco, el resentimiento y el amor socavan la democracia*. Buenos Aires: Katz.

- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado cómo construimos la memoria social*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Joffily, M. y Ramallo, W. (2024). Distorcionismo: uma nova categoria da análise para o campo de batalha da historia no século XXI. *Tempo*, 30(1), pp. 1-20. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/tem/a/drq.N6hrmpt4PP3nckR-CwwFg/?lang=pt>
- Lvovich, D. y Grinchpun, M. (2022). Banalización, relativización, negacionismo. Un escenario en los campos de batalla por la memoria del pasado argentino reciente. *Contenciosa*, 12(20), pp. 1-14. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/rc.10.12.e0014>
- Ministerio de Justicia y DDHH de la Nación. (2022). *Repertorios: perspectivas y debates en clave de Derechos Humanos 1 Negacionismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Nun, J. (2015). *El sentido común y la política. Escritos teóricos y prácticos*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Przeworski, A. (2022). *Las crisis de la Democracia. ¿adónde pueden llevarnos el desgaste institucional y la polarización?* Argentina: Siglo XXI editores.
- Ruiz, G. (2024). Reconstrucción libertaria y derecho a la educación. *Espacios en Blanco*, VOL.2, Núm. 34.
- Salvi, V. (2024). Módulo 2, Las derechas y los debates públicos sobre pasados violentos en contextos de polarización política, Curso virtual: *Las derechas contemporáneas en América latina: las perspectivas históricas, procesos socio-culturales y disputas memoriales*. Núcleo de Estudios sobre Memoria. CIS-CONICET/IDES-UNTREF.
- Salvi, V. y Messina, L. (2023). Reconfiguraciones memoriales sobre el terrorismo de Estado durante los años de ascenso de las derechas en Argentina (2008-2019). *Política y Sociedad*, 61(1), pp. 1-15. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/poso.85482>
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.

### **Referencias fuentes periodísticas regionales**

- Redacción ADN. (09/04/2025). En la educación rionegrina “hay manipulación ideológica”. *Agencia provincial de noticias*. Recuperado de: <https://www.adnrionegro.com.ar/2025/04/en-la-educacion-rionegrina-hay-manipulacion-ideologica/>

Redacción Cadena 3. (17/04/25). Acusan a docentes de una escuela por adoctrinamiento y manipulación ideológica. *Diario digital Cadena 3 Argentina*. Recuperado de: <https://www.cadena3.com/noticia/radioinforme-3/acusan-a-docentes-de-una-escuela-por-adoctrinamiento-y-manipulacion-ideologica> 415852

Redacción LM Cipolletti. (01/04/2025). Denuncian adoctrinamiento en escuela de Río Negro y el gremio docente responde. *Diario digital LM Cipolletti*. Recuperado de: <https://www.lmcipolletti.com/provincia/denuncian-adoctrinamiento-escuela-rio-negro-y-el-gremio-docente-responde-n1183587>

Torres, A. (10/04/2025). Villaverde acusa a la ministra de educación de río negro de tener prácticas de adoctrinamiento político. *Dar la Nota*. Recuperado de: <https://www.darlanota.com.ar/2025/04/10/villaverde-acuso-a-la-ministra-de-educacion-de-rio-negro-de-tener-practicas-de-adoctrinamiento-politico/>

## La escuela bajo sospecha: la enseñanza de la dictadura frente a la “batalla cultural”

*Martín Roberto Legarralde\**

### **Resumen**

El ascenso de la derecha radicalizada que llegó a la presidencia argentina en 2023 puso en evidencia un nuevo régimen de memoria. La hegemonía de las memorias del movimiento de derechos humanos dejó paso a una confrontación con una memoria oficial que reivindica la represión y reclama por el juzgamiento de las organizaciones político-militares.

Para el gobierno, las disputas en este nuevo régimen de memoria se enmarcan en la “batalla cultural” que supone que estas deben librarse en todos los ámbitos sociales y culturales, incluidas las instituciones educativas. Los docentes son interpelados en esta “batalla cultural” de manera que quienes confrontan con esta memoria oficial “adoctrinan” en lugar de enseñar.

El objetivo de este artículo es analizar qué condiciones y desafíos surgen para la transmisión del pasado reciente y la enseñanza de la historia de la última dictadura militar argentina en este nuevo contexto.

**Palabras clave:** Adoctrinamiento, memoria, historia reciente, Argentina

### ***The school under suspicion: Teaching the Dictatorship in a “Cultural Battle”***

#### **Abstract**

*The rise of the radical right, which took office in Argentina in 2023 highlighted a new regime of memory. The hegemony of the memories of the human rights movement gave way to a confrontation with an official memory that vindicates repression and demands the prosecution of political-military organizations.*

*For the government, the disputes in this new regime of memory are framed within the “cultural battle” that presupposes that memory must be waged in all social and cultural spheres, including educational institutions. Teachers are interpellated in this “cultural battle,” such that those who confront this official memory “indoctrinate” rather than teach.*

\*

Universidad Nacional  
de La Plata, Argentina.  
mlegarralde@gmail.com

RESEÑAS N° 26

AÑO 2025

[pp. 83 – 99]

Recibido: 29/3/2025

Aceptado: 28/4/2025

ISSN 2796-9304

*The objective of this article is to analyze what conditions and challenges arise for the transmission of the recent past and the teaching of the history of Argentina’s last military dictatorship in this new context.*

**Keywords:** *Indoctrination, memory, recent history, Argentina*

## Introducción

El 12 de agosto de 2003, la Cámara de Diputados de la Nación sancionó la nulidad de las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final. La ley de nulidad fue impulsada por la diputada Patricia Walsh (que no pertenecía al partido de gobierno) y acompañada por el voto de la bancada oficialista. Tras la aprobación por el Senado, el 2 de septiembre, el presidente Néstor Kirchner promulgó la ley que declaraba nulas las leyes de impunidad.

Podemos considerar este acontecimiento como la instauración de un nuevo “régimen de memoria” (Crenzel, 2014; Campos, 2021) en el que las memorias del movimiento de derechos humanos comenzaron a tener su correlato en una memoria oficial con efectos concretos, ya que la nulidad de las leyes de impunidad permitió la reapertura de juicios por los crímenes de la dictadura.

Entre las consecuencias prácticas de esta nueva memoria oficial, se implementaron políticas educativas, la definición de contenidos curriculares, el establecimiento de fechas y actividades conmemorativas, la puesta en marcha de programas especiales, capacitaciones docentes y la elaboración y distribución de materiales educativos (Legarralde, 2020; Cueto Rúa, 2017; Adamoli, 2020). Estas políticas pusieron el acento en lo que debía ser dicho sobre el pasado dictatorial en la escuela, mientras otra –como el Programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria– enfatizaron en la producción de sentidos sobre el pasado por parte de las y los jóvenes (Raggio, 2021).

Si el régimen de memoria del período 2003-2015 se organizó en torno a una memoria oficial en sintonía con las demandas y expectativas de los organismos de derechos humanos, a partir de 2016, algunos funcionarios del nuevo gobierno dieron lugar a otra memoria oficial: hablaron del “curro de los derechos humanos” (Rosemberg, 8 de diciembre de 2014) y negaron que en la Argentina hubiera habido 30 mil desaparecidos (Redacción de Perfil.com, 25 de enero de 2016). Durante el período 2016-2019, el Ministerio de Educación de la Nación mantuvo en funcionamiento el Programa Educación y Derechos Humanos, aunque redujo su alcance. Además, se interrumpieron otras acciones que constituían una política de memoria en el sistema educativo

a través de capacitaciones docentes, la producción de materiales de enseñanza y de desarrollo curricular.

Hoy nos encontramos en un nuevo escenario. A pesar de los vaivenes en intensidad y alcance, las políticas educativas de memoria tuvieron continuidad entre 2003 y 2023, pero desde 2024 asistimos en la Argentina a un cambio en el régimen de memoria. Este se caracteriza por una memoria oficial que reclama el juzgamiento de los miembros de las organizaciones político-militares de los años 70 y alienta la reivindicación de los represores. Desde hace más de una década, algunas investigaciones advirtieron acerca de la consolidación de las memorias militares (Salvi, 2012), pero su conexión con las fuerzas políticas mayoritarias fue marginal, hasta el punto de mantenerse como memorias denegadas (Da Silva Catela, 2010), es decir, que no podían enunciarse legítimamente en ámbitos institucionales, medios de comunicación, etcétera.

La nueva memoria oficial quedó plasmada en el video que publicó la Casa Rosada el 24 de marzo de 2024, en el que se expuso un reclamo por una “memoria completa” a través de los testimonios de la hija del capitán del ejército Humberto Antonio Viola y hermana de María Cristina Viola (asesinados por el Ejército Revolucionario del Pueblo en 1974) y de Luis Labraña (“ex guerrillero”, como se lo nombra en el video). El spot contó, además, con la conducción de Juan Bautista “Tata” Yofre, autor de varios *best sellers* sobre la década de 1970 y secretario de la SIDE durante la presidencia de Carlos Menem.

En el video oficial, María Fernanda Viola narra el ataque de un grupo del ERP al auto en el que se encontraban Viola, junto con su esposa y sus dos hijas. Este hecho se inscribió en una represalia declarada por la organización en respuesta al fusilamiento de 14 militantes en el fallido ataque al Regimiento 17 de Infantería Aerotransportada de Catamarca (Garaño, 2021, p. 30). Tras el atentado contra Viola, el ERP calificó a la muerte de la hija del capitán como un “exceso injustificable” y dio por finalizada la campaña de represalias. A los pocos días de ocurrido el atentado, se instruyó una causa judicial en la que resultaron acusadas varias personas. Las declaraciones de los acusados fueron obtenidas bajo tortura y sobre esa base, en 1979, fueron condenados cinco de ellos a cadena perpetua, además de una condena a 8 años para otro de los acusados y la permanencia bajo internación de otro de los detenidos, que entonces era menor de edad.

El asesinato del capitán Viola y su hija constituyó un hecho que galvanizó a las filas del ejército en torno a la “lucha antisubversiva” y exacerbó los ánimos de venganza durante la implementación del “Operativo Independencia” en la provincia de Tucumán, en 1975 (Garaño, 2021).

En los fragmentos testimoniales de Fernanda Viola seleccionados para el video, se evitó cualquier información que permitiera complejizar la interpretación

de los acontecimientos. La descontextualización es uno de los recursos habituales de las expresiones negacionistas y renueva la “acción psicológica”, usando el mismo hecho que en 1975 fue empleado por la inteligencia del Ejército para producir cohesión interna a través de una emocionalidad orientada a la venganza (Garaño, 2023, p. 78).

Este cambio no sólo se registra en una nueva memoria oficial difundida desde el poder, también se expresa en la circulación pública de discursos y expresiones que reivindican el terrorismo de Estado. La nueva memoria oficial y la habilitación de las otrora memorias denegadas son signos de un cambio que obliga a formular interrogantes acerca de sus consecuencias para la transmisión y enseñanza de la historia reciente.

### **La “batalla cultural”**

Las disputas que emergen del cambio en el régimen de memoria han sido enmarcadas por referentes de la derecha radicalizada como parte de una “batalla cultural”. Este concepto, de amplia circulación en ámbitos mediáticos, fue definido por uno de sus promotores intelectuales como la lucha por dominar la cultura de una sociedad (Laje, 2022, p. 20). Tal lucha debe librarse en el terreno de las propias instituciones de la cultura: escuelas, universidades, iglesias, medios de comunicación, arte, etcétera.

Quienes estudian las iniciativas y empresas culturales de las derechas radicalizadas han transformado la “batalla cultural” de categoría nativa en teórica, para designar un “espacio de producción, circulación y difusión de ideas, discursos, prácticas e interacciones” (Saferstein, 2024, p. 115) que ayudó a reunir en un mismo campo político a distintas vertientes de la derecha argentina (el nacionalismo reaccionario y el liberalismo conservador) en torno de los tópicos de la lucha contra la “ideología de género” y las memorias dominantes sobre la dictadura.

Para sus exponentes y promotores, la “batalla cultural” es el marco en el que deben inscribirse las disputas memoriales sobre la dictadura. Con esta operación, las memorias que habían permanecido confinadas a círculos de repesores y a facciones de la familia militar accedieron a auditorios mucho más amplios, bajo la forma del desvelamiento de una verdad ocultada.

Como expuso Elizabeth Jelin (2017, p. 15), las memorias son construcciones sociales de sentidos sobre el pasado elaboradas en el presente. Cuando ese pasado es la última dictadura militar argentina, las memorias se multiplican y entran en confrontación. Los equilibrios precarios, la intensidad de las disputas, la trama de actores que intervienen en las mismas y la red de sentidos

que activan cada una de ellas pueden ser entendidos como un régimen de memoria en el que unas se constituyen en dominantes, otras en subalternas, unas se expresan públicamente y otras se enuncian de manera subterránea. En torno de agencias y agentes estatales se le otorgan formas de sanción oficial a algunos de estos sentidos sobre el pasado conformando una memoria oficial, mientras que otras son rechazadas de los ámbitos institucionales y públicos de enunciación y pueden ser consideradas como denegadas (Da Silva Catela, 2010; Pollack, 2006).

El encuadramiento de estas disputas en el marco de una batalla cultural tiene consecuencias sobre el régimen de memoria porque acentúa el componente de confrontación, generando el efecto de que lo que vuelve a una dominante y a otra subalterna, a una hegemónica y a otra denegada, en fin, lo que habilita la enunciación de una memoria oficial, es producto únicamente de una correlación de fuerzas entre los agentes enunciadores.

Así enmarcada la producción de sentidos sobre el pasado, ¿qué lugar ocupa la investigación histórica? ¿Qué papel desempeña la producción de conocimiento histórico? ¿Cómo puede pensarse la transmisión de las memorias y la enseñanza de la historia reciente en este marco?

La relación entre historia y verdad es problemática, sin embargo, existe. El énfasis que los estudios sobre las memorias han puesto en la noción de “narrativas” y la definición constructivista de los sentidos sobre el pasado pueden ocluir la producción y circulación de conocimiento sobre ese pasado. La intención del historiador, la que lo diferencia del narrador literario, es justamente esta relación con la verdad del pasado, una tensión de la que no se puede deshacer (Ginzburg, 2014).

Si esta tensión separa la historia de la ficción, también la confronta con el negacionismo. Referido originalmente a los discursos que negaban que hubiera ocurrido el Holocausto, la matanza industrializada de personas durante el nazismo, el concepto “negacionismo” permitió identificar una serie de recursos retóricos y epistémicos destinados a hacer pasar estos discursos como si fueran variantes del conocimiento histórico (De Souza Moraes, 2011).

En nuestro país, el término “negacionismo” ha designado los discursos que niegan el terrorismo de Estado. Esta designación abarca un amplio campo de expresiones: los reclamos por la “verdad completa”, la apología de la violencia de Estado, la defensa de los represores, entre otras. Así como el negacionismo del Holocausto, el del terrorismo de Estado emplea recursos retóricos y formales para enmarcar sus postulados en el ámbito de los debates historiográficos, es decir, tratan de darle la forma de una investigación histórica a lo que, en rigor, son diversas formas de reivindicación de la dictadura.

Caracterizar las disputas memoriales y el abordaje del pasado dictatorial en términos de una batalla cultural puede conducir a ceder terreno frente al negacionismo a través de una relativización de la relación entre historia y verdad.

En el plano educativo, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, establece en su artículo 92, inciso c, que forman parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones

El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N°25.633. (2006, Art. 92, inc. c)

La Ley N° 25.633 establece la conmemoración del 24 de marzo como Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, y fija en su artículo 2° que el Consejo Federal de Educación debe acordar jornadas alusivas en los calendarios escolares.

Como han señalado Carretero, Rosa y González (2006), desde la conformación de los sistemas educativos nacionales en el siglo XIX, el abordaje del pasado ocupa en las escuelas un lugar tensionado entre dos propósitos: el de contribuir a la producción de identidades colectivas y, a través de ellas, de cohesión social a escala de las sociedades nacionales, además de transmitir conocimientos que permitan adoptar perspectivas críticas sobre la realidad social. Si esto es así, para el abordaje escolar de la Historia en general, la tensión resulta más intensa cuando nos referimos a la Historia reciente. Estas tensiones se encuentran atravesadas por las disputas memoriales y también por la multiplicidad de espacios y situaciones de transmisión (Legarralde, 2020) que es posible identificar en el ámbito escolar: las clases de Historia, las de Formación Ciudadana, las conmemoraciones del calendario escolar (24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre, 10 de diciembre), las actividades especiales en el marco de programas que abordan la transmisión de memorias sobre la última dictadura militar, las iniciativas militantes de organizaciones estudiantiles, organismos de derechos humanos, etcétera.

Si atendemos al plano curricular, podemos encontrarnos con diversas referencias a la historia de la última dictadura militar dentro de los contenidos establecidos en cada jurisdicción. Por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, los diseños curriculares del nivel secundario incluyen, entre los contenidos de Historia de 5° año, una unidad que aborda “el final de los Estados de bienestar, la radicalización política y los estados burocráticos autoritarios” y otra unidad

enfocada en el “Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático”. En el mismo año, en la materia Política y Ciudadanía se aborda una unidad que estudia el Estado de derecho e incluye un “Análisis de los golpes de Estado en la historia argentina: eliminación del Estado de derecho, interrupción del orden constitucional y supresión de derechos y garantías”, y otra unidad dedicada a trabajar sobre “Derechos humanos y democracia”.

Este escenario escolar complejo suma otra tensión, la que se produce entre la memoria como fenómeno social y la Historia como conocimiento disciplinar. Excede los marcos de este artículo una consideración en profundidad de esta cuestión. Muchos autores se ocuparon de mapear las relaciones entre historia y memoria sin arribar a una lectura común. Eso solo es un indicador de la complejidad de estas relaciones. Enzo Traverso (2007) describe esta relación como un movimiento que va de una preocupación común por el pasado, hasta una mirada investigativa de la historia sobre la memoria, en la que esta última se constituye como objeto de la primera:

La historia es una puesta en relato, una escritura del pasado según las modalidades y las reglas de un oficio –digamos incluso, con muchas comillas, de una “ciencia”– que constituye una parte, un desarrollo de la memoria. Pero si la historia nace de la memoria, también se emancipa de ella, al punto de hacer de la memoria uno de sus temas de investigación como lo prueba la historia contemporánea. (Traverso, 2007, p. 72)

En este marco, el abordaje escolar del pasado reciente se encuentra expuesto a tensiones internas (institucionales, pedagógicas, curriculares), a disputas contextuales (políticas, culturales) y a tensiones epistemológicas. La “batalla cultural” es entonces, el conjunto de procesos deliberados de profundización de esas tensiones, que lleva la producción y transmisión de sentidos sobre el pasado al terreno de un relativismo radical en el que la verdad histórica depende de correlaciones de fuerzas.

### **El “adoctrinamiento”**

Si la “batalla cultural” pretende designar las luchas por el control de la cultura de una sociedad, en el ámbito específico de la enseñanza, el concepto empleado por la derecha radicalizada es el de “adoctrinamiento”.

Podemos rastrear este término como una categoría nativa del primer peronismo referido a la formación político-partidaria fuera del ámbito escolar en el período 1952-1955. También ha sido usado de manera crítica para dar cuenta de prácticas de imposición ideológica por parte del gobierno peronista

a través de la escuela (Somoza Rodríguez, 2006). Además, se ha empleado la categoría para designar procesos de imposición de ideas o de manipulación en otros contextos educativos y formativos (Legarralde, 2024).

Sin embargo, lo que nos preocupa de la “batalla cultural” es que este concepto ha adquirido un uso en la vida cotidiana que convoca a la vigilancia de las decisiones y las prácticas de enseñanza. En ese sentido, se transforma en una categoría que genera una forma de disciplinamiento, que amenaza con que nuestra actividad como docentes pueda ser registrada, publicitada, cuestionada y denunciada como adoctrinamiento.

Sobre este punto, la experiencia regional resulta muy elocuente. El uso del término lo vemos aparecer en las marchas de marzo de 2015 por el *impeachment* a Dilma Rousseff, en Brasil. En esas marchas se desató un escándalo a partir de una pancarta que decía “Basta de adoctrinamiento marxista. Basta de Paulo Freire” (*Redacción de Forum*, 19 de marzo de 2015). En Brasil, este concepto había sido acuñado por el movimiento “*Escola Sem Partido*”, que desde el 2004 aproximadamente sostuvo una campaña de denuncia de las expresiones políticas de los docentes e impulsó la sanción de una legislación en varios estados para penalizar estas expresiones.

Entonces, cuando la noción de “adoctrinamiento” comenzó a resonar en nuestro país contaba ya con antecedentes de circulación en la región en el universo de sentidos de las fuerzas de derecha, y lo mismo sucedió con el dispositivo que se activó con este concepto: la denuncia anónima de las expresiones de los docentes.

Melina Vázquez (2023) mostró que, ya en la campaña electoral de 2021, distintos grupos libertarios promovieron denuncias a través de las redes sociales, usando el *hashtag* #NoAlAdoctrinamiento. Esa campaña resultó exitosa, si nos atenemos al gran volumen de publicaciones que emplearon la etiqueta y a su persistencia en el tiempo. Los temas comprendidos en estas denuncias no sólo tenían que ver con el pasado reciente argentino, sino también con la educación sexual, las acciones educativas en el marco de la Ley Micaela, el uso de lenguaje inclusivo en el ámbito escolar, etcétera.

Desde 2024, las denuncias de “adoctrinamiento” fueron promovidas por los funcionarios del gobierno nacional para ejercer el control ideológico sobre la enseñanza de un tema en particular –el terrorismo de estado en la Argentina–, pero su uso como categoría social se amplificó y abarcó un conjunto de cuestiones más diversas. Entonces, lo que se designa con este término es una serie de contenidos que los clasifica como parte de un mismo universo de sentidos.

A pesar de que el concepto de “adoctrinamiento” puede hacer pensar en una crítica a una forma de imponer una doctrina en el ámbito educativo, el problema no está en la imposición sino en las ideas que conforman la supuesta

doctrina. La imposición autoritaria de ideas en contextos de enseñanza ha sido cuestionada desde las pedagogías críticas y, bajo diversas formas, resulta anatematizada tanto en la formación docente como en los marcos institucionales para la enseñanza (véase, por ejemplo, en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, el artículo 67° incisos e y f en la sección “obligaciones”).

Con la intención de incrementar el impacto disciplinador de las denuncias, funcionarios nacionales anunciaron en distintas oportunidades a lo largo de 2024 la propuesta de modificaciones al marco legal educativo para regular y penalizar el “adoctrinamiento”. En abril, se anunció un proyecto de ley para reformar la Ley de Educación Nacional e introducir un artículo que permita “penar el adoctrinamiento en las escuelas” (Redacción de Ámbito, 4 de abril de 2024) –algo que no se concretó– mientras que, en diciembre, el Poder Ejecutivo Nacional modificó la reglamentación de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061. Esta modificación consistió en la inclusión en la reglamentación de la afirmación de que “la imposición de una manera de pensar y/o actuar político-partidaria” vulnera la integridad personal, el derecho a la educación y la libertad de conciencia de niños, niñas y adolescentes (Decreto 1086/2024).

La asimilación de las temáticas relacionadas con la historia de la dictadura con prácticas de adoctrinamiento implica asumir que la enseñanza escolar de estos temas tiene un sesgo político-partidario. ¿En qué medida puede sostenerse que el abordaje de la historia de la última dictadura militar implicaría esta una manera de pensar y/o actuar?

Estas formulaciones normativas y comunicacionales no pueden ser escindidas de los contextos en las que se produjeron. Ambos anuncios sucedieron en los días inmediatamente posteriores a dos fechas emblemáticas: el 24 de marzo y el 10 de diciembre. En ese marco, el abordaje escolar de contenidos relacionados con la historia argentina reciente –en especial los referidos a la última dictadura militar– fueron señalados por los funcionarios como formas de “adoctrinamiento”.

Así, el concepto funciona como un dispositivo de disciplinamiento de los y las docentes. El punto de partida son las definiciones oficiales: funcionarios y políticos que señalan que existe adoctrinamiento en las escuelas y que debe ser denunciado y sancionado. A continuación, por vías más informales (especialmente a través de las redes sociales) se lanzan campañas para denunciar estos actos (Vázquez, 2023). Estas campañas generan una acumulación de casos que excede los temas iniciales e incluyen una diversidad de situaciones. La posibilidad de ser filmados, acosados en las redes sociales, acusados de adoctrinar, puede conducir a muchos y muchas docentes a modificar sus decisiones de enseñanza para evitar los temas controvertidos.

La deliberada imprecisión del concepto de adoctrinamiento le permite a quienes lo emplean, ampliar sus audiencias y sus efectos. Si enseñar el terrorismo de Estado bajo la última dictadura militar es adoctrinamiento, también lo es abordar la educación sexual integral. Quienes reclaman por una “memoria completa” pueden, mediante la denuncia, alcanzar un amplio arco de grupos y actores que coinciden en el cuestionamiento de la escuela pública.

Sergio Morresi (2024) emplea el concepto “fusionismo” para describir la conformación de una nueva derecha que reúne corrientes y tradiciones ideológicas liberales, conservadoras, nacionalistas y militaristas que en el pasado confrontaron entre sí. Su reunión en un campo político unificado es un rasgo característico que deriva en formulaciones ideológicas deliberadamente amplias, para evitar los antiguos ejes de confrontación entre las corrientes conservadoras-nacionalistas y las corrientes liberales de la derecha tradicional. En este sentido, la vaguedad en la delimitación de qué puede ser considerado como “adoctrinamiento” no implica una debilidad conceptual, sino una estrategia política.

### **La eficacia escolar del concepto “adoctrinamiento”**

Si hasta aquí hemos caracterizado el dispositivo comunicacional y político en el marco del cuál se formulan las acusaciones de “adoctrinamiento” como un mecanismo de disciplinamiento de los y las docentes, resta interrogarnos acerca de su eficacia práctica. ¿Qué está sucediendo en las escuelas a partir de esta caracterización de la labor escolar lanzada en el espacio público? ¿Cuáles son las consecuencias de estas expresiones en el ámbito escolar y en el trabajo del aula?

No disponemos aún de investigaciones de gran escala o en profundidad que nos permitan determinar las principales consecuencias de este clima social y político sobre el trabajo escolar. En un relevamiento exploratorio realizado a fines de 2023 con un conjunto de docentes participantes de un curso de capacitación dictado por la Comisión Provincial por la Memoria de la provincia de Buenos Aires, el 51% de los y las docentes encuestadas/os (294 casos) respondió que había presenciado expresiones de negacionismo, reivindicación del terrorismo de Estado o cuestionamiento a las políticas de memoria, verdad y justicia en el ámbito escolar. Más allá de los sesgos que puede presentar un relevamiento de estas características, es posible identificar una percepción en los y las docentes acerca de la eficacia de los discursos negacionistas y su contracara, las denuncias (Legarralde, 2024).

Si el adoctrinamiento es una categoría que surge de los *think tanks* libertarios, es formalizada por funcionarios y gana eficacia como categoría social (como hemos visto, por ejemplo, con la campaña “#NoAlAdoctrinamiento” de 2021), la pregunta es ¿por qué? ¿Qué es lo que explica su eficacia en el contexto actual?

Una hipótesis que podemos sostener es que la relativización del terrorismo de Estado, la apología de la represión o los reclamos por una verdad oculta sobre crímenes cometidos por las organizaciones político-militares (que compensaría y justificaría una reacción militar), son discursos que se propagan y encuentran eco en grupos de jóvenes en torno de aquellos temas escasamente abordados en el aula. Frente a la interpelación implícita en la necesidad de tomar posición sobre el pasado, las y los jóvenes recurren a las memorias en circulación en el espacio social. La idea de que el pasado debe ser comprendido según las posiciones adoptadas en la batalla cultural, conduce a una interpretación maniquea del pasado y a un borramiento de las complejidades del conocimiento histórico.

Como hemos visto, el tratamiento escolar del período de la última dictadura militar encuentra al menos dos situaciones en tensión. Por una parte, los rituales cívicos están fuertemente vinculados a las disputas memoriales. Por la otra, las prescripciones curriculares que remiten a la enseñanza de la historia en el caso de la educación secundaria, acotada a contenidos previstos para los últimos años del nivel. Decimos que se encuentran en tensión porque se trata de dos formas de abordaje del pasado, dos “situaciones de transmisión” (Legarralde, 2020) que responden a objetivos diferentes que pueden entrar en contradicción: el de convocar respuestas emotivo-identitarias y el de reponer abordajes cognitivo-críticos.

Si bien las políticas educativas de memoria han discurrido por ambos senderos, los rituales cívicos y las disputas memoriales en las instituciones educativas cobraron una especial visibilidad porque conectan a la escuela con el espacio social más amplio (a través de la participación de actores diversos que no sólo son actores educativos), y promueven respuestas emotivo-identitarias que activan las disputas memoriales mucho más allá que lo que resulta de las clases de Historia.

La acusación de “adoctrinamiento” penetra con eficacia en el ámbito escolar cuando el abordaje del pasado reciente es enmarcado en la “batalla cultural” y es completamente absorbido por las disputas memoriales. En ese terreno, todo parece reducirse a la cambiante correlación de fuerzas entre los enunciadores. En ese marco, es muy difícil construir condiciones para la enseñanza de la historia reciente ya que cualquier tema es convertido en objeto de confrontación.

A eso se agrega que la memoria oficial enunciada en este nuevo régimen de memoria apunta a aquellos temas o tópicos del abordaje del pasado reciente

que menos se trabajan en el ámbito escolar: las acciones de las organizaciones político-militares, los años previos al golpe de Estado y la construcción del movimiento de derechos humanos frente a las cambiantes respuestas estatales (vaivenes judiciales, reparaciones, etcétera).

Estos temas están incluidos entre los contenidos indicados para la enseñanza de la Historia en los diseños curriculares de las distintas jurisdicciones del país, y reciben enunciaciones específicas en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios aprobados por el Consejo Federal de Educación (Ministerio de Educación de la Nación, 2012). Sin embargo, algunas evidencias muestran que su abordaje no siempre se registra con la misma profundidad que otros temas referidos al período. En una encuesta respondida en el año 2023 por 714 participantes de la Diplomatura en Pedagogía de la Memoria y Derechos Humanos, desarrollada conjuntamente por la Comisión Provincial por la Memoria y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, el 25,7% de los encuestados respondió que la dimensión que le resultaba más difícil de trabajar sobre el período dictatorial era la violencia de las organizaciones revolucionarias. Esta era la opción con mayor frecuencia de respuestas, frente a otras como la violencia del Estado (21,4%), la complicidad y participación civil (21,3%) y la dimensión extrema de la violencia (15,1%).

Se trata de dimensiones que presentan una especial complejidad y –a diferencia de consideraciones como la caracterización del período 1976-1983 como terrorismo de Estado– reflejan debates historiográficos mucho más abiertos y en desarrollo.

Este último rasgo, por otra parte, debe ser diferenciado de las disputas memoriales, aun cuando se encuentren vasos comunicantes: no son equivalentes las confrontaciones entre distintas memorias enunciadas en el espacio social y los debates entre historiadoras e historiadores que exponen sus fuentes, argumentos y estrategias metodológicas.

### **Algunas ideas para superar la perplejidad**

Sin dudas, para gran parte de la sociedad argentina resulta fundamental que las y los jóvenes que transitan por la escolaridad obligatoria aprendan qué fue la última dictadura militar, qué condiciones la hicieron posible y cuáles fueron algunas de sus principales consecuencias. Se ha discutido si estos aprendizajes resultan suficientes para que no se repita una experiencia como la del terrorismo de Estado (Jelin, 2013), pero aun así no hay dudas de que el conocimiento de ese pasado resulta relevante para la comprensión crítica del presente.

Por otra parte, las disputas por la hegemonía dentro de un régimen de memorias sobre ese pasado inciden en las situaciones de transmisión escolar y especialmente sobre las condiciones en las que se produce la enseñanza de la historia de la dictadura. La amenaza de que el tratamiento de temas como la violencia política en los años previos al golpe, la caracterización del terrorismo de Estado o la lucha del movimiento de derechos humanos sea denunciado como actos de adoctrinamiento, sin dudas constituye un condicionante muy negativo para las decisiones de enseñanza. Ceder el terreno de la enseñanza a la batalla cultural empobrece el acceso al conocimiento histórico y lo desplaza por tomas de posición en un campo de correlaciones de fuerza.

En ese marco, una cuestión fundamental parece ser la de volver a la historia. En las últimas dos décadas, las políticas educativas de memoria impulsaron el abordaje del tema de la última dictadura militar en las escuelas, multiplicaron los espacios, contextos y situaciones de transmisión de las memorias. Esta habilitación, sin embargo, se encuentra tensionada por las disputas memoriales, desplazando el lugar de la enseñanza del conocimiento histórico hacia la batalla cultural.

Volver a la historia, poner el énfasis en la enseñanza de la historia de la última dictadura militar argentina, implica también reivindicar el modo en que la investigación histórica ha participado activamente de los esfuerzos sociales que probaron la existencia de un plan sistemático de represión clandestina, la existencia de más de 600 centros clandestinos de detención, la desaparición de personas, la apropiación de niños y niñas de personas secuestradas, entre otros rasgos que permiten caracterizar a la dictadura como una etapa de terrorismo de Estado (Abbattista, Barletta y Lenci, 2016).

Esto no implica que la escuela pueda o deba abandonar el terreno de las disputas memoriales. De ellas surgen –de formas variadas– intereses y preguntas de las y los jóvenes que pueden generar condiciones favorables para la enseñanza. En este punto, hay que ser enfáticos: no es lo mismo el negacionismo de un funcionario que el negacionismo de un estudiante. Por ejemplo, la consigna “no fueron 30.000” lanzada por referentes políticos de la derecha radicalizada debe ser rechazada de plano. Pero esa misma consigna enunciada por un estudiante en una clase de Historia, nos interpela y debe llevarnos a conducir con nuestros alumnos una indagación acerca del ocultamiento estatal de las pruebas de los secuestros y desapariciones, de la acción sistemática de los funcionarios de la dictadura para impedir el registro de denuncias, la sistematización de la información o la destrucción de evidencias y documentos, del pacto de silencio como producto del pacto de sangre (Garaño, 2023) que aún sostienen los perpetradores en los estrados judiciales.

A estas consideraciones debemos agregar que, desde finales de la década de 1990, el campo historiográfico argentino ha producido un enorme volumen de estudios e investigaciones sobre la última dictadura militar, sus condiciones de posibilidad y sus consecuencias. Estos estudios muestran una gran diversidad de enfoques, la vitalidad de debates metodológicos, conceptuales y aportes sustantivos, así como vasos comunicantes con otras disciplinas y otros marcos sociales (la justicia, el movimiento de derechos humanos, entre otros). La multiplicación de herramientas y recursos con que contamos en la actualidad para abordar la historia argentina reciente ofrece condiciones para la enseñanza que no estaban disponibles hace dos décadas.

Pero, además de lo que nos indica la normativa, en tanto docentes, nos interesa que nuestra enseñanza les permita a las y los estudiantes aprender acerca de la historia de la última dictadura militar argentina, a través del acceso a aspectos significativos del conocimiento histórico. Si el término “adoctrinamiento” alude al tratamiento de temas como el terrorismo de Estado, seguramente debemos desafiar esa catalogación de nuestro trabajo e insistir con la enseñanza de la Historia.

### **Referencias bibliográficas**

- Abbattista, L., Barletta, A. & Lenci, L. (2016). La historia va al tribunal en La Plata. Una vuelta de tuerca sobre comprender y juzgar. En Piovani, J., Ruvituso, C. & Werz, N. (Eds.). *Transiciones, memorias e identidades en Europa y América Latina* (pp. 97-128). Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.
- Adamoli, C. (2020). *Pedagogía de la memoria: la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través del análisis de materiales educativos elaborados en el Programa Educación y Memoria, del Ministerio de Educación de la Nación (2005-2015)*. [Tesis de Maestría] FLACSO, Sede Académica Argentina.
- Campos, E. (2021). Las historias sobre montoneros, entre el revisionismo conservador y el progresismo intelectual. *Contenciosa*, 9, artículo e019. Recuperado de: <https://doi.org/10.53971/cv11294>
- Carretero, M., Rosa, A. & González, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Crenzel, E. (2014). *La historia política del Nunca Más: la memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Cueto Rúa, S. (2017). Políticas de memoria y pisos de verdad. Una reflexión en primera persona sobre el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación (y algunos interrogantes sobre el futuro). *Aletheia*, 7(14), pp. 1-14. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/18530494e034>
- Da Silva Catela, L. (2010). Pasados en conflicto. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas. En Bohoslavsky, E., Franco, M., Iglesias, M. & Lvovich, D. (Comps.). *Problemas de historia reciente del Cono Sur. Volumen 1* (p. 99-124). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- De Souza Moraes, L. (2011). O Negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o passado. *Anais do XXVI Simpósio Nacional da História*. São Paulo: ANPUH.
- Garaño, S. (2021). El caso Viola: Una aproximación al funcionamiento de la Justicia en pos del Operativo Independencia (Tucumán, Argentina). *Historia y problemas del siglo XX*, 1(14), pp. 29-44.
- Garaño, S. (2023). *Deseo de combate y muerte. El terrorismo de estado como cosa de hombres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ginzburg, C. (2014). *El hilo y las huellas: lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2013). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Política. Revista de Ciencia Política*. 51(2), pp. 127-142.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Laje, A. (2022). *La batalla cultural. Reflexiones críticas para una Nueva Derecha*. Buenos Aires: Hojas del Sur.
- Legarralde, M. (2020). *Combates por la memoria en la escuela. Transmisión de las memorias sobre la dictadura militar en las escuelas secundarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Legarralde, M. (2024). Negacionismo y adoctrinamiento. Confrontaciones educativas a 40 años de la recuperación de la democracia. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(24), e129. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/23468866e129>
- Morresi, S. (2024). Fusionismo y radicalización del activismo de derecha en Argentina, *Temas y debates*, 28, pp. 163-185. Recuperado de: <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i28.742>
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones Al Margen.

- Raggio, S. (2021). ¿Qué hacen los jóvenes con el pasado? La experiencia de General Lavalle. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*, 13.
- Saferstein, E. (2024). De los márgenes al mainstream. Agustín Laje y la “batalla cultural” de las derechas radicalizadas. *Letras (Lima)* 95(141), pp. 114-135. Recuperado de: <https://doi.org/10.30920/letras.95.141.6>
- Salvi, V. (2012). *De vencedores a víctimas: memorias militares sobre el pasado reciente en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Somoza Rodríguez, M. (2006). *Educación y política en la Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En: Levin, F. & Franco, M. (Comps.). *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67-96). Buenos Aires: Paidós.
- Vázquez, M. (2023). Los picantes del liberalismo. Jóvenes militantes de Milei y “nuevas derechas”. En: Semán, P. (Coord.). *Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* (pp. 175-198). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

### **Fuentes documentales**

- Honorable Congreso de la Nación Argentina (14/10/2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Campo de Formación General. Ciclo Orientado. Educación Secundaria. Ciencias Sociales*. Consejo Federal de Educación. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/132580/nap-ciencias-sociales-educacion-secundaria-ciclo-orientado#:~:text=Los%20N%C3%BAcleos%20de%20Aprendizajes%20Prioritarios,de%20Historia%2C%20Geograf%C3%ADa%20y%20Econom%C3%ADa.>
- Poder Ejecutivo Nacional (9/12/2024). Reglamento Ley 26.061 – Modificación. Decreto 1086. Argentina. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-1086-2024-406983>
- Redacción de *Ámbito* (4/04/2024). Adoctrinamiento en las aulas: cuáles son los artículos de la ley de educación que quiere cambiar el Gobierno. *Ámbito*. Recuperado de <https://www.ambito.com/politica/adoctrinamiento>

[to-las-aulas-cuales-son-los-articulos-la-ley-educacion-que-quiere-cambiar-el-gobierno-n5976036](#)

Redacción de Forum (19/03/2015). Professor cria polémica em protesto contra Paulo Freire: “Pedagogia do Oprimido é coitadismo”. *Forum*. Recuperado de <https://revistaforum.com.br/brasil/2015/3/19/professor-cria-polmica-em-protesto-contr-paulo-freire-pedagogia-do-oprimido-coitadismo-11891.html>

Redacción de Perfil.com (25/01/2016). Darío Lopérfido polémico: “En Argentina no hubo 30 mil desaparecidos”. *Perfil*. Recuperado de: <https://www.perfil.com/noticias/politica/dario-loperfido-polemico-en-argentina-no-hubo-30-mil-desaparecidos-20160125-0059.phtml>

Rosemberg, J. (08/12/2014). Mauricio Macri: “Conmigo se acaban los curros en derechos humanos”. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/politica/mauricio-macri-conmigo-se-acaban-los-curros-en-derechos-humanos-nid1750419/>

Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (22/08/2002). Ley que instituye el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia N° 25.633. Recuperado de: <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/75000-79999/77081/norma.htm>

# 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.  
bmarshall89@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 “pulgaritos/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.

# La formación pedagógica en Ciencias Sociales. Desafío para los jóvenes docentes en tiempos de tecnologías

Susana Valentinuz\*

\*

Universidad Nacional  
del Litoral, Argentina.  
svalentinuz@gmail.com

## Resumen

Este trabajo pretende compartir la experiencia de formación docente en la universidad, como un lugar (entre otros) de producción de “pensamiento de ruptura” no sólo en la adquisición de categorías para una lectura actualizada y crítica, sino para transformar nuestras prácticas en objeto de análisis a la luz de los mismos conceptos que enseñamos, desde el campo de la sociología de la educación. Para comprender los procesos educativos y, particularmente, los institucionales, no podemos abstraernos de las estructuras sociales profundamente desiguales y, con ello, la digitalización en la producción y reproducción ampliada de la vida humana, que ya hoy parece ser irreversible y omnipresente.

El objetivo es replantear aspectos de la formación docente en tiempos de digitalización de la vida social e incorporar la reflexión sobre las tecnologías en vistas de las futuras prácticas docentes, para quienes hoy son jóvenes en el nivel de enseñanza superior, pensando su “futuro” trabajo con otras y otros jóvenes de las escuelas e institutos superiores.

**Palabras clave:** Formación docente, ciencias sociales, sociología de la educación, jóvenes y tecnologías

## *Pedagogical training in social sciences: A challenge for young teachers in a time of technology*

### Abstract

*This work aims to share the experience of teacher training at the university level, as a place (among others) for the production of “disruptive thinking,” not only in the acquisition of categories for an updated and critical reading, but also to transform our practices into objects of analysis in light of the very concepts we teach, from the field of the sociology of education. To understand educational processes, and particularly institutional processes, we*

RESEÑAS N° 26

AÑO 2025

[pp. 115 – 131]

Recibido: 1/4/2025

Aceptado: 6/5/2025

ISSN 2796-9304

*cannot abstract ourselves from profoundly unequal social structures, and with them, digitalization in the expanded production and reproduction of human life, which today already seems irreversible and omnipresent.*

*The objective is to rethink aspects of teacher training in times of digitalization of social life and to incorporate reflection on technologies in view of future teaching practices for those who are currently young people in higher education, considering their “future” work with other young people in schools and higher education institutes*

**Keywords:** *Teacher training, social sciences, sociology of education, youth and technology*

## Introducción

El debate hoy sobre la enseñanza de las ciencias sociales siempre requiere de datos de la actualidad. En tal caso, las ciencias sociales siempre están en una reflexión respecto del qué, cómo y para qué enseñar, en una intrincada relación con el contexto histórico en tanto condiciones económicas, políticas, sociales y culturales en las que vivimos.

Esto también indica un recorte, una selección, respecto de la posición que asumimos como profesionales de la educación en la formación de futuros docentes.

En torno a las primeras tres preguntas: qué, cómo y para qué enseñar se nos delimita la perspectiva que asumimos en la construcción de este campo como una red de relaciones de posiciones que disputan el capital cultural científico (Bourdieu) no único, no lineal, en tensiones paradigmáticas. Para Bourdieu hablar de campo es pensar en términos relacionales, “lo real es relacional, en tanto lo que existe en el mundo social son relaciones, no interacciones o vínculos intersubjetivos entre agentes, sino relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia y la voluntad individuales” (1995, p. 64) que asumen las diversas disciplinas con sus agentes e instituciones en el espacio que produce ciencia acerca del mundo social.

Por otra parte, el sentido de enseñar hoy en nuestro país, con 42 años de continuidad democrática, con la conformación de instituciones republicanas y ciertos consensos políticos; en una economía que no ha dejado de tener crisis, asentada en desarrollo agropecuario y de industrialización agroexportadora, servicios y tecnologías, con altibajos permanentes en el mercado financiero, así como los altos índices de desocupación y una pobreza que ronda el 40% de la población, con la consecuente desigualdad social que esto produce en el lazo social; así como en el campo cultural, el gran efecto de Internet, las redes, la

digitalización ha llevado a una nueva, diversa, desafiante construcción subjetiva y, en este marco, el impacto directo para quienes nos inscribimos en el campo educativo con todos los debates que asumimos.

Ya a fines de los años 90/2000 hablamos, en varias investigaciones<sup>1</sup> de las que fui integrante en una línea de trabajo de corte cualitativo y estudios en profundidad, en escuelas de contextos de pobreza urbana, en la búsqueda de comprender la relación entre los diversos actores escolares, desde el campo de la sociología de la educación, de que se definía a la escuela como “caja de resonancia de lo social”. Avanzadas las diversas crisis (2001, 2008, 2020 pandemia) es casi de las pocas instituciones estatales que se mantiene en pie (desbordada) con la problemática de las nuevas generaciones. Sumado a esto, el desarrollo de las nuevas tecnologías y redes sociales, sumida en un difícil cuestionamiento y pérdida de autoridad que atraviesa a todos los sujetos adultos responsables de esa tarea.

Este marco contextual que como cuadro de situación se nos presenta hasta hoy, define la tarea docente en todos los niveles del sistema, pero especialmente voy a retomar algunas reflexiones y aportes que hacen las ciencias sociales en la formación docente universitaria.

En principio, la intención es dar cuenta de mi pertenencia a las ciencias de la educación y la pedagogía y, específicamente, al campo de la sociología de la educación que atraviesa la formación de profesores de diversos campos disciplinarios (Historia, Geografía, Letras, Filosofía, y también, Matemática, Biología y Química) de la Facultad de Humanidades y Ciencias, de la Universidad del Litoral.

Observamos permanentemente que, en la tarea docente, la formación disciplinar es necesaria, pero en sí misma no es suficiente, no alcanza un conocimiento experto, certero y riguroso para gestar un proceso de enseñanza. Así vemos, por ejemplo, el mejor conocimiento sobre el fenómeno histórico de la Revolución de Mayo no logra necesariamente generar prácticas de enseñanza; las mejores disquisiciones en las fórmulas matemáticas, las sustancias químicas o un texto literario profundo, no produce en sí mismo aprendizaje en las y los estudiantes de los profesorados.

Nos referimos a

La formación pedagógica que se constituye en torno a un conocimiento que deber ser enseñado y en esa transmisión adquiere otro status de saber, en el que intervienen sujetos que se modifican en ese proceso. La formación

---

<sup>1</sup> Landreani, N. y otros, Directora y equipo. Proyectos de Investigación “Escuela-Comunidad” (1990-1995), “Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar” (1995-1999), “Exclusión social y producción cultural en las escuelas” (1999-2002). Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná, Entre Ríos.

de profesores universitarios para el nivel secundario y superior es un desafío para quienes tienen la convicción de que no solo el conocimiento disciplinar da forma y sentido a la práctica docente. (Valentinuz y Odetti, 2019, p. 173)

El conocimiento disciplinar no es el único saber que moldea las prácticas. Es necesario reconocer que hay otro tipo de saberes y definiciones no explicitadas en esa transmisión, que remiten a decisiones referidas al lugar que ocupan los sujetos de la educación, la sociedad en la que se inscribe ese saber y el sentido mismo de quien produce y difunde la ciencia, todo ello estructurando la enseñanza (Valentinuz y Odetti, 2017).

Esta asignatura que comparte con otras del Trayecto Pedagógico (Psicología de la Educación, Política Educativa, Tecnología Educativa, Didáctica General) está definida como entrecruzamiento de dos grandes disciplinas como son la sociología y la pedagogía, produciendo un corpus de conocimientos con identidad propia, aunque en diversas tradiciones de investigación, donde sus principales temas han sido el estudio de las relaciones entre amplios procesos sociales y el desarrollo de la educación, el vínculo entre una teoría del estado y las exigencias de la producción económica, la organización y distribución del conocimiento y los circuitos de escolarización, los procesos de interacción en el aula y cómo profesores y alumnos construyen sus identidades sociales, las tecnologías y los procesos de apropiación desigual y construcción del conocimiento en los jóvenes, entre otros.

Este artículo tiene como propósito contribuir a pensar la formación de quienes hoy son jóvenes en el nivel de enseñanza superior, que asumen la responsabilidad de la formación docente, quienes a su vez están pensando su “futura” tarea con otras y otros jóvenes de las escuelas e institutos superiores donde se forman docentes. Intentamos un ejercicio de socioanálisis definido por Bourdieu, como “el retorno reflexivo implícito en la objetivación de su propio universo y el radical cuestionamiento que impone la ‘historización’ de una institución cuya misión socialmente reconocida es la de reivindicar la objetividad y la universalidad para sus propias objetivaciones” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 42). Si bien está refiriendo a la universidad, extendemos el sentido de esta noción para la construcción del conocimiento sociológico, recuperando el carácter intrínseco de este conocimiento, damos lugar a pensar la formación como una suerte de “experimentación epistemológica”, de “volver exótico lo familiar y familiar lo exótico”, “la objetivación tanto del objeto (nuestra práctica de formación universitaria) como estructura y funcionamiento”, las diferentes especies de poder, las trayectorias de los agentes que ahí se encuentran, las variantes de la visión “profesoral” del mundo entre otros, en la relación del sujeto con ese objeto.

## **La desafiante formación pedagógica en las ciencias sociales (o enseñar a la luz de los conceptos que transmitimos)**

Queremos iniciar este apartado con una premisa acerca del potencial transformador propio/intrínseco del conocimiento social que, según algunos enfoques vigentes de las ciencias sociales, interpelan la realidad y que no garantizan una coherencia en el proceso de formación de los jóvenes para la docencia o un tratamiento pedagógico en la enseñanza, acorde a ese espíritu de revisión, comprensión y cuestionamiento que ofrecen las propias disciplinas. Hay demasiada fe en creer que el sólo hecho de estudiar autores, conceptos, planteos propiamente derivados de las teorías críticas (con toda su tradición investigativa en las diversas temáticas y autores desde el Marxismo Clásico, Post o Neo Marxistas, los estudios de la Escuela de Frankfurt y sus derivaciones en todos los campos como estudios de comunicación, lingüistas, artes) producen por sí mismas modificaciones en la intervención de las prácticas educativas.

En la tarea pedagógica se ponen en juego decisiones, elecciones, definiciones acerca del conocimiento, en los modos de selección y jerarquización de contenidos en los programas, en las metodologías de trabajo, en la propia interacción docente-estudiantes, en las regulaciones institucionales, en los dispositivos evaluativos que esconden, solapan o no explicitan y se vuelven arbitrarias opciones valorativas, preferencias teóricas, ante una aparente perspectiva crítica, en las que observamos frecuentemente el divorcio de los campos disciplinarios con la pedagogía. Nuestras prácticas docentes están siempre situadas en un contexto sociopolítico e institucional, tienen un anclaje epistemológico delimitado por el campo de conocimiento particular y del que provenimos que se define por las perspectivas teóricas y las opciones ideológico-políticas, que los contenidos no ayudan a desentrañar. Landreani lo planteaba como una paradoja de sentido “emitimos duros juicios sobre las formas en cómo penetra el poder en la escuela capitalista y no advertimos que nuestras intenciones ideológicas se encuentran maniatadas en la reproducción de ‘intelectuales orgánicos de todo tipo’” (1996, p. 1).

La formación pedagógica en las ciencias es un desafío para quienes consideramos que no es suficiente el conocimiento disciplinar para el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también que se requiere un bagaje de saberes, procedimientos, modalidades, unas experiencias y vivencias con conocimientos propios del campo de la educación, que dan sentido a la tarea de transmisión. Grinberg recupera esta preocupación al decir sobre la tarea de transmitir

(...) los procesos e instituciones asociadas a ella han caído sino en desuso, sí en descrédito en virtud del llamado a la innovación y creatividad con el que las pedagogías ya finiseculares la han dejado asociada a la narrativa de

las competencias (...) Sin esa transmisión, parafraseando a Arendt (1996), a los jóvenes sólo les quedará empezar siempre de cero. De muy diversos modos, transmitirle algo a alguien es brindar la oportunidad para la producción, así como para su alteración. Todo acto de traspaso constituye el elemento clave de aquellas prácticas y procesos sociales que, a lo largo del tiempo y en diferentes espacios, no dudaríamos en reconocer y ubicar en el mapa de acciones asociadas con la educación, a la vez que ese acto se vuelve la posibilidad en sí de la cultura. Desde mediados del siglo XX, la noción de transmisión fue adquiriendo menor o escasa notoriedad en vistas a la crítica de la escolaridad y los procesos de reproducción social que los sistemas educativos involucran y/o ponen en marcha. (2016, p. 45)

Esta concepción de la transmisión remite a la complejidad de la construcción del saber pedagógico, específico de la tarea docente. Por consiguiente, es nuestro interés echar por tierra el supuesto de que quien conoce su disciplina puede enseñarla. Este supuesto ha sido cuestionado hace décadas ante el impulso de investigaciones en el campo de la sociología de la educación y en la propia pedagogía, aunque sin embargo, se reedita muchas veces en las aulas universitarias cuando los propios estudiantes refieren al reconocimiento la valoración del saber (acumulado, expuesto, consultado) de algunos docentes por un lado, y al mismo tiempo se quejan de que “no sabe enseñar”, frase que todos hemos dicho y escuchado en nuestro pasaje por el sistema escolar.

El proceso de enseñanza se proyecta más allá de los contenidos específicos, es una práctica que compromete éticamente a quien la realiza y se encuentra influenciada por necesidades y demandas del contexto específico. En este sentido, es fundamental que se visualice y reconozca la formación pedagógica cuya especificidad como campo de conocimientos, con tensiones y debates, viene de una larga tradición histórica en el mundo y en nuestro país, pero pareciera no lograr el reconocimiento de algunas comunidades científicas.

Pedagogía, Ciencias de la Educación, Teoría Pedagógica, Teorías de la Educación son algunas de las diversas denominaciones que, si bien refieren a una cuestión menor, formal o terminológica, delimitan objetos de estudio, perfiles profesionales, incumbencias y alcances de títulos, entre otros. La ciencia sobre lo educativo haciendo alusión a uno de sus rasgos, el del “carácter práctico de dicho conocimiento” y sin ser una valoración negativa, produce cierto sesgo de confirmación de una subvaloración. Aunque esto se contradice en el plano de la institucionalización del saber, cuando constatamos en las universidades nacionales y provinciales la cantidad de ciclos de complementación curricular, carreras de especialización y maestría de carreras de Docencia Universitaria, evidenciando cierta preocupación por mejorar la experiencia de enseñanza y

aprendizaje en las universidades, con una cantidad y variedad de producciones de conocimiento sobre el campo de la enseñanza, en la elaboración tesis y trabajos finales de investigación.

### **Si enseñar es construir un diálogo: ¿de qué conversa la sociología de la educación?**

Rigal plantea que “la relación educativa es siempre una relación política” (2011, p. 124) porque en esa relación se construye, se apropia y se distribuye poder y, como expresa Paulo Freire, la enseñanza no sólo se dirige en el contenido propio de su tarea, sino fundamentalmente en las formas de diálogo y comunicación que adquiere el acto de educar. Tal condición pone de relieve la necesidad epocal de asumir la responsabilidad que tenemos los humanos como seres conversacionales, poniendo el acento en la escucha y valoración profunda acompañada de un hablar amoroso y apreciativo del otro. “En este momento histórico sentimos un llamado ético donde es más importante escuchar que hablar, desde una perspectiva ética dialógica-ecológica superadora de una relación dialéctica crítica” (Perlo y Costa, 2019, p. 176).

Estas autoras plantean que, dentro de una perspectiva compleja y dialógica, las contradicciones no requieren ser resueltas, sino aceptadas y cohabitadas en tanto subtotalidades de la realidad. Construir este enfoque implicaría asumir las contradicciones como parte de la totalidad, pero no requieren del enfrentamiento y la lucha para su resolución, porque en esta perspectiva la lucha que no reconoce al otro como legítimo, que distancia y reproduce el conflicto se constituye en estéril. No así las controversias que constituyen las diferencias, el otro fértil, insumo de aparición de lo nuevo y del encuentro. “Abandonar el ‘rigor mortis’ de la teorización dogmática para cultivar un pensar vital y cuidadoso que sabe de la urgencia y la importancia de revitalizar nuestra existencia y nuestros vínculos en un planeta herido” (Najmanovich, 2024, p. 51).

La sociología de la educación es un campo fluido y en movimiento, estructurado desde diferentes perspectivas y tradiciones de investigación, como bien dice Tadeu da Silva (1995) quizás sea apropiado hablar de sociología(s) de la educación, cuestionando la configuración de un campo unificado y homogéneo, tanto en sus temas, problemas, objetos de estudio como de metodologías de investigación, así se define como un campo vital, rico y complejo. Al decir de Najmanovich

(...) cuando miramos el mundo de forma compleja no tiene sentido determinar que o quiénes tienen razón (como si esto fuera apropiable y

excluyente) sino explorar los diferentes focos y la multiplicidad de aportes, con el fin de pensar formas que pueden nutrirse mutuamente, así como las tensiones que hay entre ellos y poder crear una cartografía viva, siempre en construcción, capaz de albergar la diversidad de miradas y de ampliar las conversaciones potenciadoras. En suma, me propongo pensar la complejidad de forma compleja. (2024, p. 20)

En términos analíticos, Bourdieu define al campo

(...) como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones, que a su vez se definen objetivamente en su existencia y las determinaciones que les imponen a sus ocupantes sea agentes o instituciones en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) y entran en juego por sus relaciones con las demás posiciones (dominación, subordinación o homología). (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 64)

Analía Inés Meo nos propone hipotetizar sobre las formas dominantes de producir conocimiento sociológico sobre educación en nuestro país y recurre al análisis que realiza Burawoy (2004) sobre la sociología en Estados Unidos, cuando distingue entre “la sociología de las políticas, la pública, la profesional/ académica, y la crítica” (2016, p. 8) que podemos hacer extensiva al desarrollo de sus estudios.

Para el caso de Argentina, y sin pretender ser exhaustiva, destaca que hay siete tradiciones de investigación que contienen buena parte de la producción de investigación local y diferentes autores/as han analizado variados aspectos del campo de conocimiento “socio-educativo”, entre ellos: su desarrollo histórico institucional y modos de financiamiento, su inscripción geográfica, los temas más investigados, los diferentes paradigmas epistemológicos y teóricos predominantes para el caso de los estudios de las políticas educativas, y las tradiciones de investigación sobre las desigualdades educativas, sociales y étnicas (Suasnábar y Palamidessi, 2007; Fuentes, 2013; Tiramonti, Tello y Mainardes, 2012, entre otras y otros autores).

En la Facultad de Humanidades y Ciencias, de la Universidad Nacional del Litoral esta asignatura adquiere el status de un espacio académico y curricular que es parte del Trayecto Pedagógico<sup>2</sup> que cursan las y los estudiantes de las ya nombradas carreras de Profesorado, como un andamiaje teórico-práctico que comprende los problemas educativos en una red de relaciones

---

<sup>2</sup> Asignatura que se dicta en los profesorados Historia, Filosofía, Geografía, Letras y Matemática, Química, Biología pertenecen al INDI (Instituto de desarrollo e investigación para la formación docente).

multideterminadas y favorece procesos de indagación, reflexión y conocimiento en la tarea de enseñar.

Desde esta perspectiva, creemos, la sociología de la educación hace un aporte central a la construcción de una mirada socio-política, que incluye la problemática del poder y la ideología, de la producción del conocimiento y, en este entramado, la función social de la escuela como institución del Estado y la pobreza como condición de producción de las desigualdades sociales y culturales así como la producción cultural en la cotidianidad escolar; e incluye una mirada de la complejidad y de lo conflictivo como inherente a los procesos sociales, distinguiéndose de la perspectiva del orden que se configura en un imaginario escolar hegemónico.

Wright Mills en su obra *La imaginación sociológica* la define como una cualidad mental que

Permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de diversidad de individuos. Ella le permite tener en cuenta cómo los individuos, en el tumulto de su experiencia cotidiana, son con frecuencia falsamente conscientes de sus posiciones sociales. (2003, p. 25)

Recuperando el espíritu de este autor, también retomamos la advertencia que hiciera hace casi tres décadas Nélida Landreani<sup>3</sup> en el quehacer universitario

(...) es necesario revisar nuestras estrategias de eufemización porque en tanto recubrimos nuestro pensamiento crítico de lenguaje erudito, sólo accesible a la academia, fomentamos su propia inaccesibilidad; y por otra parte, que es necesario revisar nuestras estrategias pedagógicas porque si no corremos el riesgo de colaborar en el proceso de reproducción de dicho eufemismo. (1996, p. 2)

En esto coincidimos también con Brusilovsky (1992) cuando se pregunta si “formamos educadores críticos o criticamos la educación”, al develar en sus investigaciones cómo operan los procesos de formación universitarios, que no logran desestructurar ciertos formatos de las prácticas profesionales de los jóvenes docentes.

Siguiendo esta línea de análisis, la educación deriva en recreación, en praxis, donde por medio de la acción puede hacerse dueño de su historia. Por esto, el acto de enseñar no es sólo un acto de transmisión de ideas de rupturas. Por el contrario, las formas de enseñar, comunicar, dialogar, dice Freire (1997, 2004)

---

<sup>3</sup> Prof. en Ciencias de la Educación, titular de la cátedra de Sociología de la Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, docente, investigadora, militante de la Universidad Pública.

es tal vez más importante que dichas ideas y deben asumir la misma condición en la práctica educativa; y los estudios pedagógicos han ganado algunos espacios en la formación de los profesionales, resta definir y comprender su efecto en las configuraciones de la tarea intelectual universitaria. Muchas veces, en el desarrollo de las clases, se emiten juicios duros sobre las relaciones de reproducción social y desigualdad en las situaciones escolares, pero pocas veces se analizan y revisan los propios mecanismos de transmisión en el aula universitaria; cuestionamos los recorridos previos de nuestros estudiantes, pero no gestamos estrategias que reconozcan y recuperen la producción cultural propia; sabemos que las modalidades de evaluación validan procesos selectivos socioculturales, pero no confiamos en la producción creativa con nuevos formatos.

Esta aspiración que nos proponemos en el cotidiano nos acerca a la noción de praxis<sup>4</sup>, para despejarla de resabios idealistas al recuperar algunas palabras de Freire

Yo ingenuamente pensaba que en la percepción crítica de la realidad ya significaba su transformación. Pero el problema de la opresión está instalado en la realidad objetiva, en la realidad concreta, no en las mentes ni en la reflexión sobre esta realidad y sólo si se consigue ligar esa conciencia con la acción sobre lo concreto es posible realmente superarla y transformarla (...) si aceptamos que la toma de conciencia acerca de una situación opresiva no es suficiente cambiar la realidad, entonces debemos aceptar que desde el principio se tendría que desarrollar una organización política de masas, con una estrategia capaz de orientar la acción hacia una transformación social. (Freire en Rigal, 2011, p. 126)

De esta posición se deriva una visión de nuestra labor como intelectuales<sup>5</sup>, ya que a veces basados en un discurso crítico las prácticas pueden seguir siendo elitistas, en tanto concepciones vanguardistas decretan que nuestro mundo es el mejor, el de la rigurosidad, que tiene que ser superpuesta e impuesta al otro.

Si extendemos esta visión al mundo de los docentes universitarios, más de una vez podremos asumir que nos encontramos fácilmente en una visión que no puede recuperar ni los saberes, ni la experiencia cultural de los estudiantes

---

<sup>4</sup> Esta discusión ya se encuentra presente en los postulados de Marx cuando expone que “los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (en Tesis sobre Feuerbach, 1845). Aquí se cuestiona el lugar de los intelectuales en la esfera de lo social, tomando distancia de enfoques idealistas y materialista contemplativos que no reconocen la capacidad de la práctica humana en la transformación de la realidad.

<sup>5</sup> La noción de intelectual se recupera desde Gramsci (1985), perspectiva que es profundizada con las propuestas de Tamarit (1997, 2002, 2012) y Giroux (1992, 2011).

provenientes de distintos sectores sociales, y que nuestra tarea se dirige en la exposición y “explosión” de saberes “academicistas”, bajo una mirada rigurosa y universal del conocimiento, que se convertiría en la garantía de la “buena” enseñanza (Valentinuz, 2019, p. 9).

Por otro lado, estarían las concepciones llamadas “basistas” (Rigal, 2011, p. 123) donde sólo en el sentido común de las bases populares se encuentra la única verdad. En este sentido, Svampa advierte sobre otra arista de esta temática, en torno a la relación de educadores y comunidad, profesores y campo popular, en un debate constante y recurrente entre saberes pocas veces complementarios, el académico vinculado a un campo de conocimientos, y el del militante vinculado a organizaciones sociales. Ella propone la noción de “intelectual anfibio”: ni académico, ni militante, capaz de vivir en diferentes ambientes sin cambiar su naturaleza de investigador-intelectual con la capacidad de “generar vínculos múltiples, solidaridades y cruces entre realidades diferentes” (2008, p. 31), en la aspiración de distinguir los niveles de responsabilidad en el ejercicio de la profesión docente.

### **Desafíos en la cultura digital de los jóvenes profesores que enseñan, a jóvenes estudiantes**

Estamos convencidas de que una perspectiva de criticidad de lo educativo posibilita develar relaciones de poder, identificar estructuras dominantes, reflexionar sobre procesos de desigualdad, pero no produce “automáticamente” ni procesos de autonomía ni de protagonismo de los sujetos, en acciones de transformación. En este marco, es preciso preguntarse si la formación de los profesorado permite interpelar la propia trayectoria y generar educadores reflexivos con intencionalidad de emancipación individual y colectiva.

Mills formula una de las reglas del “hacer sociológico” que hacemos extensiva a la “sociología de la educación”. Es la de asimilar que todo sentimiento humano que provoca problematización, desconcierto, confusión está conectado e imbricado con los cambios profundos de la sociedad, y realizar esa operación intelectual posibilita crear promisorias alternativas de acción.

A modo de ejemplo, podemos preguntarnos cómo en los ambientes educativos el uso de los celulares y/o diversas pantallas, en los jóvenes y la atención permanente en todos los momentos de sus vidas, amerita ser comprendido y analizado en el marco del cambio estructural de la innovación tecnológica en los sistemas de producción y de relaciones humanas, para proponer otras modalidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en los vínculos entre adultos y jóvenes.

Esta temática nos ocupa con más empeño e insistencia, a partir de la pandemia, en la que todas y todos nos vimos involucrados en un cambio global y profundo respecto de cómo definir nuestras nuevas formas de vivir y, para quienes somos educadores, repensar estos ciclos vitales a la luz de la transmisión intergeneracional.

Si bien como expresó Eric Hobsbawm “la cultura juvenil se convirtió en la matriz de la revolución cultural del siglo XX, y configuraría cada vez más el ambiente que respiran las mujeres y los hombres urbanos” (1995, p. 331) que anticipan “como generación” los cambios culturales; es fundamental reconocer también que los jóvenes se inician en los códigos de esta nueva cultura desde sus propios universos culturales y capitales simbólicos diversos y desiguales. En esta encrucijada, están los jóvenes en tanto sujetos de derecho de la educación escolar y herederos “naturales” de la configuración del mundo actual, la tecnología es la marca de época que los distingue de la generación adulta (Reguillo, 2012) y que pugnan por generar espacios que recojan sus inquietudes y necesidades.

El objetivo es relacionar los aportes de este campo de estudio en la formación profesores jóvenes que van a desempeñar sus prácticas educativas con jóvenes que interpelan el sentido mismo de muchos conocimientos, qué herramientas proponer a estos docentes para que repiensen su propio tiempo y la construcción subjetiva a partir de la era digital.

Para ello, desarrollamos, en este apartado, algunos elementos vinculados al significado –en sí mismo– de que son las tecnologías para vislumbrar algunas reflexiones en torno a la responsabilidad de la enseñanza en la tarea pedagógica, teniendo presente las relaciones de poder que se ponen en juego y se materializan en las esferas de producción científica, en los procesos de institucionalización y en las concepciones de enseñanza y aprendizaje que definen posiciones divergentes en la formación docente en ciencias sociales.

Para entender a los jóvenes<sup>6</sup> en tanto actores sociales es menester posicionarlos en las coordenadas presentes, de una sociedad red “cuya estructura y prácticas sociales están organizadas alrededor de redes microelectrónicas de información y comunicación” (Castells et al., 2007, p. 394) como nueva tendencia estructurante a nivel global que modifica la base material de la sociedad.

Nos interrogamos acerca de la construcción de culturas juveniles en tensión con los usos y la apropiación de las nuevas tecnologías en una sociedad red, tejida por la lógica capitalista que desdibuja el compromiso mutuo y devora todos los objetos de consumo; como una condición de vida de una generación

---

<sup>6</sup> Juventud alude a la condición etaria, a la generación, al crédito vital, al género, a la clase social, y el marco institucional (Bourdieu (1996), Margulis y Urresti,(2005)).

con la que convivimos, que están en nuestras aulas, con quienes desarrollamos la promesa de la educación y que han elegido la formación docente.

Las jóvenes generaciones hoy tienen las puertas abiertas a más años de escolaridad formal, no obstante, duplican o triplican el índice de desempleo respecto de generaciones pasadas. Esto genera una ola de aspiraciones frustradas que hacen de los jóvenes candidatos a la desazón y el desaliento. Otro indicador es el aumento en los márgenes de libertad y autodeterminación respecto a las generaciones de ayer, sin embargo, esto no se traduce en procesos de participación, protagonismo y construcción de espacios de poder, que podrían colocar a los jóvenes como actores claves para encauzar proyectos políticos alternativos.

Ahora bien, en los discursos sociales y educativos muchas veces circula “la idea de las/os nuevas/os” como aquello que irrumpe ¿en qué radicaría su novedad si en realidad los jóvenes siempre son nuevos? Coincidimos con Kantor (2008) que esta adjetivación no se refiere al cambio generacional, sino que, por el contrario, en las sociedades latinoamericanas la novedad está signada por la profundización de las brechas económicas, sociales y en este nuevo siglo, las brechas culturales. Nuevas dependencias y fragmentaciones en la experiencia de la temporalidad, la flexibilidad laboral, las prácticas de consumo, la globalización tecnológica y económica, contenido y continente, contenido y forma de quienes asumimos la enseñanza de las ciencias sociales.

El debate no puede reducirse a la incorporación o no de las tecnologías en las aulas. Para ello, hay que tomar distancia de la neutralidad tecnológica y asumir un compromiso pedagógico, epistemológico y ético que supone todo proceso educativo. Tal vez este sea uno de los caminos que permitan construir el valor de la escuela y el conocimiento en conexión con otros espacios vitales de los jóvenes en constante devenir.

En una investigación<sup>7</sup> que realizamos en escuelas secundarias encontramos claramente una valoración positiva de contar con la posesión del dispositivo (como fueron las Netbook, política implementada en 2011) al sentido de inclusión y de disminución de la llamada brecha digital. Si bien, para el 93% de los jóvenes encuestados, la netbook no fue la primera computadora en sus casas, sí registramos que se trató de la primera computadora portátil. Dice una estudiante: “Fue la misma computadora igual para todos”. Este fue uno de nuestros primeros hallazgos, y de lo que denominamos el primer nivel de inclusión digital educativa, en la medida que el acceso a bienes materiales

---

<sup>7</sup> Investigación llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación UNER, denominada “La inclusión digital a partir de la implementación del programa Conectar Igualdad en Escuela secundarias de Paraná: Una mirada de los procesos de apropiación de los jóvenes” (2015-2018), pudimos identificar el valor que habían tenido las Netbook entregadas por una política de Estado para jóvenes de diversas escuelas públicas.

posibilita, aunque no garantiza, el acceso al saber en torno a ellos como capital cultural incorporado.

El “capital cultural objetivado” (Bourdieu) como una de las tres formas de acceso al capital cultural<sup>8</sup>, bajo la forma de bienes culturales (cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, computadoras, etcétera) relacionado con la capacidad económica de adquirirlos, no significa necesariamente la capacidad de apropiarse de ese bien en un sentido simbólico y en nuevos procesos de aprendizaje. En este sentido, también Winocour (2006) plantea en sus investigaciones que los jóvenes de diversa pertenencia socio-cultural se inician en los códigos de esta cultura, desde diversos universos culturales y capitales simbólicos desiguales.

Cómo llevar estos contenidos de la formación de los profesores en ciencias sociales donde la diversidad de categorías que enseñamos son parte de la plataforma epistémica que se modifica al ritmo de formas de vida radicalmente distintas a la de anteriores sociedades. Los jóvenes no evidencian las fronteras entre un mundo y el otro, cuando se trata de distinguir lo que no está claramente demarcado entre “el off line y el on line”, en un contexto que transforma identidades y relaciones con los otros.

En este sentido, cobra relevancia la concepción de enseñanza como mediación, intercambio, diálogo, desde la cual los educadores establecen condiciones de escucha e intervención entre las generaciones en un espacio que acerca y conecta experiencias de sus vidas cotidianas con aprendizajes diversos, sistematizados y organizados bajo principios de validación científica. La experiencia con jóvenes profesores desde la asignatura Sociología de la Educación nos permite atestiguar que se constituye en una mirada que problematiza la educación y pone en tensión nuestras representaciones y experiencias de vida, en una acción de distanciamiento que genera procesos de comprensión más complejos de lo educativo que permiten desnaturalizar y desmitificar aquello que se cree “dado” y “establecido”, exigiendo una mirada relacional y no esencialista de los fenómenos sociales.

## **Conclusiones**

El desafío en la formación docente es no sólo la educación en ciencias sino en las tecnologías como un derecho social indispensable para participar activa

---

<sup>8</sup> Los capitales sociales, culturales y simbólicos definidos por Bourdieu como el conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten y se pierden, son liberados, por un lado, de la connotación económica (extendiéndolo a cualquier tipo de bien susceptible de acumulación) y a la vez, se puede extender el análisis de cualquier práctica social.

y críticamente en las sociedades actuales. Los contenidos de la sociología de la educación en diversas investigaciones que han aportado categorías, vocabulario y lenguajes que posibilitan el análisis de la estratificación social y la reducción de acceso y permanencia en el sistema educativo, los circuitos de escolarización y la construcción de identidades, la reproducción de las ventajas y/o desventajas educativas de familias de distintas clases o grupos sociales, las relaciones entre las trayectorias educativas y las inserciones socio-ocupacionales y educativa, no indican que la escuela haya perdido importancia en las sociedades contemporáneas. Aunque ha sido objeto de crítica constante, porque como dice Fernández Enguita es “el escenario todavía privilegiado y el principal mediador entre los jóvenes y la cultura” (2013, p. 163).

“Este requerimiento es crítico para la preparación y actualización del cuerpo docente” (Sabelli, 2011, p. 181) que necesita estar acompañado por modificaciones en la concepción del conocimiento científico, la formación en las ciencias sociales, el debate sobre el currículum, para que tenga sentido para las y los estudiantes que van a habitar un mundo que cada vez está más compenetrado con la ciencia y la tecnología.

Como ya sostuvimos a lo largo de este trabajo, consideramos que las carreras docentes tienen que formar profesionales con fundamentos científicos y con herramientas para la acción, experimentadas y vivenciadas en las aulas universitarias, en los diversos proyectos que tienen las instituciones formadoras, que posibilitan la inserción en diversas comunidades para volver objeto de análisis la propia práctica universitaria, a través de revisar los modos de relación con las diversas instituciones del medio social, redefinir los criterios de selección de contenidos, metodologías de abordaje, instrumentos de evaluación y finalmente pensar y diseñar alternativas creativas junto a las y los jóvenes/estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Brusilovsky, S. (1992). *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Burawoy, M. (2005). For public sociology. *American Sociological Review*, 70, pp. 4-28.
- Castells, M., Fernández-Ardévol, M., Qiu, J. & Sey, A. (2007). *Comunicación móvil y sociedad: Una perspectiva global*. Ariel y Fundación Telefónica.

- Fernández Enguita, M. (2013). La institución escolar en un entorno informacional. *RASE* Vol. 6, N° 2, pp. 148-149.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires. Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Educación como Práctica de la Libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías Revista de Educación*. Año V, N° 8, pp. 71-94.
- Hobsbawn, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Landreani, N. (1996). *La sociología de la educación y las utopías*. Ponencia del 3° Encuentro de Cátedra de Sociología de la educación de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Jujuy.
- Margulis, M. y Urresti, M. (2005). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Meo, A.I. (2016). Sociología de la educación. Balances, desafíos y perspectivas desde las Ciencias Sociales en América Latina. *Unidad Sociológica I*, Número 5, Año 2. CONICET.
- Mills, W. (2003). *La imaginación sociológica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Najmanovich, D. (2024). *Complejidades del convivir, conversar, desear, pensar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Perlo, C. y Costa, L. (2019). *Hacia una ética dialógica ecológica más allá del paradigma crítico. Saber estar en las organizaciones*. Paraná: Ediciones La Hendija.
- Reguillo Cruz, R. (2006). *Emergencias de culturas juveniles*. Buenos Aires: Edit. Norma.
- Rigal, L. (2011). *El sentido de educar*. Madrid. Miño y Dávila.
- Sabelli, N. (2011). Aprendiendo con las cuatro pantallas. En: Artopoulos, A. (Coord.). *La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana*. España: Ariel-Fundación Telefónica.
- Tadeu Da Silva, T. (1995). La sociología de la educación: entre el funcionalismo y el posmodernismo. En *Escuela, Conocimiento y Curriculum. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Valentinuz, S. y Odetti C. (2019). La formación de profesores universitarios: los aportes de una Sociología de la Educación crítica. *Revista Itinerarios educativos*, 12, pp. 171-183. Santa Fe: FHUC. UNL.

Valentinuz, S. y Odetti, C. (2017). Jóvenes y educación: acerca de las relaciones con las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela secundaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, Vol 11, Num 12. Rosario.

Valentinuz, S. y otros. (2015-2018). Directora. Informe final Proyecto de investigación. “*La inclusión digital a partir de la implementación del programa Conectar Igualdad en escuelas secundarias de Paraná. Una mirada de los procesos de apropiación de los jóvenes*” (Res. CS 225/15) 2015-2017. FCE. UNER. Paraná.

Valentinuz, S., Miranda, J., Romero, L., Gallo, R. & Wiebke, M. (2020). La inclusión digital a partir de la implementación del programa Conectar Igualdad en escuelas secundarias de Paraná. Una mirada de los procesos de apropiación de los jóvenes. *Ciencia, Docencia Y Tecnología Suplemento*, 10(10). Recuperado de: <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/828>

Winocour, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología* 68, N° 3, pp. 551-580. México.

## **IV. ENTREVISTA**

## UNA ENTREVISTA A LA HISTORIADORA LUCÍA LIONETTI

### Por una comunidad feminista de pensamiento y de acción...

*Por Milagros Rocha\**  
*Alejandro Scoles\*\**  
*Adriana Valobra\*\*\**

\*

Universidad Nacional  
de La Plata, Argentina.  
milagrosrocha@gmail.com

\*\*

Universidad Nacional  
de La Plata, Argentina.  
alejandroscoles@gmail.com

\*\*\*

Universidad Nacional  
de La Plata, Argentina.  
CONICET.  
profeindiva@gmail.com

La frase que da título a esta entrevista retoma las ideas de Lucía Lionetti, una historiadora tandilense que prodigó a la docencia y a la investigación la apacible agudeza de su mirada y la intensidad de su potencia transformadora en los pequeños gestos cotidianos.

Esta entrevista se realizó en el marco del Proyecto de Investigación “Abordajes teóricos y estrategias metodológicas en torno a la producción de datos socio-históricos en los estudios de género”, dirigido por Nadia Ledesma Prietto y Guillermo de Martinelli en la Universidad Nacional de La Plata. El mismo se propone analizar la categoría de género en la obra de Joan Scott en su recepción en Argentina y su potencial como concepto ordenador.

El equipo de investigación realizó una serie de entrevistas a referentes en el campo de la historia de las mujeres y género que incluyeron a Dora Barrancos, Mirta Lobato y a Lucía Lionetti. En particular, las entrevistas nos permitieron abordar el objetivo específico que procuraba analizar cómo ha sido recepcionado el concepto de género en distintos estudios de referencia en nuestro país, cómo han sido reconfiguradas cada una de las cuatro dimensiones originales planteadas por Joan Scott, cómo ha sido utilizado empíricamente el concepto de género y qué ha permitido observar.

La decisión de entrevistar a Lucía estuvo dada por sus aportes certeros al campo de la historia de las mujeres y

que ahora florece con una vasta producción. Lucía, además, ha sido no sólo docente universitaria sino también, de secundaria, por lo que esa experiencia nos permitía captar los sentidos de la enseñanza de las temáticas de género y la relación con las investigaciones<sup>1</sup>.

Licenciada y Profesora en Historia por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) y Doctora en Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma de Madrid en el año 2001, Lucía desempeñó su carrera como docente e investigadora en la UNCPBA.

Entre sus publicaciones se encuentran nueve libros como autora, como editora y compiladora; cuarenta y siete capítulos de libros y treinta y cuatro artículos editados en revistas nacionales e internacionales (Brasil, Colombia, Chile, México, Uruguay, España y EE. UU.). Además, es integrante del cuerpo editor de publicaciones de Historia de la Educación Chilena, de la Universidad de La Pampa y del Colegio Mexiquense.

Leer estas páginas que retoman la entrevista completa y acompañarla con la visualización del corto audiovisual<sup>2</sup>, repone algo de la intensidad emotiva que transmitió Lucía aquel día del encuentro. Su sensibilidad y convicción atravesaron la pantalla y se hilvanan en cada renglón de esta transcripción. Lucía nos trae el aire fresco de la sierra tandilense para pensar los aspectos teórico-metodológicos del concepto de género a través de la lente de su propia trayectoria docente y de investigadora.

Con esta entrevista, finalmente, creemos que es posible contribuir no sólo a los objetivos de nuestro proyecto, sino también a la visibilidad de las trayectorias de quienes cimentaron el campo de investigación para que mucho de lo que hoy disfrutamos haya sido posible.

**Entrevistadoras (E.): ¿En qué momento de tu trayectoria y de qué forma conociste la obra de Joan Scott respecto del concepto de género como categoría de análisis? ¿Cómo fue cambiando y/o enriqueciéndose en tu trabajo el concepto de género y a partir de qué obras o procesos históricos vividos?**

**Lucía Lionetti (L.L.):** La verdad que la pregunta es muy interesante para hacer

---

<sup>1</sup> Realizaron la entrevista, a través de un formato virtual, Adriana Valobra y Milagros Rocha, con la asistencia técnica de Ignacio Angelani. Trabajaron en su transcripción Mario Shimizu y Ailin Basilio Fabris y en la edición y presentación, Alejandro Scoles, Valobra y Rocha. Un breve fragmento de la entrevista se divulgó en formato de corto audiovisual, editado por Nadia Ledesma Prietto en el canal de Youtube del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género donde está radicado el proyecto de investigación y contó con el acompañamiento de la música original e interpretación de Ezequiel Pérez Valobra. CInIG. Entrevista a Lucía Lionetti sobre la obra de Joan Scott y el impacto en su trabajo de investigación. Recuperado de <https://youtu.be/-lErYeH6rlg?si=hJPwR-tOuaqjW1Oy>

<sup>2</sup> Ver nota al pie anterior.

esto, que es una suerte de recorrido por una trayectoria profesional que es modesta, pero que fue (...) vertebral y un eje articulador la categoría género cuando empecé a trabajar con ella.

Lo primero que quiero aclarar es ese punto de partida que, como siempre en nuestros recorridos académicos y en la historia en general, nunca es lineal, siempre es muy sinuoso, con idas y vueltas. Y en ese recorrido y en esa revisión que me genera esta pregunta como disparadora, lo primero que tengo que decir es el punto de partida del cual yo salgo en mi formación como Profesora y Licenciada de Historia. Mi punto de partida fue, precisamente, haberme formado, haber ingresado a la universidad en el año 1979; y haberme formado en una universidad de la provincia de Buenos Aires, de relativamente reciente creación como universidad, en donde no había una tradición de una carrera de Historia universitaria, sino que era una tradición de una carrera de Historia de tipo terciaria. Con lo cual eso implica (...) [que] era una carrera que estaba orientada básicamente a la docencia y nunca el horizonte era la investigación. A eso se sumó una formación en un contexto de dictadura, en donde hubo un cercenamiento temático y un cercenamiento en cuanto al tipo de autores, autoras que (...) podíamos abordar en nuestra formación.

Cuando empieza el proceso de normalización de la universidad entre los años 1983, 1984, yo ya estaba acabando mi formación como docente, mi trayecto formativo. Con lo cual, empiezo a bucear en las nuevas propuestas que venían desde la historiografía, cuando ya estaba formada y estaba siendo docente en la escuela secundaria. Eso ya era un tema. Mis primeras aproximaciones no fueron a la categoría género. Mis primeras aproximaciones hacia la historia fueron hacia la historia desde las propuestas de *Annales*, la historia como problema, la historia económica, la historia agraria, la historia social. Con decirles –y no me avergüenza, porque yo esto quiero remarcarlo a raíz de lo mucho que tenemos que agradecer a la democracia y a los procesos de democratización en nuestra formación universitaria– cuando yo empiezo a contactar con esta historiografía, me empiezo a enterar que hay un proceso de transición de las sociedades antiguas a las feudales, de las sociedades feudales al capitalismo, ¿se entiende lo que quiero decir?

Esto (...) fue muy movilizador y creo que de alguna manera fue reencontrarme con esa pregunta de por qué estudié Historia, que en algún momento en el derrotero la había perdido. Creo que era la inercia de ir a la universidad y hacer algo, en estas generaciones que habíamos estado vaciadas de contenido hasta en nuestros horizontes profesionales, volver a encontrarme y reencontrarme con la historia.

En esa vorágine [en la] que leíamos a los Hobsbawm, a los Thompson, de los Thompson a los Halperín (...),<sup>3</sup> empiezo a leer algunos trabajos que abordaban ese sujeto invisibilizado que eran las mujeres. La historia social claramente me llevaba a esta idea de que una historia social no podía ser sólo y determinada por los hombres, que era una historia de los sujetos al ras del suelo, esa historia desde abajo, y claramente que había que involucrar a esa otra mitad de esa sociedad que había quedado invisibilizada. En eso leo a Joan Scott y era leer en ese cúmulo de bibliografía, en ese cúmulo de autores, autoras que entusiasmaban.

Además, en un contexto en donde, en mi universidad, en mi departamento y en mi instituto, la verdad es que la impronta hacia la renovación historiográfica iba de la mano de una historia de las comunidades indígenas, a (...) una historia del mundo agrario, y a preguntarse si existe el gaucho, y a una historia de tipo económico y a una historia de tipo político donde se empezaba a leer las renovadas propuestas de la historia política de François Furet para acá y de François Guerra<sup>4</sup>.

En ese contexto la historia de las mujeres y la cuestión de género era muy colateral. Absolutamente colateral. La única que hacía punta en eso era Susana Bianchi, y hay que remarcarlo, con un dossier en el *Anuario [del IEHS]* que recién empezaba a tener un trayecto y una trayectoria en el mundo académico, con un dossier donde se invitó a una serie de historiadoras de América Latina que abordaban la cuestión de la historia de las mujeres, y colateralmente algunas se arriesgaban a la cuestión de género<sup>5</sup>. Yo me acuerdo de haber dialogado con Susana [Bianchi] cuando todavía tenía una mirada muy desde la perspectiva [de la] historia social y era una historia de mujeres o con mujeres, pero todavía no coqueteaba demasiado con la categoría género.

En ese sinuoso derrotero, yo empiezo a investigar algo que era absolutamente diferente a las cosas que después investigué: ¿Qué eran los rituales peronistas del 1 de mayo y el 17 de octubre en una ciudad del interior de la provincia de Buenos Aires? En un momento dado, yo, dando clase en la escuela secundaria, estoy atravesada por todo lo que fue la reforma educativa de los años 90 y la fuerte movilización que esa reforma educativa generó en el colectivo docente.

---

<sup>3</sup> Se refiere a los dos historiadores marxistas ingleses Eric Hobsbawm (1917-2012) y Edward P. Thompson (1924-1993) y al historiador argentino Tulio Halperín Donghi (1926-2014).

<sup>4</sup> Se refiere al historiador francés François Furet (1927-1997) y al historiador hispano-francés François-Xavier Guerra (1942-2002).

<sup>5</sup> Se refiere a la historiadora argentina. Uno de los artículos mencionados se trata de Bianchi (1986). El *Anuario IEHS* es una revista académica publicada por el Instituto de Estudios Histórico-Sociales «Prof. Juan Carlos Grosso» (Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina). Está dedicada a difundir los avances de la historia y de las ciencias sociales, centrada en las problemáticas de la historia argentina y americana.

(...) Estaba muy orientada a dar clase en lo que era una ex Escuela Normal tradicional, que seguía con ese este nombre de la Normal, pero que ya no era la Normal, porque era un instituto terciario de formación docente con un secundario incluido. Se hablaba de que “vienen por nosotros, la trayectoria normalista, la educación pública, la 1420”, (...) todo lo que fue esa álgida movilización. Y entonces, yo me dije: “Bueno, me parece que esto es un tema que hay que empezar a indagar.” Y ahí, el golpe de timón y empecé a pensar mi tesis doctoral sobre la cuestión de la educación y la formación de la ciudadanía. (...) había leído a Michelle Perrot y esta pregunta disparadora de “¿tienen historia las mujeres?”, esta cuestión de la opacidad muchas veces de las fuentes para darnos cuenta de esa presencia de las mujeres...<sup>6</sup> Lo que me encuentro es que en el universo educativo no había opacidad. Claramente era más que evidente el corte, el sesgo de género que tenía la educación. Todo el tiempo se hablaba de la educación del ciudadano, de una ciudadanía activa orientada al varón, pero además claramente se advertía en esos universos de los archivos educativos, desde los archivos oficiales hasta los archivos escolares, que la presencia de las niñas, de las mujeres, a todas luces era más que evidente, que esa educación tenía un corte de género y que se pensaba cómo y de qué manera educar al varón, ciudadano activo de la República, y cómo y de qué manera se pensaba educar a las mujeres en una ciudadanía pasiva, muy entre comillas, en tanto guardianas de la República como esposas y madres de ciudadanos.

Pero al mismo tiempo, las fuentes me estaban dando indicios de que una cosa eran las expectativas puestas por las autoridades educativas respecto de la función de la educación, y otra era la respuesta que la sociedad hacía con esa educación y concretamente lo que las mujeres hicieron, con ese capital cultural y social. Y cómo y de qué manera en ese universo educativo y en esa ley 1420 que abría las puertas a hijas e hijos de la República en lo extenso del territorio, con todo lo que eso significa: una universalización que dejaba de lado las diferencias –raciales o étnicas, (...) de clase, de género– ciertamente se proclamaba homogénea y universal y al mismo tiempo excluía, pero era una educación que supuestamente garantizaba una educación igualitaria para todos.

Ciertamente, lo que yo veía es que entre esa expectativa y lo que la respuesta de la sociedad hizo con el tema educativo, me encontraba con que las mujeres apelaron a esas niñas de sectores populares, medios, medios altos; apelaron a ese capital social como un modo de adquirir un capital cultural y con un protagonismo en la sociedad que incomodó fuertemente a las autoridades. Por ello, tempranamente hablaron de que una de las causas del desorden social era la feminización de la sociedad.

---

<sup>6</sup> La entrevistada hace referencia a Perrot (2008).

A todas luces, yo tenía que volver a Joan Scott<sup>7</sup>. A todas luces, tenía que volver a revisar (en un contexto en donde la categoría género no sólo se estaba utilizando, sino que además estaba siendo problematizada) ¿hasta qué punto la categoría género era valiosa para nuestros análisis sociales? Y a mí, en ese contexto, la categoría género me permitió entender que yo no podía abordar la historia social, cultural y política de la educación sin cruzarla con la cuestión de género. No podía de ninguna manera soslayar que la cuestión de género no sólo nos indica una configuración respecto a los roles sociales de varones y mujeres, sino que también me lleva a pensar que hay un discurso pedagógico que se estructura a partir de esa categoría género y que hay una política que directamente me lleva a la cuestión del poder. Permite pensar cómo y de qué manera se configura un poder social y está en claro diálogo con la configuración de una sociedad patriarcal, de una sociedad sexogenérica y de una sociedad atravesada por un diseño en donde la justificación y la legitimación de la República pasaban claramente por esa división de roles. Con lo cual, tardíamente puedo decir, yo entré a la categoría de género, (...) pero ciertamente nunca la pude abandonar, porque estructuró toda mi investigación, aún en estos recorridos y en estos tramos ya de una adulta mayor con respecto a los estudios sobre de las mujeres y de género. Así que bueno, fue un poco ese mi recorrido y, como cierre de esta pregunta y este disparador, fue también encontrarme con esto de que, si en algún momento había leído a George Duby y pensado la historia social como síntesis, también fue pensar que no podría hablar de una historia social sin abordarla desde una perspectiva de género y de poder pensar esa historia como totalidad y como síntesis. Fue conciliar esas tradiciones historiográficas.

**E: Lucía, gracias por la intensidad del relato. Paso a la segunda pregunta ¿Qué reflexión podrías hacer, mirándola desde hoy, sobre la trayectoria de la propuesta de Scott en nuestra historiografía local?**

**L.L.:** Bien, esa es otra cuestión que también me llevó a pensar cuáles fueron en esa trayectoria (sin lugar a duda está muy asociada (...) con estos procesos de democratización y de normalización que vivimos en la universidad) las resistencias que tuvo el uso de la categoría género en nuestros ámbitos académicos. Hoy sabemos que es insoslayable pensar esta historia y pensar la categoría género para abordarla. Pero yo pensaba, cuando me hacen esta pregunta, indefectible[mente] en lo que costó en nuestros ámbitos académicos encontrar un lugar para decir “Yo trabajo estas cuestiones y son cuestiones que no tienen una menor valía desde el punto de vista académico”. Quiero reflexionar

---

<sup>7</sup> La entrevistada hace referencia al artículo Scott (1993).

sobre esto porque me parece que no era fácil encontrar un espacio, por ejemplo, en las jornadas; no era fácil encontrar un espacio en las publicaciones de tipo académico; no era fácil encontrar un espacio en un proyecto, en un contexto en donde se empezaba con los programas de incentivo (...) para la investigación y la docencia, en donde se abordara la cuestión de género; no fue fácil utilizar, apelar a la categoría género para el diseño curricular de nuestras formaciones docentes.

Digo, en mi caso, yo trabajé, no en el área de las historias argentinas, sino en el área de las historias generales.

*En efecto, Lucía se desempeñó como Titular de las asignaturas Historia Social General e Historia General V de la Carrera de Historia, profesora Consulta y emérita de la FCH/UNCPBA. Desde sus funciones de gestión académica e institucional, ha favorecido el impulso de la perspectiva de género como Directora del Instituto de Estudios Histórico Sociales desde el 2016 hasta 2022, es Miembro del Consejo Académico de la FCH/UNCPBA y del Consejo directivo del IGEHCS/ CONICET/UNCPBA, Miembro del Comité Académico del Doctorado de Historias (FCH/UNCPBA), Directora y miembro de la Comisión Académica de la Maestría en Ciencias Sociales de la misma casa y Miembro de la comisión y la planta permanente de la Especialización en Primeras Infancias de la Universidad Nacional de San Luis. Así recuerda aquellos comienzos de la enseñanza en materia de género:*

De pronto, al abordar procesos de la historia general en diálogo con las cuestiones de género con Silvia Federici y más, hubo una suerte de resistencia de colegas, pero de los propios alumnos también. ¿Y qué tiene que ver con esto, por ejemplo, si pensamos los procesos de la transición del feudalismo al capitalismo? ¿Qué tiene que ver con esto la cuestión de la Revolución Industrial? ¿Qué tiene que ver con esto la cuestión de la Revolución Francesa? ¿Qué tiene que ver con esto la cuestión de la conformación de una esfera de opinión pública? ¿Qué tiene que ver con esto la idea de la ciudadanía y la democratización, la idea del liberalismo y la igualdad? Digo, insistir era: “¡Uy, otra vez con esta cuestión del género” y hasta una actitud hasta despectiva: “Bueno, ¿y de qué textura es?” Ese chiste común al que generalmente se apelaba... Entonces, esa fue una primera cosa que me parece que hay que resaltar respecto de nuestras trayectorias y nuestro ámbito académico: la resistencia que hubo.

Luego, no puedo dejar de reflexionar respecto de que, sin lugar a dudas, el género ha sido, como ya lo ha dicho Joan Scott, una categoría útil para nuestro análisis histórico, pero fundamentalmente, un claro desafío respecto a la renovación en términos metodológicos, en términos de preguntas, en

términos de disparadores para la investigación, en términos de pensar en las plurisignificaciones que el género tiene a la hora de abordar los procesos sociales, el género en términos de poder pensar, de repensar las prácticas sociales. Es decir, historizar las formas en las cuales el sexo y la diferencia sexual han sido concebidos ha significado revisitar todos los procesos históricos desde otro lugar.

Y desde ese lugar, esta herramienta analítica, esta categoría sociocultural, me parece que se ha convertido en un aporte, vuelvo a repetir: metodológico, clave para nuestra historiografía. Clave y ya no se puede soslayar, ya no se puede negar. Y aquí no puedo menos que traer algunas cuestiones que también me invitó a reflexionar en su momento cuando leía trabajos como los de Graciela Queirolo<sup>8</sup>, cuando dice esto de que si la diferencia sexual es constitutiva a las relaciones sociales; entonces, una identidad de género es claramente una identidad que nos lleva a pensar cómo y de qué manera se configuran las identidades de las masculinidades. Pero también, en estos últimos años, me ha llevado a pensar cómo y de qué manera se configuran las identidades de las infancias desde sus diversidades, desde sus heterogeneidades y, claramente, a repensar algo que había sido para mí (...) volver a esa pregunta primigenia cuando tenía 17, 18 años: si ustedes me preguntan por qué estudiaste historia, fue para entender las desigualdades sociales.

Sin lugar a dudas, a mí me permitió, y creo que a la historiografía también le ha permitido a lo largo de estos años, poder entender la génesis de las desigualdades sociales, no solamente por un prisma materialista, sino también con esta carga cultural, simbólica y con estas formas de relaciones primarias de poder que tiene que ver con estas relaciones sociales de género. Así que, más allá de esas resistencias, hoy por hoy, desde el lugar que queramos abordar los problemas historiográficos, no podríamos hacerlo sin pensar en esa categoría y volver a revisar. Esto es clave también, me parece, en nuestra historia nunca lineal y muy sinuosa de la historiografía en el ámbito académico.

Me parece que esto ha sido un recorrido personal, pero que de alguna manera ha sido un recorrido de todes les que hemos abordado la cuestión de la historia social, de la historia con mujeres, de mujeres y de género.

**E: Por momentos estoy conmovida, porque realmente este registro en primera persona repone muchos de los procesos, pero también tiene una intensidad que estás transmitiendo. ¡Gracias! Una de las cuestiones que nos interesa en particular, que tiene que ver con la conceptualización desde lo teórico-metodológico, justamente, son las dimensiones que Scott**

---

<sup>8</sup> Se refiere a Queirolo (2018), ganadora del Premio Academia Nacional de la Historia "Obras Publicadas 2018-2020".

**propone, de manera muy general, que incluso dice que no sólo sirven para la categoría de género, sino también para la de clase, que tiene que ver con la cuestión de las representaciones, lo institucional, las normas y la dimensión más subjetiva. Esas cuatro dimensiones que son su propuesta original del concepto de género en *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Y la pregunta tiene que ver justamente con esas dimensiones. Si hay alguna de estas dimensiones que vos hayas tomado especialmente para tu investigación, si lo has hecho de manera expresa y cómo trataste de resignificarlas en tu investigación.**

**L.L.:** Una tiene un ejercicio y, generalmente, en el ejercicio de la investigación no nos detenemos a reflexionar sobre cómo y por qué estoy narrando desde este lugar, un recorte pequeño de nuestra historia. A ver, si yo en este recorrido me ubico básicamente en lo que fue, parte de los años 90 y 2000, cuando abordé la cuestión del género desde esta historia social y cultural de la educación, sin lugar a duda, a mí la dimensión que más me acercó fue la de las representaciones. Esa construcción de las representaciones, en este caso, sociales, políticas, pedagógicas, educativas, esas representaciones en torno del deber ser en cuanto al comportamiento femenino y el deber ser en cuanto al comportamiento masculino; tanto para quienes eran niños y niñas a ser educados como para quienes iban a cumplir el rol de educadores y educadoras. Esa, sin lugar a dudas, fue una primera aproximación a las representaciones y también los imaginarios, claramente muy cruzada con la institucionalidad de la educación. ¿Cuáles eran las expectativas sociales de la propia sociedad, de las comunidades, respecto a cuál debía ser el rol prefigurativo del discurso educativo, de la escuela y también respecto a los comportamientos sociales de educadores y educadoras?; (...) si cumplían con esas expectativas y esos imaginarios sociales respecto a una buena conducta, la moralidad, el ejemplo. Así que me movía siempre en esos terrenos.

Pero, con el correr de la investigación, lo que pude hacer es, de alguna manera también, una suerte de salto cualitativo respecto de las representaciones y los imaginarios, para poder pensar en cómo y de qué manera se apropiaron los sujetos sociales, atravesados por la educación, respecto a esas representaciones e imaginarios. ¿Cuánto y de qué manera ellas y ellos, elles, desafiaron esas representaciones o esos imaginarios? ¿O cuánto y de qué manera la refrendaron y la reprodujeron? Al interior de las instituciones, en el marco de las comunidades, en el marco de sus acciones sociales. ¿Cuánto y de qué manera se resistieron? ¿Cuánto y de qué manera la reprodujeron, e inclusive, la reprodujeron a un punto de negar de pronto las diversidades sexuales al interior de las escuelas, de tener un ojo y una presencia vigilante? Aquí no lo quiero decir en términos esqueléticos como se lo ha leído a Foucault, sino atenta

respecto a los comportamientos de niños y niñas al interior de las escuelas y respecto también a los comportamientos sociales de la propia comunidad con este ojo de una pedagogía normalista...

Entonces, eso fue algo que también me llevó a repensar cómo y de qué manera hubo una suerte de corrimientos, desplazamientos, a veces hasta ni siquiera pensados, ni siquiera proyectados. Pero ¿cómo y de qué manera muchos de esos educadores y educadoras, fundamentalmente educadoras, con un capital social y cultural, adquirieron un capital político para moverse en esas esferas públicas, presionar, visualizarse, dejar registro de su voz, muchas veces provocativa y provocadora, muchas veces disruptora, y que no sé si fueron tan conscientes de ello, pero que al mismo tiempo se posicionaron y pudieron hacerlo a partir de este discurso educativo que reproducía un modelo sexogenérico.

En estos últimos años, (...) a veces una tiene una suerte de confort respecto del mundo en el que estás investigando y decís, “Ay, ya me estoy repitiendo. Ya no sé qué cosas nuevas estoy diciendo, ya me estoy autoplagiando...”; porque por más que quiera, estoy horas para escribir un párrafo, y termino reproduciendo lo mismo. A veces, como desafío, es pegar un golpe de timón y moverte a otro tema donde te implique el desafío de leer otras cosas, leer otras fuentes, con todo lo que eso genera como incomodidad, con mucha incomodidad.

Y en ese golpe de timón, volviendo a retomar el género y la interseccionalidad, ya con otros diálogos, pensar en el mundo colonial y pensar en las mujeres y en las infancias en el mundo colonial desde los archivos judiciales, me llevó a repensar la interseccionalidad y el género desde un universo social, cultural y político muy diferente al de la Argentina de fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.

*Al respecto, es relevante mencionar que la entrevistada desarrolló su línea de trabajo principal en la Historia Social y Cultural de la Educación, Género e Infancias de los siglos XVIII al XX, hasta 2022. Actualmente, se encuentra trabajando desde una perspectiva de la historia social de la justicia, la interseccionalidad y las emociones, las formas y registros de violencias sobre infancias y mujeres en la campaña bonaerense, siglos XVIII al XIX. Su trabajo de investigación ha tenido, además, un correlato institucional a fin de consolidar los campos en los que hace sus pesquisas. Ha sido cofundadora de la Red de Estudios de las Infancias en América Latina (REHIAL) y coordinadora, por Argentina, durante los años 2017 a 2020, Cofundadora de la Asociación de Historia de las Mujeres y Estudios de Género de Argentina, e integrante de la primera comisión directiva hasta el 2021 y cofundadora de la Red de Estudios de las Infancias Rurales. Actualmente, integra, por Argentina, el equipo de investigadoras de Brasil, Chile,*

*México y Colombia sobre estudios comparados de Historia de las Infancias y Juventudes (financiamiento CAPES). En la actualidad, coordina la publicación de un nuevo Tomo del Atlas de Historia y Geografía (IGEHCS) titulado: “La infancia: asistencialismo y educación en Argentina”. En esa línea, continúa relatando:*

Entonces, aunque a ustedes les parezca mentira, una puede decir que, claramente en ese mundo colonial, ese patriarcado invisibilizó absolutamente a las mujeres y, sin embargo, en esa historia muy al ras del suelo, con esas historias pequeñas, de retazos, porque es un expediente que no sabemos muy bien finalmente cómo se resuelve. Muchas veces muestra no sólo la visibilidad de las mujeres en esas comunidades, sino también las infinitas formas de reproducción del poder, pero también las infinitas formas de resistencia y de rebeldía de las mujeres en esos contextos. Me llevó claramente a pensar las interseccionalidades, porque estas resistencias estaban atravesadas por cuestiones de desigualdad de clase, de género y étnicas, en una sociedad estamental como era la del mundo colonial. Así que, en estos últimos años, ha habido un desplazamiento respecto a la utilidad de la categoría género y de la interseccionalidad.

**E: Gracias, Lucía. Nos queda ya muy poquito. La siguiente pregunta tiene que ver con algo vinculado a tu propia producción y que la pienses en esta clave. ¿En qué estudios de tu propia producción, de tus escritos, crees que se expresa mejor el potencial heurístico del concepto de género y por qué?**

**L.L.:** En este caso me parece que, sin lugar a dudas, si bien estoy transitando estos últimos tiempos por otros núcleos temáticos, (...) lo que me ha invitado más este diálogo con colegas ha sido la cuestión de cómo esto aborda la cuestión de la historia cultural, social, política de la educación.

Me parece que allí, a mí, me significó un camino, un trayecto que me parece que podía aportar fundamentalmente en esto, porque cuando pensé cómo y de qué manera se buscaba educar a esa ciudadanía, cómo y de qué manera muchas de las mujeres apelaron a la coeducación –digo desde de Juana Manso en adelante–. Cómo y de qué manera también estuvo atravesada por dos cuestiones, por educar a las mujeres para que tuvieran su capital social, cultural, político, como tantas veces, sino también para pensar en la educación de las mujeres de los sectores populares. Porque si había algo que había tenido la educación era un sesgo más elitista. Y en ese sentido, me parece que es muy interesante atravesar la Ley 1420<sup>9</sup> con esta cuestión muy fuerte, y ya

---

<sup>9</sup> Promulgada en 1884, la Ley 1420 de Educación Común estableció la educación primaria común, gratuita y obligatoria en las escuelas que dependían del estado nacional.

claramente planteada en el Congreso Pedagógico de 1882, que es que hay que educar a las niñas, pero hay que educar a las niñas del pueblo. Con todas las limitaciones que eso podía tener en ese contexto, ahí había un corte de género y de clase.

Y en ese sentido, me parece que esa cuestión invita a seguir repensando esa génesis y esa configuración de un sistema de educación pública, gratuito, obligatorio, gradual y laico; no en la ley, pero sí en la práctica porque ahí me parece que ha sido, modestamente, el mayor aporte de mi propio campo de investigación: cómo la escuela estuvo atravesada por una pedagogización del cuerpo y la sexualidad, me parece que también esa puede ser (...) una semillita para seguir explorando, poder pensar que la escuela fue atravesada por la educación sexual tempranamente y, precisamente, para poder garantizar una idea de normalidad en los comportamientos sexuales. Me parece que eso también es una semillita para seguir explorando.

**E: Lucía, ¿y pensaste en algún artículo en especial o algunos artículos en especial o capítulos o libros que te resulten significativos?**

**L.L.:** Sí, en principio creo que algo que se publicó por allí en *The Americas*<sup>10</sup> sobre la educación de las niñas del pueblo. Luego, lo que se ha escrito sobre la feminización del magisterio. Y esto: me parece que, también, en algún momento hubo como una cosa muy lineal de pensar. “Bueno, se feminizó el magisterio porque las mujeres a veces eran obedientes y baratas”, como en algún momento lo dijo Sarmiento. Esto no siempre fue así. En algún momento significó un problema.

Esta idea de cómo y de qué manera un discurso promovió la feminización del magisterio porque supuestamente era conveniente y porque era la *partenaire* indicada y adecuada para formar a esos “angelitos, futuros ciudadanos”. En algún momento, generó incomodidades y hubo un fuerte cuestionamiento a punto total de que se pensó en cerrar las escuelas normales de mujeres. Me parece que [hay que] poder pensar en cómo las propias mujeres y las propias educadoras, inclusive algunos varones, hicieron una maternalización del normalismo.

Eso también ha sido, por ahí, algún aporte que está en algún que otro capítulo, en algún que otro artículo que se ha publicado en Argentina y por ahí en Brasil, en España<sup>11</sup>. Me parece que esos pueden ser como aportes más significativos, más allá del libro que por ahí es muy citado, y es sólo un

---

<sup>10</sup> Se refiere a Lionetti (2001).

<sup>11</sup> Entre otros títulos a los que se refiere la autora, puede consultarse Lionetti (1998a, 1998b y 2006).

capítulo o dos capítulos donde yo abordo la cuestión de la feminización y la conveniencia de la feminización y la resignificación los quiebres que hubo en la feminización del magisterio a lo largo de ese periodo de estudio. Otro capítulo donde abordo la cuestión de la educación de las niñas, pero por ahí se pierde de esos capítulos en la totalidad de la idea de la educación de la ciudadanía en la Argentina a fines del siglo XIX. Así que me parece que esos artículos que publicados en *The Américas*, capítulos y algún artículo sobre la feminización del magisterio pueden ser algunas de las cosas más visitadas y con la que he establecido más diálogo con colegas.

**E:** Bueno, vamos con la última pregunta que tiene que ver con el contexto actual a dos puntas, diría yo, porque se trata de saber cómo piensas la investigación en materia de género en el contexto actual, donde hay discusión dentro del feminismo con el propio concepto de género y, a su vez, los embates en contra de la llamada ideología de género y los feminismos, en general.

**L.L.:** ¡Qué desafiante esta pregunta, qué desafiante! A ver, voy a empezar con los embates, en una realidad en donde quienes atravesamos la universidad se nos sesgó el conocimiento –y por eso empecé con la génesis de la dictadura, ¿no?–.

Hoy estamos no sólo atribuladas, atribulades, no sólo con mucha incertidumbre, con temor, con mucho temor porque en algún momento abrazamos la vida libre de violencia y la verdad es que, a todas luces, nos está atravesando la violencia discursiva, simbólica, las nuevas formas de discriminación hasta de nuestros temas. Digo: se está cuestionando la ciencia, muy en particular, las ciencias sociales y, muy en particular, las cuestiones de género, ya lo sabemos. Digo: se cierra un ministerio<sup>12</sup>, es bien simbólico, que desde el CONICET se nos recomiende (...) [que se] acomoden títulos de modo que el género pueda quedar relativamente invisibilizado porque incomoda, ya esto es muy grave. Y preocupa, genera temor y genera volver hacia historias que parecía que uno no iba a revivirlas. Entonces, me alarma y, al mismo tiempo, me genera esta reacción inmediata.

No podemos abandonar el trayecto que tanto tiempo costó en nuestras vidas como comunidad académica, en nuestras historias personales, en nuestras historias y en nuestras biografías académicas en particular. Eso, por un lado. Nuevamente, me invita –en el sentido más gramsciano y de nuestra colonialidad– a la idea de la resistencia. (...) Desde pequeños ámbitos, desde pequeños lugares,

---

<sup>12</sup> Se refiere a la disolución, en 2023, durante el gobierno de Javier Milei y en el marco de un ataque al feminismo y a la agenda de género de las políticas públicas, del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación, que había sido creado por el gobierno de Alberto Fernández en 1919.

desde el seminario que demos, desde la asignatura que demos, desde el aula que ocupemos, desde el diálogo que tengamos con nuestros tesistas, desde la charla que podamos dar, hasta el tema que investiguemos. Ese [es el] lugar de resistencia, porque no lo podemos abandonar.

La segunda cuestión es pensada por Jüng<sup>13</sup>, que hace mucho tiempo atrás promovía esta idea de [no abandonar]. Más allá de nuestras tensiones al interior de nuestra historia, de nuestro movimiento feminista, de nuestros feminismos en plural (¡y eso es fantástico que sean feminismos en plural! porque lo hacen muy rico, no nos tiene que asustar) y [más allá] de nuestros distintos trayectos académicos y nuestras tensiones y de historia de mujeres con mujeres o de género y si es valiosa o no la categoría género, todas estas discusiones que hemos tenido; lo que no podemos abandonar es esta idea de que hay que tener **una comunidad feminista de pensamiento y de acción**. En donde tenemos que, como comunidad feminista –más allá de reconocer nuestras diferencias, que son muy valiosas, que son muy enriquecedoras– que nos habilite a identificar y a estar alerta con la reproducción de distintas hegemonías.

Hoy, como nunca, sabemos que esto –que tantas veces hemos promovido: la solidaridad, la sororidad–, más que nunca tienen que ser banderas de resistencia, de lucha y de reafirmación, de una identidad como colectivo feminista más allá de las diferencias, más allá de las tensiones. Porque si hay algo que nos enseñó la historia reciente es que no nos deben preocupar las reconceptualizaciones, no nos deben preocupar las tensiones y las críticas; lo que nos debe preocupar es la violencia discursiva, simbólica, política...

Entonces, a mí me parece que, en todo caso, esto nos hace enriquecer en el campo teórico y en el campo metodológico, pero que, en términos políticos, no podemos confundir. En términos políticos y en términos de resistencia, tenemos que reafirmarnos en esta unanimidad y en esta comunidad.

De cara a los ataques y a los avatares que tenemos en nuestras universidades, desde instituciones como el CONICET, financiamientos, pero también en términos de nuestra propia sociedad.

Entonces, será cuestión de volvernos a reunir, a convocar, a repensar y a reflexionar, también a revisar qué cosas tal vez no es que hicimos mal, sino que, tal vez en la vorágine, nos pareció que se había afianzado, que se había tomado conciencia, que se había dejado en claro y que hoy parece que generó muchas incomodidades...

Entonces, preguntarnos por qué esas incomodidades, si, de última, nuestra lucha fue por la igualdad, nuestra lucha fue por la libertad, nuestra lucha fue por el reconocimiento. ¿Qué es lo que generó incomodidad? Sabemos qué es

---

<sup>13</sup> Se refiere a la propuesta del psiquiatra, psicólogo y ensayista Carl Gustav Jung (1875-1961).

lo que generó, o sea, lo sabemos. Pero en términos colectivos, ¿por qué esa irascible incomodidad? Tal vez, también, hay que repreguntarse, pero desde el lugar de la comunidad feminista...

Eso me parece como reflexión, digo, y lo estoy haciendo en el momento en el que estamos en la vorágine y estamos en la cresta de la ola, cuando tal vez lo que no tengo es el distanciamiento y la objetividad. Estoy absolutamente atravesada por la subjetividad y el padecimiento de vivir en este contexto.

**E: ¡Gracias, Lucía! ¡Súper inspirador lo que dijiste! Pensarnos para poder actuar de una manera más asertiva.**

### Referencias bibliográficas

- Bianchi, S. (1986). Peronismo y Sufragio Femenino: la ley electoral de 1947. *Anuario IEHS*, 1. Recuperado de: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/anuario-ies/article/view/2657/2508>
- Lionetti, L. (2001). Ciudadanas útiles para la Patria. La educación de las 'hijas del pueblo' en Argentina (1884-1916). *The Americas*, 58(2), pp. 221-260. Recuperado de: doi:10.1353/tam.2001.0105
- Lionetti, L. (2006). La educación de las mujeres en América Latina: su ingreso a la plaza pública como formadoras de ciudadanos en la primera mitad del siglo XX. En Moránt, I. (Dir.), Lavrin, A., Barrancos, D. y Cano, G.(eds.). *Historia de las mujeres en España y América Latina* (pp. 849-871). Editorial Cátedra.
- Lionetti, L. (1998a). Las maestras, segundas madres, un imaginario compartido por el ámbito público y privado en Argentina de fines del siglo XIX. *Jornada Género y ciudadanía, revisiones desde el ámbito privado en los siglos XVIII y XIX*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Lionetti, L. (1998b). La maestra normal, el mejor agente para educar al soberano. Congreso Iberoamericano de Educación. Universidad Nacional de Chile. Santiago de Chile.
- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Fondo de Cultura Económica.
- Queirolo, G. (2018). *Mujeres en las oficinas: trabajo, género y clase en el sector administrativo (Buenos Aires, 1910-1950)*. Colección Ciudadanía e inclusión. Biblos.
- Scott, J. (1993). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Cavigliano, M.C. y Dubois, L. (eds.). *De mujer a género* (pp. 17-50). CEAL.

## V. RESEÑAS

## RESEÑA: *Aprender a enseñar historia en la escuela secundaria. El viaje de la humanidad de la prehistoria a la conquista de América\**

por Rocío Miriam Cruz\*\*

\*

RODRÍGUEZ,  
B., DEVOTO,  
E. Y MOGGIA, R.  
(2024). EUDEM  
- UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE MAR  
DEL PLATA

\*\*

Universidad Nacional de  
Mar del Plata, Argentina.  
rociomcruz91@gmail.com

El libro *Aprender a enseñar historia en la escuela secundaria. El viaje de la humanidad de la prehistoria a la conquista de América* es el resultado de un minucioso y reflexivo ejercicio de construcción histórica, basado en la experiencia docente de sus autores. Estos se desempeñan como profesores en distintos espacios de la Universidad Nacional de Mar del Plata, como el Colegio Nacional Dr. Arturo Humberto Illia y la Facultad de Humanidades. Además, algunos de ellos forman parte del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS - FH - UNMdP), contribuyendo desde la investigación académica a la reflexión sobre la enseñanza de la disciplina. Este trabajo tiene como destinatarios no sólo a quienes estudian el Profesorado en Historia, sino también para aquellos estudiantes de primer año de secundaria y al público en general que desee ahondar en las propuestas docentes de dicho año.

La estructura de la obra se organiza en diferentes secciones, cada una con un propósito claro y articulado con la enseñanza de la Historia que atraviesan las distintas partes del texto. En primer lugar, la sección *Las competencias para pensar la Historia* se dedica al desarrollo de habilidades propias del pensamiento histórico. Aquí se pone en valor la capacidad de comprender y construir periodizaciones, el reconocimiento de las múltiples fuentes con las que se elabora la historia, la imaginación histórica como herramienta para recrear el pasado de manera crítica y creativa, y finalmente, la importancia de narrar y escribir historia, entendiendo la relevancia de la construcción discursiva en esta disciplina.

Otra sección central es el *Recorrido transdisciplinario*, que resalta la necesidad de que la historia no debe transitar en soledad el complejo recorrido de la humanidad. Lejos de un enfoque aislado, el libro reivindica el diálogo con otras disciplinas, como la biología, la arqueología y la literatura, para enriquecer la comprensión del pasado y su conexión con el presente.

En sintonía con esta mirada, *Historias vivas y presentes* constituye una sección clave de la obra, donde los autores establecen contrapuntos entre el pasado y el presente, enfatizando los cambios y continuidades que nos han traído hasta aquí. A través de esta propuesta, se busca demostrar que la historia no es un conjunto de hechos cerrados, sino un campo en constante construcción, cuyas huellas y problemáticas siguen resonando en la actualidad.

Por último, la sección *Herramientas* se divide en tres apartados. En primer lugar, el *Bio-científico*, donde se presentan biografías de científicos e investigadores que fueron fundamentales para la construcción del conocimiento y sus postulaciones. Luego, el *Repositorio de recursos*, que ofrece materiales accesibles a través de una aplicación Padlet, un pizarrón interactivo en el que se alojan videos, noticias, imágenes y otros contenidos pertinentes al diseño curricular de Historia para primer año de la Escuela Secundaria Básica. Para facilitar su acceso, el libro incluye códigos QR que acompañan la lectura. Finalmente, *Caja de herramientas* brinda explicaciones sobre consignas y consejos para mejorar las técnicas de estudio fundamentales en la escuela secundaria, consolidando así el enfoque didáctico de la obra.

Desde un fuerte compromiso con la educación pública y gratuita, los autores abordan la Historia con una mirada transdisciplinaria que traspasa las áreas de las ciencias sociales, pero parte desde ellas. Los autores, desde su oficio de historiadores, tejieron un enfoque transdisciplinario donde la antropología, la arqueología y la geografía no fueron fronteras, sino caminos. Así, sin abandonar su disciplina, exploraron los problemas sociales en diálogo con las ciencias naturales y la literatura, ampliando los horizontes de su mirada.

El libro se inscribe dentro del enfoque de la Gran Historia, una perspectiva que trasciende los límites tradicionales de la historiografía para situar el devenir humano en un marco mucho más amplio, que abarca desde los orígenes del universo hasta la actualidad. Esta propuesta invita a reconocer la íntima relación entre los seres humanos y el planeta en el que habitamos, entendiendo que nuestra historia no puede pensarse de manera aislada, sino en diálogo con la evolución del cosmos, la naturaleza y las transformaciones bioquímicas que han dado forma a la vida en la Tierra. Desde esta mirada integradora y partiendo desde la *Educación Ambiental Integral* como enfoque transversal del diseño curricular, el libro no sólo se detiene en los procesos históricos humanos, sino que también explora las interacciones entre sociedad

y medioambiente, resaltando cómo los cambios climáticos, la geografía y los recursos naturales han influido en las sociedades a lo largo del tiempo

Al mismo tiempo, encuentran en la literatura un espacio de reflexión, explorando la estructura de los relatos, sus recursos estilísticos y su composición para profundizar en el conocimiento de sociedades precolombinas como, por ejemplo, los Mayas. Los autores, en su diálogo con la biología y la literatura, no sólo amplían el horizonte de la Historia como disciplina, sino que también enfatizan la importancia de desarrollar competencias que inviten a pensar históricamente. Estas competencias, lejos de limitarse a la transmisión de contenidos, se construyen en el aula a través de la práctica activa del pensamiento histórico. En este sentido, la capacidad de escribir y narrar la historia se convierte en un eje fundamental, estableciendo un potente vínculo transdisciplinario con la literatura. La narración histórica, al igual que la literaria, organiza acontecimientos en una trama, con personajes situados en un tiempo y un espacio determinados. Sin embargo, los géneros discursivos de la historia no son los mismos que los de la literatura, sino que emergen de sus propios niveles de análisis: económico, social, político, cultural o una combinación de estos. Así, la narración histórica no sólo se nutre de recursos literarios, sino que también permite comprender el mundo en el que vivimos. A través de los relatos, miramos hacia el pasado desde un presente en el que, consciente o inconscientemente, trazamos las líneas de nuestro futuro.

Sin embargo, los autores remarcan que aprender Historia no debe reducirse a la idea de un pasado inerte y distante, ajeno a nuestra contemporaneidad. Los dilemas que enfrentó la humanidad en sus inicios siguen presentes, aunque muchas veces permanecen invisibilizados. Conscientes de ello, los autores incluyen en su obra una sección titulada *Historias vivas y presentes*, donde buscan revelar las conexiones entre el pasado y la actualidad, despertando en los estudiantes un interés renovado por la disciplina. Un ejemplo dentro de estas *Historias vivas y presentes* es la cuestión de la esclavitud. Los autores demuestran que este fenómeno no fue exclusivo de la Antigüedad en los “mundos” que exploran en el libro, sino que pervive bajo nuevas formas. La abolición de la esclavitud no significó su desaparición absoluta, lo que lleva a preguntarse hasta qué punto, en el siglo XXI, ciertos mecanismos de producción global no reproducen, bajo otros nombres y dinámicas, características propias de la esclavitud. Para fundamentar esta reflexión, recurren a datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 2016, invitando a los lectores a repensar las continuidades y transformaciones de este problema en el mundo actual.

Desde una perspectiva arraigada en las ciencias sociales, los autores no sólo presentan conocimientos históricos, sino que los construyen a partir

de la problematización, el análisis crítico y el debate sobre teorías, hipótesis y explicaciones formuladas por la investigación científica. Esta apuesta epistemológica atraviesa toda la obra y se refleja en la forma en que abordan temáticas propias del diseño curricular, despojándolas de miradas simplistas y esquemáticas. De este modo, buscan romper con las representaciones tradicionales de las sociedades del pasado que aún persisten en la enseñanza escolar y en los textos educativos, imágenes que, muchas veces, se proyectan en los estereotipos sobre ciertos grupos étnicos en la actualidad. A partir de esta perspectiva compleja y reflexiva, los autores proponen discutir críticamente el modelo cultural de enseñanza sostenido en estereotipos construidos desde una mirada eurocentrista, estática y vacía de preguntas-problema.

Su obra, con rigor y sensibilidad, invita a los lectores a repensar la historia no como un cúmulo de hechos cerrados, sino como un campo en permanente construcción, donde el cuestionamiento y la interrogación son claves para comprender el pasado y su impacto en nuestro presente.

Siguiendo esta línea, el libro también se detiene en el análisis de las divisiones de género en la prehistoria, abordándolas desde la Educación Sexual Integral (ESI) como eje transversal del diseño curricular. A lo largo del tiempo, los estudios sobre la división sexual del trabajo en las sociedades primitivas sostuvieron que hombres y mujeres realizaban tareas diferenciadas en función de características como la fuerza o la velocidad, asociadas tradicionalmente a lo masculino. Sin embargo, la incorporación de la perspectiva de género en la arqueología ha puesto en cuestión estas explicaciones, evidenciando los sesgos que privilegiaban una visión androcéntrica de la historia. En este punto, los autores no sólo integran la cuestión de género en el estudio de la prehistoria, sino que también aprovechan este análisis para reflexionar sobre la transformación del saber científico. Al destacar la provisionalidad del conocimiento y la constante revisión de los paradigmas científicos, la obra enfatiza la importancia de comprender la historia como un campo en el que las explicaciones se modifican a partir de nuevos enfoques y descubrimientos. Así, el libro no sólo invita a repensar el pasado, sino que también contribuye a formar una mirada crítica sobre los procesos de construcción del conocimiento histórico.

El libro *Aprender a enseñar historia en la escuela secundaria. El viaje de la humanidad de la prehistoria a la conquista de América* se presenta como una propuesta innovadora en la enseñanza de la Historia, articulando enfoques transdisciplinarios y promoviendo el desarrollo del pensamiento histórico en el aula. A través de sus diversas secciones, los autores no sólo brindan herramientas didácticas para la enseñanza, sino que también fomentan una

mirada crítica sobre la construcción del conocimiento histórico y su vínculo con la actualidad.

Uno de los principales aportes de la obra es su compromiso con una historia viva y en permanente construcción, alejándose de una visión estática del pasado. En este sentido, el libro enfatiza la conexión entre los procesos históricos y los problemas contemporáneos, abordando temáticas desde una perspectiva compleja y reflexiva. Asimismo, la inclusión de un enfoque transdisciplinario permite ampliar los horizontes de la Historia como disciplina, integrando conocimientos de la biología, la arqueología y la literatura para enriquecer la comprensión de los fenómenos históricos. De este modo, los autores no sólo abordan la enseñanza de la Historia desde su propia disciplina, sino que la presentan en diálogo con otros saberes, promoviendo una educación más integral y contextualizada.

A través de su enfoque crítico, didáctico y en constante construcción, esta obra constituye un valioso aporte para docentes, estudiantes y toda persona interesada en repensar la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria.

