*Manuel Jerónimo Becerra**

Tiempos interesantes: la enseñanza de la Historia en la Argentina del capitalismo tardío

Resumen

Este trabajo, en formato ensayístico, analiza algunas de las dimensiones que se ponen en juego en la enseñanza de la Historia en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina. La reflexión está atravesada por una reforma curricular y académica en curso titulada "Secundaria Aprende", que sirve para abrir preguntas acerca de algunas inconsistencias y paradojas de la política educativa –no solo porteña, y no solo de estos años– y la dificultad creciente de la tarea de enseñar.

Palabras Clave

Secundaria • historia • reformas • currículum • cultura digital

Interesting times: teaching History in the late capitalism Argentina

Abstract

This paper analyzes some dimensions that are involved in the teaching of History at a secondary school in Buenos Aires, Argentina. The author's reflections are guided

* Profesor de Historia (ISP "Dr. Joaquín V. González", CABA) y magíster en Historia (Unsam). Enseña hace más de 15 años en el nivel secundario y forma docentes de nivel primario y secundario en la Escuela Normal Superior N° 9 de CABA y en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Ha colaborado con diversas publicaciones acerca de temáticas educativas y es fundador y director del portal www.gloriayloor.com. Filiación: UNIPE (Argentina), Escuela Normal Superior N° 9 (CABA, Argentina), Colegio N° 2 (CABA, Argentina). Correo electrónico: manuel.becerra@unipe.edu.ar

by an ongoing curricular and academic reform entitled "Secundaria Aprende" (Secondary School Learns), which opens up questions about some inconsistencies and paradoxes in educational policy –not only in Buenos Aires, and not only in recent years– and the growing difficulty in the act of teaching.

Keywords

Secondary school • history • reforms • curriculum • digital culture

Introducción

Promediando la tercera década del siglo XXI, asistimos a un tiempo donde creemos asistir a desmoronamientos: del orden internacional, de los vientos de justicia, de la solidaridad humana, de la capacidad de atenernos, como colectivo, a un grupo de temáticas o problemas que forman parte de la conversación pública, bajo la tiranía de un algoritmo controlado por un puñado de empresas gigantes y al parecer omnipotentes.

Los ecos de esta tempestad llegan hasta las aulas argentinas, en las que el deterioro social, usina de alienación y desesperación, se manifiesta en niños, niñas y adolescentes con vidas rotas: hijas e hijos de familias con lazos más débiles, ya sea por la necesidad de trabajar más horas para poder subsistir, o por la ausencia de adultos de referencia que establezcan un marco ético afectivo elemental, envueltos en relaciones mediadas por pantallas.

Los *smartphones*, las *tablets* y los *smart TV* no son, ya lo sabemos, solo dispositivos de entretenimiento, sino todo un ecosistema de vínculos que, a diferencia de las llamadas web 1.0 y 2.0,[1] separan los cuerpos y la interacción cara a cara, más que

1. Esta periodización de lo que podríamos llamar una "historia social de internet" hace referencia a un período que algunos autores sitúan entre la última década del siglo XX y la primera del XXI, donde predominaban los sitios mayormente de lectura y, en un segundo momento, la aparición de *blogs* y páginas administradas por usuarios individuales, donde las plataformas sociodigitales como las conocemos hoy no

acercarlos. El impacto de esas lógicas en las familias se suma a esa separación física "horaria" –los momentos en los que el mundo adulto está trabajando y las y los niños en la escuela–, y configura situaciones de falta de diálogo entre sus miembros en aquellas escenas en las que, hasta hace unos pocos años, se daban los encuentros: las comidas, los festejos, las visitas.

Sin embargo, allí donde vemos estos quiebres histórico-sociales, envueltos además por nubarrones oscuros que acentúan todavía más el "pesimismo de la razón" al que nos dedicamos quienes realizamos trabajo intelectual, tenemos una serie de oportunidades para repensar y revisar ciertas ideas sobre nuestras prácticas concretas, los marcos conceptuales de la pedagogía y la didáctica con la que nos formamos y las políticas educativas en general. En un momento en el que no tenemos tiempo que perder, vislumbrar las luces fugaces de esperanza que nos ofrece este tiempo histórico también forma parte de un compromiso político pedagógico transformador, aunque ello implique cuestionar lo que percibíamos como certezas.

El presente trabajo se estructurará en tres apartados y una conclusión que, tomando experiencias concretas de la enseñanza y la planificación de la Historia en el marco de la reforma "Secundaria Aprende" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), permitirá abrir algunas reflexiones en torno a cómo las políticas educativas y las nuevas tecnologías tensionan nuestro trabajo como docentes. Este proceso de transformación abarca fundamentalmente al Régimen Académico, uno de cuyos pilares es la reorganización de las unidades curriculares que se describirá más adelante. Inicialmente afectó a un universo de 33 escuelas secundarias a partir de marzo de 2025 (llamadas "Pioneras"), y para 2026 se sumaron 90 establecimientos más, en ambos casos tanto de gestión pública como privada. La experiencia a partir del cual se desarrollan estas reflexiones se sitúa en esta segunda "tanda", con base en reuniones oficiales con equipos ministeriales en la propia escuela y en espacios de formación continua fuera de ella, reuniones informales con agentes ministeriales de diferentes niveles de responsabilidad –desde los cargos

existían aún o estaban en un estado embrionario. En el portal Gloria y Loor, la autora bajo el seudónimo de Ricky Paum Paum desarrolló el potencial pedagógico de esas etapas "iniciales" de la internet masiva en el artículo "Todo internet pasado fue mejor": https://www.gloriayloor.com/2162-2/.

políticos más bajos hasta el más alto nivel–, con compañeras y compañeros directivos y docentes de todas las materias de esta secundaria de modalidad común, así como también encuentros menos frecuentes con otros colegas de otras escuelas de la jurisdicción. Todos estos intercambios se desarrollaron durante la segunda mitad de 2025 y la primera mitad de 2026.

El abordaje elegido también se fundamenta en tomar esta experiencia de primera mano en el momento mismo de su producción, con las dificultades y vaivenes de la política "en tiempo real". De esta manera, también es útil para comprender el fenómeno en términos de la implementación de políticas y las relaciones y tensiones entre los diferentes estratos de la burocracia estatal. Esto se diferencia de otras formas posibles de analizar la enseñanza de la Historia en el contexto de alguna transformación, como por ejemplo en tiempos de cambios curriculares.[2]

El problema de la conversación común

Como se planteó, asistimos a un momento histórico en el que parecen borrarse los bordes con los que habíamos organizado nuestra vida en común. Se vienen difuminando los límites entre lo público y lo privado, entre el tiempo del trabajo y el tiempo del ocio, entre democracias y dictaduras, entre lo legal y lo ilegal. Las identidades y los hábitos forjados a sangre y fuego –pero también a norma y rito– por los Estados modernos comenzaron a desdibujarse hace ya varias décadas.[3]

Simultáneamente, las transformaciones en las tecnologías de las comunicaciones, pero más concretamente en las industrias culturales, comenzaron a reorganizar fuertemente las agendas públicas a partir de los últimos años del siglo XX. Desde la segunda posguerra hasta la década de 1990, la oferta limitada de

2. Por ejemplo, cfr. González (2017).

3. Algunos autores de diversas disciplinas, como Sadin (2022) o Castells (1995), ubican este cambio de ciclo en la década de 1970, que combinó el previo –pero incipiente– desarrollo de la informática con un nuevo patrón de acumulación capitalista basado en los circuitos financieros, desplazando al Estado de bienestar y lo que se ha dado en llamar "la sociedad salarial". La desestructuración de los modos de vida derivados de ella, en esa línea, abrieron la puerta al escenario actual.

medios audiovisuales –a pesar de la masificación de la televisión– e impresos, controlados en nuestro país por un puñado de empresas y el Estado, planteaba una serie de temas que se instalaban como conversación pública. Si bien ya existía la segmentación del público –el diario *La Nación* para los sectores conservadores e ilustrados, por ejemplo, y el diario *Crónica* para los sectores populares–, lo cierto es que la oferta de temas era limitada. Los rituales de escuchar la radio o ver la televisión en general eran compartidos entre distintas generaciones al interior del hogar, y aquellas familias que no consumieran "la novela de la tarde" podían no obstante estar al tanto de quiénes eran sus protagonistas, ya que aparecían en la tanda publicitaria. La aparición de la televisión por cable primero, durante la última década del siglo, y la masificación de internet después, con su posterior etapa en la plataformización, introdujeron una nueva lógica a la información y los consumos culturales. Así, hoy por hoy cada sujeto tiene su propia "burbuja" cultural organizada por un algoritmo que automáticamente recaba y procesa los datos que cada usuario va dejando en la interacción con las plataformas, para luego ir ofreciendo productos similares o emparentados, según la lógica de la plataforma, con esa conducta. El resultado es una agenda pública mucho más atomizada, consumos culturales y dietas informativas que se comparten mucho menos no solo entre distintas generaciones sino entre las mismas franjas etarias: nos vamos desconociendo cada vez más.

La escuela formaba parte de aquella agenda pública limitada, a partir de un currículum y marcos didácticos fuertemente prescriptivos hacia las prácticas docentes, y relativamente estables hasta fines del siglo XX. Parte de esa "estabilidad" también residía en la poca renovación curricular que existió a lo largo del siglo pasado en nuestro país y que generaba un fenómeno que también se ha ido perdiendo: que las generaciones más viejas pudieran reconocer, en los cuadernos de sus hijos, su propio recorrido escolar. Más o menos los mismos ejercicios, más o menos las mismas metodologías de enseñanza, más o menos la misma narrativa, más o menos las mismas lógicas disciplinarias daban lugar a una suerte de "confirmación" de que la escuela estaba obrando como se suponía y preveía. Cabe preguntarse, a modo de digresión, cuánta de esa capacidad de reconocer el pasado en el presente de la escuela generaba mayor "confianza" entre las familias y el sistema educativo, que es uno de los grandes

focos de tensión actual.[4] Y también cuánto de las angustias de este presente están relacionadas con el fin de las previsiones, con la incertidumbre como única lógica vital.

Como institución, fronteras adentro parecían sobrevivir, trabajosamente, las dinámicas de la sociedad salarial: horarios, lógicas disciplinarias, tiempos marcados de trabajo y ocio, reglas claras sobre lo permitido y deseado y consecuencias previsibles ante la transgresión de la norma o la no consecución de los objetivos.[5] Hasta fines del siglo XX.

Las reformas educativas de 1991-1993[6] abrieron paso a una nueva etapa del sistema educativo en nuestro país, mucho más atravesada por una mirada detalladamente técnica de las distintas dimensiones del gobierno del sistema. A la transferencia de las escuelas a las 24 jurisdicciones se sumó un verdadero ejército de cientistas de la educación a su administración y enmarcamiento teórico, que dejaron el currículum, la planificación didáctica, los marcos políticos y pedagógicos, el planeamiento, la formación docente y un largo etcétera bajo una mirada exhaustiva y en disputa y debate permanentes. Sin que sea necesariamente un efecto buscado, esta tecnificación definitiva de lo educativo –que, desde ya, no se trata de un proceso local sino global, y que había comenzado décadas atrás– sometió a la escuela a las mismas lógicas que ya se habían instalado en otros órdenes de la dinámica social. La consecuencia fue la ruptura de aquella estabilidad: las reformas curriculares y académicas[7] se hicieron cada vez más frecuentes, sometiendo a los docentes a cambios

4. Se podría incluir, en esta digresión, el tiempo que pasa entre que una persona termina su escolaridad obligatoria y su regreso al sistema educativo como docente. La aceleración de las reformas curriculares también puede crear esta sensación de "extrañeza" y una suerte de nostalgia por un mundo perdido incluso entre las y los docentes, sumándoles más combustible a las narrativas decadentistas.

5. Es necesario remarcar que esta descripción no parte de un juicio de valor nostálgico: la historia de la educación y las propias biografías escolares de las personas de mediana edad en adelante dan cuenta de sus dimensiones autoritarias, arbitrarias y excluyentes.

6. Se incluye aquí la Ley de transferencia Nº 24.049/1991, que complementaba el Decreto-ley Nº 21.809/1978, junto con la Ley Federal de Educación.

7. Sin que sea objeto de este trabajo, la eliminación de la repitencia en el nivel secundario ha sumado mucho a este escenario donde las reglas del juego no quedan claras: ni los alumnos, ni los docentes, ni las familias terminan de entender los diferentes regímenes académicos que distintas jurisdicciones vienen implementando en los últimos años. En un momento histórico como el actual, en el cual la fuerza de las políticas estatales para organizar la vida social se va desmoronando, desarmar un orden escolar –por más

cotidianos en las reglas de su trabajo, y a alumnos que dentro de su misma trayectoria educativa sufrían una o dos reformas que alteraban la previsibilidad. Retomando una reflexión previa: los debates sobre métodos y enfoques didácticos, que redundaron en cambios en las formas de enseñanza de las diferentes disciplinas, generaron un efecto de desconocimiento entre lo que un adulto experimentó en su biografía y lo que ve en los cuadernos de sus hijos.

En concreto, la atomización de las agendas y la disgregación de la conversación común es una de las peores características de estas transformaciones macrosociales, y se ve reflejada en una de las dimensiones que se buscan implementar desde el programa Secundaria Aprende del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA): que cada escuela desarrolle no solo su propia propuesta curricular, sino varias propuestas curriculares para que los alumnos opten por la que prefieran. El marco de esta dimensión se encuentra explicitado en el documento "Pautas para la construcción del Proyecto Curricular Institucional" (PPCI), aprobado por la Resolución Nº 23.387/2024 de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa del Ministerio de Educación de CABA, el cual comienza trazándose como objetivo

> promover un nuevo vínculo con el aprendizaje que fortalezca trayectorias escolares significativas, personalizadas y completas, es decir, que permita recorridos de avance continuo y considere distintos intereses, ritmos y estilos de aprendizaje. [...] Los estudiantes son invitados a tomar decisiones de aprendizaje a lo largo de su proceso formativo teniendo en cuenta sus intereses personales y responsabilizándose de su progreso (Mecaba, 2024, p. 1).

El formato curricular diseñado por el GCBA para Secundaria Aprende consiste en tres "Espacios Troncales" (Lengua y Literatura, Matemática y Lengua Adicional), de cursada anual, y dos "Laboratorios" (Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Naturales), de cursada cuatrimestral. El Diseño Curricular es el de 2015, que no está

injusto que fuera– no implica el reemplazo por otro, sino su disolución en el marco de las lógicas que sí organizan la vida social: las del mercado, mucho más potentes hoy que las de los Estados.

organizado así, sino por materias separadas y, según se informó en reiteradas oportunidades, seguirá estructurando la oferta a pesar de esta transformación. Según el documento PPCI, los estudiantes deberán cursar en total nueve laboratorios,[8] bajo la siguiente modalidad:

> *Cuatro (4) laboratorios de Ciencias Sociales tendrán carácter obligatorio* para todos los estudiantes, mientras que para completar los 9, los estudiantes cursarán *cinco (5) propuestas de laboratorios electivos*. La electividad supone que cada estudiante deberá cursar y aprobar la cantidad total de laboratorios (9), pero podrá elegir cuáles electivos tomar a partir de un conjunto de alternativas equivalentes en cuanto a su valor formativo propuestas por la escuela.
>
> El avance en los laboratorios podrá exigir progresión por niveles solo en la medida en que se justifique estrictamente por el requisito de poseer aprendizajes previos. Sin embargo, preferentemente se tenderá a limitar las exigencias de correlatividad (Mecaba, 2024, p. 3).

Se puede observar que se insiste fuertemente en dejar a criterio de las y los alumnos la electividad, personalizar lo más posible la oferta curricular, flexibilizar las correlatividades. Como se podrá prever, esta bajada generó mucha inquietud entre las y los docentes de Ciencias Sociales y Humanidades –y en el mismo sentido entre las y los de Ciencias Naturales–: en las discusiones institucionales con o sin equipos ministeriales no faltaron desde señalamientos de "licuación de contenidos" hasta sentencias del tipo "quieren eliminar las ciencias para embrutecer a los alumnos". Con el correr de las reuniones, en las instancias de formación continua e incluso gestiones informales con autoridades ministeriales fue quedando claro que, en rigor, la modalidad de esos laboratorios, la oferta disponible para que las y los estudiantes

8. La secundaria común de CABA consta de cinco años de cursada, de manera que en las reuniones con los equipos técnicos ministeriales rápidamente surgió la inquietud de qué sucedía con el "décimo laboratorio" (que, a dos por año, en cinco años, debería existir). La respuesta fue ambigua, hasta que finalmente en reuniones más específicas y de trabajo se aceptó que la posibilidad de agregar un "décimo laboratorio" quedaba a criterio de la escuela.

hagan –o no– uso de la "electividad"[9] –junto con la definición del "décimo laboratorio"– eran decisiones institucionales. En otras palabras: la escuela tenía plena autonomía para definir qué hacer al respecto.

De aquí se desprenden algunas ideas importantes que impactan sobre el trabajo docente. La primera es que está claro que la gestión PRO que gobierna la CABA hace casi dos décadas se enmarca en una férrea defensa de la autonomía escolar, pero entendida como disgregación. Y esto tiene, a su vez, impactos sobre el problema de la conversación común –y su estabilidad perdida– historizado más arriba. En primer término, un docente de Historia que comienza trabajando en una escuela y después de un tiempo determinado cambia de establecimiento se puede encontrar con que tiene que enseñar contenidos radicalmente diferentes, ya que la planificación de estos Laboratorios no es un trabajo de cada docente sino que, como se ha visto, en Ciencias Sociales y Humanidades y en Ciencias Naturales hay una configuración areal de las materias.[10] O sea que ese docente no puede llevar a la segunda escuela una planificación más o menos parecida a la que venía desarrollando y adaptarla allí a las nuevas condiciones institucionales, sino que o tiene que adecuarse a otra existente (y potencialmente muy diferente) o bien establecer nuevos acuerdos, siempre complejos de lograr, para diseñar una nueva. Si una escuela decidió seguir con cierto rigor el Diseño Curricular y los contenidos priorizados o se apartó para diseñar propuestas que toman el currículum con más flexibilidad y libertad, solo lo sabe cada escuela. Aunque el Diseño Curricular sigue siendo el mismo, en los hechos ha

9. Los equipos técnicos se encargaron de enfatizar en reiteradas oportunidades que los laboratorios eran "electivos" pero no "optativos".

10. La configuración areal del currículum del nivel secundario merece un comentario adicional ya que, al igual que los nuevos regímenes académicos que eliminan la repitencia, también se trata de una política bastante extendida en diferentes jurisdicciones de nuestro país. En un artículo ya célebre sobre la enseñanza secundaria, Flavia Terigi postulaba que los cambios necesarios para este nivel educativo chocaban contra un "trípode de hierro" que los obturaba: un currículum clasificado en disciplinas claramente demarcadas, una formación docente especializada en esas disciplinas, y una designación laboral por esa misma especialidad, por horas de clase (2008, p. 64). Esta conceptualización permitió articular más claramente críticas preexistentes al formato de la escuela secundaria, especialmente en el momento en que se buscaba su universalización. Sin embargo, tal vez los obstáculos no estaban ni en la demarcación entre disciplinas ni en la formación docente especializada, aunque sí, una parte de ellos, en las características de la designación docente por horas cátedra.

dejado de existir para transformarse en una serie de criterios vagos con los que se puede hacer cualquier cosa, y ofrecer cualquier cosa a las y los alumnos.

El ejemplo anterior también vale también en sentido inverso: cuando llega un o una docente nueva a la escuela es necesario informarle cuál es la planificación diseñada, con las tensiones que puede generar que este agente no domine o no esté de acuerdo con el enfoque que se definió. Escenario también aplicable, y en sentido más crítico, a estudiantes que se cambian de escuela.

La segunda idea es algo que es un secreto a voces en las escuelas cuando se "baja" una reforma: a mayor calidad, compromiso profesional y rigor pedagógico y político de un cuerpo de conducción y de su cuerpo docente más margen de negociación para adaptar lo que el ministerio solicita a las realidades de la escuela. O dicho en otras palabras: a la atomización que genera la dispersión total del currículum –y por lo tanto, de la conversación común– se le suma que una escuela que circunstancialmente no cuenta con un equipo de conducción y docente consolidado quedará mucho más expuesta a la anomia curricular o a bajadas prefabricadas desde el ministerio.

Sin embargo, más allá de estas críticas, el plan Secundaria Aprende ha dado una oportunidad: la de –cuando las condiciones institucionales lo permiten– forzar diálogos didáctico-curriculares entre los docentes para que en la planificación de la enseñanza se refuercen los diálogos entre las diferentes disciplinas, que incluso pueden llevar a solucionar problemas del Diseño Curricular.[11] En ese diálogo es donde reside una potencia transformadora de la escuela, de manera que las y los estudiantes puedan identificar que las diferentes disciplinas que se suceden a lo largo del día y la semana no son compartimentos estancos sino diferentes formas de leer, interpretar y eventualmente transformar la realidad. En este sentido, el déficit de la secundaria

11. A modo de ejemplo: en el Diseño Curricular para el nivel secundario de CABA, la Guerra Fría es abordada como objeto de estudio, en Geografía, en segundo año. Pero en Historia aparece en cuarto. Ante la consulta a los equipos técnicos sobre si se podían "cambiar de año" los temas para integrar mejor las áreas, contestaron que sí. Otro ejemplo es que el siglo XIX argentino se estudia, desde Historia, en tercer año, mientras que obras como el *Martín Fierro* o el *Facundo*, en Lengua y Literatura, se suelen trabajar en quinto. Notoriamente, quien estaba a cargo de estas inconsistencias graves del Diseño Curricular, en 2015, como directora general de Planeamiento e Innovación Educativa, de la que dependía la Gerencia Operativa de Currículum, era la actual ministra de Educación, María de las Mercedes Miguel, que propuso la reforma Secundaria Aprende ni bien asumió en diciembre de 2023.

"tradicional", a nivel curricular, no estaba necesariamente en la organización de la cursada por materias, sino en cómo se promovía –o no– el diálogo entre ellas para que las y los alumnos encontraran sentido en el esfuerzo intelectual cotidiano. En otras palabras: no hacía falta ir hacia la organización areal del currículum, sino de establecer espacios concretos y acompañamiento para un mejor diálogo entre las diferentes materias.

En esta línea de argumentación la organización clásica de las materias en el nivel secundario cuenta con la ventaja de lo que podríamos llamar "capacidad instalada": prácticas docentes perfeccionadas, destiladas, con cada vez más precisión, a ensayo y error, a lo largo del tiempo. Si lo que faltaba allí era mayor diálogo entre las disciplinas, era burocrática y políticamente mucho más sencillo pensar intervenciones concretas para que los docentes planificaran de manera areal o interareal, sin necesidad de proponer una reforma con aires fundacionales y una organización areal que, como se manifestó, resultó ser bastante negociable, pero que generó y genera instancias de profundas tensiones, angustias e incertidumbres sobre cómo se desarrollará nuestro trabajo en adelante.

En definitiva, la política educativa porteña de desintegrar el Diseño Curricular jurisdiccional, que sigue vigente pero se transforma en una suerte de "letra muerta", que cada escuela pueda diseñar sus propios recorridos para las materias que se enseñan –más aún, el ministerio plantea como deseable diseñar recorridos diversos para que los alumnos elijan el que prefieran–, se alinea con esta desaparición lenta de la conversación común: cada uno en su "burbuja", cada uno con su algoritmo, cada uno con su Diseño Curricular. Si deseamos que la escuela sea un espacio de reconocimiento entre iguales diversos, y asumimos que eso también es deseable en términos de cohesión social, la decisión de dinamitar el Diseño Curricular va en sentido contrario. Sí está alineado, y en ese sentido está muy claro, con las lógicas culturales actuales. Finalmente, se trata de una adecuación de la escuela a los tiempos que corren, lo que es una demanda permanente, pero a las peores dinámicas de la época.[12]

12. Tal vez, si analizamos que la escuela era autoritaria en momentos de autoritarismo estatal, y laxa (no democratizada sino relajada) en momentos de apertura política, comenzó a sufrir demandas complejísimas a medida que el tejido social se fue deteriorando, y fue objeto cada vez más de presiones viciadas

La distracción

A lo largo de las últimas dos décadas del siglo XX asistimos a la masificación de las primeras herramientas informáticas para el gran público: la computadora personal o PC. En el debate educativo, la relación de la escuela con las nuevas tecnologías tomó otra forma: si antes había girado en torno a lo audiovisual, a partir de la televisión y el uso de videocaseteras; la informática iba a darle un giro dramático a esa discusión. Ya en la primera década de este siglo, en nuestro país, con el despliegue del Programa Conectar Igualdad a partir de 2010 el debate se tornó ineludible. Aquella primera distribución masiva de computadoras portátiles, tanto a nivel nacional como también a través de iniciativas jurisdiccionales,[13] tuvo como protagonistas a las *netbooks*. La masificación de los *smartphones* en nuestro país, a partir de la década siguiente, dejó a aquellas computadoras –y al modelo 1 a 1–[14] en un segundo plano en lo que hace a la relación entre la escuela, las TIC y los usuarios (docentes, alumnas y alumnos).

Los *smartphones*, como se planteó más arriba, han revolucionado la forma en que accedemos a la cultura y a la información, como también a las dinámicas de las relaciones sociales, desde lo laboral-productivo hasta lo afectivo e íntimo. No hace falta abundar en ejemplos acerca de cómo se ampliaron las demandas laborales –hasta borrar el límite entre ocio y trabajo– a partir de *mails* y *chats*, cómo nuestros recuerdos fotográficos –de las experiencias y de los seres queridos– ya no están enmarcados y colgados en nuestros hogares sino en nuestras cuentas de Instagram, cómo la experiencia de comprar un producto sumó la lectura de comentarios de usuarios, cálculos de costos y tiempos de envío, y más etcéteras.

cuando el poder adquisitivo de las familias creció, podríamos encontrar un patrón inquietante: la escuela siempre se termina adaptando a lo peor de cada época. En este sentido, vale la pena preguntarse si podría romperse esta lógica en un futuro cercano en el cual se plantea la supervivencia material de la escuela a partir de la drástica baja de la tasa de natalidad.

13. El Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en simultáneo al Programa Conectar Igualdad que distribuía *netbooks* para estudiantes y docentes de los niveles secundario y superior no universitario, distribuyó sus propios dispositivos para docentes, alumnas y alumnos del nivel primario bajo el llamado "Plan Sarmiento".

14. "One Laptop Per Child (OLPC)" en inglés, modelo de distribución de computadoras para uso educativo en auge en ese momento en diferentes partes del mundo.

En un primer momento, las discusiones acerca de los *smartphones* y lo escolar tuvieron como eje la potencialidad –más o menos impulsada desde las instancias centrales– de "incorporarlos pedagógicamente" a nuestras prácticas áulicas. A partir de la pandemia de Covid-19, que marcó un pico de la necesidad de uso de este tipo de dispositivos para poder sostener algo de la dinámica educativa, las discusiones se fueron recostando sobre la necesidad de prohibirlos en el ámbito escolar. Varios países comenzaron a regular más o menos estrictamente este comportamiento, y también en nuestro país a nivel subnacional. La necesidad de una regulación más estricta proviene de una experiencia diaria que todos los docentes secundarios de gestión estatal atravesamos: el *smartphone* distrae, los y las alumnas no están siguiendo la clase como deberían si están atentos a *chats*, videos, notificaciones, noticias deportivas e infinitos etcéteras, ajenos a un intento de conversación común. Presentes de cuerpo, pero con su atención completamente absorbida por estímulos de otro tipo.

La distracción de los *smartphones* confluye, en este punto, con los diagnósticos de especialistas y gobernantes del sistema educativo que sostienen, muchas veces citando encuestas realizadas por ellos mismos, que "la escuela no tiene sentido para los chicos", que "ha perdido su razón de ser", que "es un invento del siglo XIX, con docentes del siglo XX, para chicos del siglo XXI" y otras frases hechas[15] del mismo repertorio. Siguiendo esta misma lógica, la elección de usar el *smart-phone* en vez de prestar atención a la clase responde a una decisión racional de los alumnos frente al sinsentido que plantea el sistema educativo a través de nosotros los docentes. Sin embargo, cuando los *smartphones* se han transformado en una herramienta de tanta omnipresencia en nuestras vidas, específicamente diseñado además para que pasemos allí la mayor cantidad de tiempo posible para extraer valor de nuestros datos,[16] atribuir a la racionalidad el hábito de chequear el celular es un recurso argumental insostenible.

15. No vale la pena citar los abundantes ejemplos de enunciaciones de este tipo desde instancias gubernamentales, académicas y desde los medios de comunicación, de diferentes colores políticos.

16. A esto se lo llama "economía de la atención", que aunque es un concepto originado en los estudios de la publicidad en la década de 1970 cobra nueva relevancia a partir de la plataformización de nuestras vidas.

A esta altura del debate, los discursos más usuales –a los que solemos suscribir enfáticamente las y los docentes– se centran más en la regulación estricta o la prohibición de los *smartphones* en la escuela. Pero vale la pena realizar dos puntualizaciones.

En primer lugar, incluso antes de la pandemia los *smartphones* habían comenzado a desplazar al material impreso: en espacios curriculares como Historia o Ciencias Sociales, que tienen una fuerte carga textual, la posibilidad de contar con el material subido a una "nube" accesible desde el celular ahorra costos y logística, variables críticas en estudiantes de clases bajas. Esto significa –y será retomado más adelante– que prohibir el uso de los celulares implica encontrar –y construir previamente– un circuito de disponibilidad de material impreso para las y los alumnos, práctica que se abandonó por unos años.

En segundo lugar, los problemas que se atribuyen a los *smartphones* en el ámbito escolar, en la discusión mediática y de la política educativa giran en torno a ludopatía, prácticas de *bullying* virtual, o las llamadas *deep fakes*,[17] además del ya citado problema de la distracción. No hay una problematización, de parte de los ministerios de educación en nuestro país, acerca de las estructuras económicas que enmarcan lo digital, ni mucho menos de otras dinámicas que generan tensión en escuelas a las que asisten predominantemente chicas y chicos de clases bajas: el robo de celulares entre alumnos. A veces como "travesura", a veces para resolver alguna emergencia económica más allá de la víctima del robo, lo cierto es que en esas adolescencias los *smartphones* son también objetos de deseo, ostentación y fuente de conflictos en ese sentido. Las consecuencias inmediatas son escenas desagradables para alumnas, alumnos y docentes, que tiñen a la escuela de un color de "sálvese quien pueda", de traiciones y sospechas en una institución en la que ese tipo de climas deberían estar reducidos al mínimo. El tiempo que docentes y conducciones escolares dedican a la intervención en este tipo de situaciones excede por completo lo razonable, si es que hay algo de razonable en un robo entre alumnos dentro de la escuela. La tensión por la propiedad y el valor monetario del objeto en sí mismo aparecen como una dimensión prácticamente invisible en los debates sobre los *smartphones* y la escuela.

17. Sobre este perturbador fenómeno en el ámbito escolar, es interesante la crónica de Camaño (2025).

Invisibilidad comprensible si entendemos las dinámicas de los debates educativos: no están atravesados por lecturas de clase.

Si a lo dicho le sumamos el tiempo, dentro del aula, que los docentes le dedicamos a decir "guardá el celular" –porque en ese momento estamos trabajando con otros insumos–, nos damos cuenta de que tenemos no horas, sino (varias) semanas enteras a lo largo del año en la que solo estamos repitiendo ese pedido o interviniendo en una situación de robo. Tiempo, sobra decir, que se le resta a la reflexión y práctica sobre lo que sí tenemos para enseñar.

Pero volviendo al *smartphone* como recurso didáctico, cabe señalar que presenta un problema crítico para la planificación y la ejecución "eficaz" de lo planificado: es prácticamente imposible de ser controlado por el docente, de manera que su uso esté en efecto alineado con las actividades a realizar. Incluso en consignas donde se podría experimentar una suerte de "indagación libre" con el celular –navegando, explorando las *apps* o las estadísticas de uso que recoge, por ejemplo–, existe un control de parte del docente, porque en ese caso podríamos suponer que se trata de indagar qué es lo que el dispositivo móvil ofrece "naturalmente". Pero si intentamos, en una clase, utilizar el *smartphone* para ver algún recurso audiovisual, o la lectura de un texto en una página web o de un archivo que compartimos, sabemos que con un movimiento imperceptible cualquier estudiante puede cambiar lo que la pantalla ofrece, distrayéndose de la clase. En el caso de las clases de Historia, los usos más usuales suelen ser, como se manifestó más arriba, textos y recursos audiovisuales, pero siempre existe la posibilidad de hacer recorridos virtuales por museos o espacios geográficos, entre una gran multiplicidad de opciones. Pero en esas escenas el *smartphone* presenta las limitaciones ya mencionadas respecto de la falta de control docente, y para que todos podamos ver lo mismo al mismo tiempo indudablemente será siempre mejor contar, por ejemplo, con una pantalla frontal en el aula, al lado del pizarrón, que se pueda utilizar de manera interactiva (como digresión, se podría plantear que una política educativa futura, a nivel nacional, no podría prescindir de tener el objetivo de instalar una pantalla frontal con acceso a internet en cada aula del país).

Si asumimos que la enseñanza formal de la Historia está centrada en el soporte textual, y encontrándonos con que el *smartphone*, como se planteó, había

abaratado y simplificado el acceso a los materiales de estudio, entonces si queremos evitar el celular deberíamos volver al texto impreso.

Como aporte de la experiencia: en 2025 me puse esto como objetivo para mis prácticas, ocupándome personalmente de mandar a imprimir juegos de fotocopias del material textual a utilizar a lo largo de todo el año, para todos mis alumnos (entre 120 y 150, repartidos en seis secciones). Esto implicó, lógicamente, analizar dónde podría realizarse de manera económica, y asumir el costo inicial del trabajo. Luego, cuando llevé el material a la escuela, le pedí a cada estudiante que me abonara lo que gasté y que, aun en un contexto de fuerte crisis económica, no representaba un gasto relevante para su poder adquisitivo (llegado algún caso extremo, por supuesto, estaba la posibilidad de dar el juego de fotocopias sin cargo a quien no tuviera posibilidades de pagar). Esto permitió, a lo largo del ciclo lectivo, que no hubiera ninguna razón válida para utilizar el *smartphone* en clase, salvo indicación expresa de mi parte. Aun así, inevitablemente el pedido de "guardá el celular" insumió una cantidad de tiempo indeseable, pero muchísimo menor a los años anteriores.

El soporte textual impreso, además de ser protagonista en la enseñanza de la Historia –y en la escuela en general, lo que abriría otra serie de reflexiones–, tiene otras ventajas que habíamos naturalizado: la posibilidad de subrayar, de hacer anotaciones al lado, de intervenir con diferentes signos que responden a las formas absolutamente intransferibles de cómo cada uno organiza la información en su mente. Permite echar vistazos sobre la organización general de un material antes de concentrarnos en el contenido. Desde hace varios años es fruto de fuertes debates[18] si el texto impreso habilita procesos, ejercicios y habilidades cognitivas que la lectura de textos en pantallas no. Debates que no forman parte de este trabajo, aunque podría afirmar que las fotocopias en reemplazo del *smartphone* han permitido en los estudiantes otra aproximación a los contenidos y a las dinámicas de la clase y otra concentración. Por ejemplo, frente a consignas que implicaban debates entre alumnos, no se dieron situaciones donde el celular distrajera tanto a quienes participaban menos. Desde ya, en todos los tiempos hubo alumnas y alumnos distraídos

18. Andrade García (2025) y Altamura (2024) ofrecen un panorama del estado actual de estas discusiones.

y menos participativos, pero hasta hace diez años esa distracción implicaba algún tipo de introspección y ejercicio de imaginación, y no estar pendiente de estímulos externos diseñados para captar la atención. De esta manera, en el peor de los casos –o sea, las situaciones en las cuales un estudiante no está atento a la clase–, que no esté el celular a mano implica una tarea que parece perderse en estos tiempos: la reflexión silenciosa, estar con uno mismo. Aun "sin funcionar", podría decirse, la escuela propone un ejercicio contracultural.

De más está decir que no contar con un espacio de impresión a bajo costo, o subsidiado por el GCBA, en una escuela con serias dificultades para organizar y sostener una Cooperadora robusta –en tanto se trata de una comunidad educativa atravesada por la fragilidad socioeconómica–, implicó una inversión monetaria, de tiempo y transporte de carga que asumí yo individualmente, y que desde ya no forma parte del trabajo de enseñar. Sí podría decirse que el impulso de hacerlo se recuesta más sobre una consciencia de la obligación de garantizar el derecho a la educación de los estudiantes, pero con pleno conocimiento de que se trata de trabajo no rentado. ¿Cuánto de la garantía efectiva del derecho a la educación de las poblaciones en contextos más vulnerables se sostiene sobre el trabajo gratuito de los agentes? Muchas de las tareas que la escuela enfrenta en la combinación entre precariedad socioeconómica y cultura digital implican soluciones *extraescolares* que no tienen retribución salarial: y no se trata simplemente de aumentar el salario sino de señalar todas las acciones que son ajenas a la enseñanza en sentido estricto y que, en definitiva, crean las condiciones para que sí se pueda producir la enseñanza. Al tradicional reclamo de que planificamos y corregimos de manera gratuita, deben agregarse este tipo de iniciativas, por no mencionar los aspectos más trágicos de las vidas de las y los adolescentes, que estallan en la escuela e impactan en nuestras condiciones laborales.

Prescripción o disgregación

La desintegración de la conversación común, la aceleración de las reformas curriculares señaladas más arriba y las discontinuidades reiteradas en las políticas educativas en general pueden tender a generar algunos instintos de supervivencia en

nuestro trabajo diario como docentes. Y algunas dimensiones de esos instintos consisten en adecuar las "bajadas" ministeriales difusas y excesivamente teóricas a las prácticas que veníamos desarrollando previamente, en una suerte de "gatopardismo pedagógico"[19] en el que cambiamos algo de nuestra tarea para que nada cambie en el fondo. Asumiendo que esto es exactamente lo que las reformas curriculares intentan evitar, y conociendo de primera mano cómo esos reflejos fueron apareciendo en la implementación del plan Secundaria Aprende del GCBA, parece estar claro que no es suficiente con establecer marcos conceptuales generales para lograr los objetivos.

Desde la década de los noventa, se impuso en el discurso técnico-pedagógico –que muchas veces contradecía la práctica– el enaltecimiento de la capacidad de los docentes para llevar adelante su tarea y asumir dinámicamente su parte en el cambio educativo. En una suerte de impostación de reconocimiento profesional, siempre se ponía por delante de todo la capacidad y profesionalismo de los docentes para que, al final, nos pidan "cambiar el chip" con los remanidos argumentos de la obsolescencia de las pedagogías corrientes: por tradicionales, por autoritarias, por centradas en la palabra impresa, y otros etcéteras.

Ese discurso demarcó en la formación docente inicial, por ejemplo, un campo general muy centrado en la reflexión político-pedagógica, a menudo atravesada por marcos psicoanalíticos, que también tiñó los campos de la formación específica y de las prácticas docentes. Sin abundar demasiado en esta idea, tal vez se ofrecieron a los docentes márgenes demasiado amplios para pensar emergentes concretos ("¿qué hacer con un alumno neurodivergente que golpea a la maestra?", "¿cómo responder si desaparece un celular en el aula?", "¿cómo encarar a un padre que entra intoxicado a la escuela buscando a un docente para agredirlo físicamente?"), sobreestimando, por un lado, una autonomía conceptual que los docentes en formación aún no tienen pero, por otro lado, subestimando la capacidad docente para, por ejemplo, definir la aprobación o no de los alumnos. Dicho en otras palabras: los gobiernos educativos, muchas veces, han optado por desentenderse

19. La frase "cambiar algo para que nada cambie" aparece, en el contexto político-social de la construcción del Estado italiano a fines del siglo XIX, en la extraordinaria novela *El gatopardo*, de Giuseppe Tomasi di Lampedusa.

de las tareas más críticas y problemáticas pero decidieron intervenir invasivamente sobre otras en las que el cuerpo docente no percibía un problema.[20]

En este estado de las cosas es interesante rescatar una vieja práctica docente: la de conseguir secuencias didácticas armadas por otros colegas para resolver una tarea de enseñanza. A lo largo del siglo XX circularon revistas especializadas y con el auge de las plataformas digitales esas revistas pasaron a formato digital, y al mismo tiempo comenzaron a proliferar los "*influencers* educativos" que hacen de la venta de secuencias terminadas su principal sostén de vida: un mercado millonario. No se trata de juzgar a las y los docentes que decidieron dejar el aula para ponerse un kiosco en Instagram, sino de lo que eso presupone: una demanda sostenida que nunca fue bien satisfecha por los Estados y que consistía en dar herramientas concretas para la enseñanza, más allá de marcos conceptuales generales. Esto es especialmente fuerte en los niveles inicial y primario –pero tampoco hay que desmerecer esa demanda en docentes de secundaria–, en los cuales la docencia tiene una formación generalista, lo que implica que las y los docentes tienen que manejar cuatro áreas de conocimiento que, por una razón elemental de la duración de la carrera inicial, no pueden dominar en su totalidad y profundidad. Por lo tanto, habrá maestras más inclinadas por la Matemática, otras por las Ciencias Sociales, o las Prácticas del Lenguaje o las Ciencias Naturales, que resolverán las áreas en las que se sienten más incómodas de la manera más eficiente posible: en vez de ponerse a planificar detalladamente sobre un área disciplinar que no dominan y cuyo sentido pedagógico profundo tampoco terminan de internalizar, es mucho más sencillo comprar una secuencia hecha.

En síntesis, la prescripción didáctica es una demanda fuerte en una docencia atravesada por la sobrecarga de tareas y la creciente complejidad de un trabajo que es testigo del colapso social y debe intervenir ante este. El GCBA avanzó en ese sentido

20. El desplazamiento del valor de la evaluación desde los instrumentos situados por aula y por escuela, en manos de los docentes, hacia las evaluaciones estandarizadas diseñadas por los gobiernos u organismos internacionales no puede no ser leído como una caída de la confianza de los gobiernos hacia la capacidad de evaluar a los alumnos por parte de las y los docentes. La supuesta complementariedad muchas veces invocada entre ambos instrumentos se desmorona cuando las autoridades educativas prefieren hacer uso de las estadísticas estandarizadas y no de las que el propio sistema que gobiernan produce cotidianamente.

poniendo a disposición materiales impresos, de uso no obligatorio, pero que resuelven emergencias. Entre los años 2017 y 2019 la Escuela de Maestros, institución oficial de formación docente continua del GCBA, llevó adelante instancias de capacitación situada para el nivel primario, distribuyendo materiales con secuencias didácticas que eran discutidos en todas las escuelas. En 2023 elaboró la serie "Estudiar y Aprender", y en 2024 su continuación "Yo amo aprender", a partir de la implementación de un nuevo Diseño Curricular para el nivel. Independientemente de la calidad variable de los materiales, en lo concreto puso a disposición de los y las maestras –y de las y los alumnos, a quienes se les distribuyó un libro a cada uno– secuencias didácticas alineadas con el currículum, para las cuatro áreas, y en ese sentido fueron muy bien recibidas. Como su uso no es obligatorio, el cuerpo docente puede tomar la totalidad de esas secuencias, o partes, o nada. Si bien es cierto que lo ideal es que una maestra no estructure sus clases a partir de un manual del que solo es una aplicadora acrítica, también es cierto que esto no puede redundar en la anulación de cualquier sugerencia didáctica, dejándole espacio al mercado para que la demanda se contenga en ese ámbito con sus propias lógicas.

Otra ventaja de una prescripción didáctica bien entendida es, volviendo a lo planteado anteriormente, evitar la disgregación curricular –que el mismo GCBA promueve en el nivel secundario–: si los materiales son de buena calidad, de fácil uso para las y los docentes, y además hay instancias de formación continua en las que se puedan debatir sus criterios de selección y objetivos, se puede ir tendiendo hacia volver a estructurar una agenda propia desde la escuela como institución.

Conclusiones: la aceleración de las reformas, el consenso del capitalismo tardío y las paradojas de ser docente

En las páginas previas se han descripto y analizado algunas dimensiones de la complejidad de la enseñanza hoy, a partir de situaciones planteadas por la reforma curricular y académica del nivel secundario en la CABA. De ese estudio surgen algunas ideas preocupantes.

La primera es que la aceleración de las reformas educativas –independientemente del color político, ya que hay criterios compartidos en general, como la organización areal del currículum– se suma a la abrumadora inestabilidad que percibimos los docentes –que formamos parte de las últimas grandes burocracias sobrevivientes de la sociedad salarial– en nuestro trabajo. No poder reconocer en el presente nuestro pasado no solo escolar sino también profesional, ya que cambia todo el tiempo, es una sensación perfectamente alineada con la lógica del consumo cultural instantáneo: TikTok. Pero una reforma educativa –nuevamente: legado de la sociedad salarial– es un movimiento grande de recursos, implica lidiar con fuertes tensiones, reasignar tareas, pensar la multidimensionalidad del sistema educativo, y trazar planes de implementación necesariamente lentos. La velocidad con la que las autoridades ministeriales de CABA –y no solo– pretenden que "cambie la escuela para adecuarla a los tiempos" es lisa y llanamente incompatible no con la cultura escolar tan citada, sino con la estructura misma de una burocracia gigantesca: paradojas del capitalismo tardío, pero que no son privativas de gobiernos de derecha. En definitiva, como ya mencioné, nuestras vidas transcurren en una sensación de estar dentro de un presente perpetuo, y el presente perpetuo anula el pasado –nuestra experiencia colectiva– y el futuro –el porvenir, las esperanzas que imaginamos–. ¿Cómo se puede ser docente, si la enseñanza es siempre una apuesta a futuro, a acompañar a las nuevas generaciones para que se vayan haciendo de una herencia y la usen para transformar la realidad? Los obstáculos que tenemos los docentes –tan sujetos posmodernos como nuestros estudiantes– fueron sembrándose, en los últimos 35 años, con estas paradojas. Y hoy la crisis es insostenible no porque "los chicos no saben lo que leen", sino porque los docentes no entendemos qué se supone que tenemos que hacer en la escuela. Cayeron los grandes relatos, cayó la docencia como "misión", así que cada uno deberá armarse la propia, individual o colectivamente, pero sin apoyo de nuestros patrones. Elige tu propia utopía pedagógica.

La pulverización del currículum, adaptándolo a cada escuela, a cada estudiante, es la renuncia a lo común y también está alineada con los tiempos que corren. Por derecha se argumenta que la escuela tiene que responder de manera individualizada a las demandas e inquietudes de cada alumno –incompatible con la idea misma de "sistema": masivo, en serie, repetitivo, universal–; pero también por izquierda

aparecen planteos similares bajo el argumento de la inclusión educativa, de manera que nos terminamos encontrando con un problemático consenso. Adaptar el sistema a cada individuo: el slogan "que un alumno deje la escuela no es un fracaso del alumno sino de la escuela" ha sido –y sigue siendo– repetido con demasiada liviandad, y es muy poco sometido a un análisis realmente crítico.

Hay, desde ya, grietas por donde se puede filtrar la luz, y han sido descriptas. Un Estado que se ocupe de facilitarles materiales y secuencias didácticas a sus docentes siempre será bien recibido. Y si esos materiales didácticos además son acompañados de debates acerca de su selección y objetivos, podríamos comenzar a retomar la conversación acerca de qué se espera de nosotros y cómo nos imaginamos dentro de esas expectativas. Es necesario que "prescripción" deje de ser una mala palabra, pero también que esa prescripción deje espacios de autonomía didáctica. Los encarnizados debates mediáticos sobre los métodos o enfoques de alfabetización, por ejemplo, ponen en esa instancia –y solo en esa instancia, como si allí se jugara todo– el tipo de subjetividad que se desarrollará en cada estudiante. Como si Lenin hubiera aprendido con métodos constructivistas en la escuela rusa, como si la vida no estuviera llena de experiencias, fuera de la escuela, que nos marcan, que nos dejan frente a un abismo de tomar decisiones críticas, de dolores lentos y largos y de victorias fugaces que nos moldean. Sobreestimar la potencia de la escuela para formar sujetos también ha sido, tal vez, un problema del debate pedagógico desde hace cuatro décadas. Pero esa ya es otra discusión.

La enseñanza de la Historia trata, precisamente, de romper con el presente perpetuo. Esa es la razón de ser de la disciplina y, en las conformaciones areales y la "organización por problemas" de las secuencias didácticas, esa especificidad se desdibuja. Fuera de una mirada patriótica con ínfulas adoctrinadoras –que fue hegemónica en Argentina, pero cuya eficacia fue como mínimo dudosa–, enseñar Historia con una mirada científica resulta ser hoy de las dimensiones más contraculturales que propone la escuela. Así, si volvemos sobre la nota al pie 11 de este trabajo, es uno de los pocos espacios en los que se puede escapar de esa adaptación a lo peor de la época. La Historia, como campo de estudios, nos liga con nuestras raíces, con nuestra herencia, con el legado de violencia y dolor que nos toca recibir. Pero también con experiencias emancipadoras, con épocas de bienestar, con ideas lúcidas

que supieron leer y transformar el sacrificio en felicidad terrenal. Pero, por sobre todas las cosas, la Historia señala cómo se fue configurando, a lo largo del tiempo, la injusticia: señala la paciencia que tuvieron y tienen ciertos grupos, prácticamente no nombrados en la versión escolar de esta disciplina,[21] para que volvamos a naturalizar la desigualdad y la alienación, como si ayer no hubiéramos aspirado a otra cosa, como si no pudiéramos hoy aspirar a una libertad cuyo significante se convirtió en el disfraz del expolio. ¿Cómo hacerlo, no obstante, siendo que las y los docentes somos también sujetos del capitalismo tardío, sobrecargados de tareas y pivoteando entre la productividad sin pausa y el consumo ininterrumpido, sin ocio, en instituciones en crisis que a su vez se enmarcan en una estatalidad en crisis?

Esas son algunas de las preguntas. Esa es la tarea.

Referencias

Aizenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1997). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones.* Paidós Educador.

Altamura, L. (2024). "Turning the Page: What Research Indicates About Print vs. Digital Reading". *Oklahoma Education Journal*, *2*(4), 18-22. https://oej.scholasticahq.com/article/125437-turning-the-page-what-research-indicates-about-print-vs-digital-reading

Andrade García, S. (2025). "Lectura digital vs. lectura impresa: un dilema entre las pantallas y el papel". *Farmacia y Bioquímica en Foco.* Universidad de Buenos Aires, 3 de octubre. https://enfoco.ffyb.uba.ar/lectura-digital-versus-lectura-impresa-un-dilema-entre-las-pantallas-y-el-papel/

Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas: Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, *2*(2-3), 19-33.

21. En concreto, las grandes empresas, con nombres y socios, que sostuvieron las economías coloniales y los proyectos fascistas y genocidas, son grandes ausentes en los manuales y los materiales curriculares de la historia contemporánea, que al momento de narrar el conflicto social lo reducen a tensiones entre los Estados y las clases trabajadoras. ¿Cómo pueden explicarse los reclamos obreros de la primera mitad del siglo XX, y las descolonizaciones de la segunda posguerra, sin nombrar a las empresas?

Camaño, Solana (2025). Adolescencia al desnudo. *Revista Crisis*, 23 de junio. https://revistacrisis.com.ar/notas/adolescencia-al-desnudo

Castells, M. (1995). *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Alianza.

Fisher, M. (2009). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Caja Negra Editora.

González, M. (2017). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): Un campo en expansión. *Clío & Asociados*, (24), 8-25. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8166/pr.8166.pdf

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Mecaba) (2015a). *Diseño Curricular. Formación General. Ciclo Básico del Bachillerato.* https://bde-ueicee.bue.edu.ar/documentos/415/download.

Mecaba (2015b). *Diseño Curricular. Formación General. Ciclo Orientado del Bachillerato.* https://bde-ueicee.bue.edu.ar/documentos/417/download

Mecaba (2024). *Pautas para la construcción del Proyecto Curricular Institucional (PCI).* https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEDGC-SSPIE-23387-24-ANX-1.pdf

Sadin, É. (2022). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Caja Negra Editora.

Siede, I. (coord.) (2020). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza.* Aique Educación.

Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". *Propuesta Educativa*, año 15, *1*(29), 63-71.

Valtuille, F. (2021). *Enseñar historia en la escuela secundaria: exploraciones sobre saberes y prácticas docentes al sur del conurbano bonaerense* [Tesis de Maestría]. Flacso-Argentina.

Recepción: 11/02/2026
Aceptación: 8/09/2026