

De la peste negra al Covid-19. Enseñar Historia en tiempos de pandemia y pospandemia

From the Black Death to the Covid19. Teaching History in times of pandemics and postpandemics

Gómez, Melisa

 **Melisa Gómez** gmeli83@gmail.com
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Clio & Asociados. La historia enseñada
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
núm. 35, 2022
clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 18 Agosto 2022
Aprobación: 25 Octubre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1113632007/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2022.35.e0007>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Este artículo parte de mis observaciones como profesora de Historia en escuelas secundarias de la periferia rosarina, y busca reflexionar acerca de las modificaciones que necesita la enseñanza de esta disciplina en el contexto pospandémico. Si bien la escuela secundaria tradicional hace ya tiempo que está en discusión, especialmente en lo que refiere a la enseñanza de la Historia, con sus dificultades particulares, la pandemia de Covid-19 puso aún más de relieve sus debilidades. Estrategias como la búsqueda de “contenidos prioritarios” y la aplicación de las TICs se revelaron insuficientes. Recuperada la presencialidad, el agotamiento del sistema es mucho más manifiesto, especialmente en la periferia rosarina, donde los estudiantes sufren carencias materiales y los vínculos que los sostienen en ocasiones son endebles. En este contexto se le dificulta adquirir competencias como la comprensión de texto y la expresión oral y escrita, tan necesarias en el estudio de la Historia.

Palabras clave: escuela secundaria, pandemia, pospandemia, enseñanza, Historia.

Abstract: *This article comes from my experiences as a History teacher in high schools from the suburbs in Rosario. It reflects on the changes that the teaching of this discipline needs in the context of postpandemics. Traditional high school teaching has been in discussion for some time now, specially History teaching with its particularities, but Covid-19 pandemics emphasized its weaknesses. Strategies like the searching of “priority contents” and the using of TICs revealed themselves insufficient. Back to face-to-face clases, the system exhaustion is more stressed, specially in the suburbs, where students lack of material goods and the bonds that hold them are often weak. In this context they have difficulties acquiring skills like text comprehension and oral and written expression, which they need for learning History.*

Keywords: *high school, pandemics, postpandemics, teaching, History.*

Introducción

El presente artículo presenta algunas reflexiones iniciales a partir de experiencias en escuelas secundarias de la periferia rosarina como profesora de Historia.

En primer lugar, nos referiremos a las características de la escuela secundaria argentina, en particular la santafesina, y a los problemas que enfrenta en la peculiar coyuntura actual, tras el cimbronazo que significó la pandemia, para luego enfocarnos en el sujeto adolescente hacia quien se orientan nuestras prácticas. Ensayaremos, por último, algunas reflexiones acerca del rumbo que consideramos deberían tomar las necesarias modificaciones del sistema para la enseñanza de la Historia.

Si bien la enseñanza secundaria tradicional hace ya tiempo que está en discusión, especialmente en lo que refiere a la enseñanza de la Historia, con sus dificultades particulares, la pandemia de Covid-19 puso aún más de relieve sus debilidades. Durante 2020 los responsables de la educación secundaria santafesina tuvieron que poner en práctica distintos recursos –algunos más eficaces que otros– para mantener el sistema en funcionamiento. En la enseñanza de la Historia estrategias como la búsqueda de “contenidos prioritarios” y la aplicación de las TICs se revelaron insuficientes.

Recuperada la presencialidad el agotamiento del sistema es mucho más manifiesto. Esta situación se profundiza en las escuelas de la periferia rosarina, donde los estudiantes sufren carencias materiales y los vínculos que los sostienen en ocasiones son endebles. En este contexto se les dificulta adquirir competencias como la comprensión de texto y la expresión oral y escrita, tan necesarias en el estudio de la Historia.

1. Una breve reseña histórica de la escuela secundaria argentina

Hoy en día se ha convertido en lugar común hablar de la escuela argentina como “una institución del siglo XIX, con docentes del siglo XX para jóvenes del siglo XXI”.^[1] Sin embargo, ¿qué queremos decir con esto?

Un elemento fundamental que debemos recordar si estamos pensando en la historia de la educación secundaria argentina, es que su democratización fue un proceso muy largo y discutido (y aún hay quienes afirmar que la secundaria “no es para todos”). A partir de esta idea se produce un conflicto de base, entre quienes abogan por su universalización real y quienes la dejan sólo en los papeles, sin reconocer que es el sistema escolar el responsable del alto índice de abandono escolar y, por lo tanto, la solución debe venir del Estado, como garante del correcto funcionamiento de este sistema.

Quienes piensan que la escuela secundaria no debe ser necesariamente universal, son herederos de la idea fundante de la institución. En su versión colonial, la educación media, ligada a la Iglesia, se orientaba a la formación de las elites que gobernarían el virreinato. La primera novedad importante vino de la mano con la liberalización del nuevo país, en la segunda mitad del siglo XIX. Por entonces se crearon los Colegios Nacionales, que, si bien tomaron una orientación más secular, no vieron incrementada su matrícula:

La función política de los colegios nacionales se orientaba hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido. Abarcaron a un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%); reclutaban su matrícula en los sectores más acomodados, varones, para continuar estudios universitarios y formar a los administradores del Estado que se estaba conformando. (Southwell, 2011: 69)

Así, la educación secundaria siguió siendo un elemento de privilegio que posibilitaría el acceso a los cargos públicos. Por lo tanto, no requería más que una formación enciclopedista y humanista. En palabras de Southwell,

Se trataba de una formación que preparara “para todo”, sin especialización, implicaba cinco años de cursado y se organizaba en ramos de la enseñanza. Los distintos currícula en esas décadas se hicieron sobre la base de las humanidades modernas, que incluían el continuum lengua- literatura nacionales y modernas, disciplinas científicas e historia y geografía con un peso creciente. En las sucesivas modificaciones se fue articulando la enseñanza clásica que se conocía a través de la experiencia europea con la formación de una identidad nacional. (Ídem)

Esta perspectiva, que consideraba que “el conocimiento es poder” y lo visualizaba como una cosa necesaria para homogeneizar a una población alimentada por la inmigración, se encontraba presente en la asignatura Historia en esos años en la enseñanza de efemérides sacadas de contexto (siguiendo el calendario y no efectuando relaciones entre las distintas fechas), en la importancia dada a la memorización y a la búsqueda de una pretendida objetividad, sin problematizar el devenir histórico.

Los últimos años del siglo XIX y primeros años del siglo XX trajeron algunas modificaciones a la educación secundaria argentina, como la Escuela Industrial y las escuelas profesionales para mujeres, que se sumaron a los Colegios Nacionales y a las Escuelas Normales. Estas últimas, si bien ya existían, no eran consideradas plenamente como parte de la educación media. Sin embargo, estos cambios no tuvieron una incidencia real en el número de estudiantes.

Recién a mediados de siglo la escuela secundaria adquirió una mayor masividad, pero a expensas de su universalismo. Las escuelas comenzaron a diferenciarse en cuanto a la calidad de la enseñanza, mecanismos de reclutamiento y expulsión de estudiantes y disciplinamiento de los mismos. La desigualdad se profundizó a partir de 1992, cuando la Ley de Transferencia de Servicios Educativos puso en la órbita provincial a las escuelas de nivel medio. A partir de allí el desarrollo de la educación secundaria se vio muy supeditado a los recursos que pudieran poner a su disposición las distintas jurisdicciones. Sin embargo, a la vez se avanzó hacia la inclusión de nuevos sectores en el sistema al indicar como obligatorios los primeros años de la escuela secundaria (convertidos en ese momento en los últimos años de la Educación General Básica). El proceso se profundizó en 2006, cuando se llevó la obligatoriedad al final de la educación media, que a partir de entonces vuelve a constar de cinco años (o seis en la educación técnica). Por esos años, la asignatura Historia fue retirada del primer año de la escuela secundaria; los programas de estudio debieron adaptarse y se dejó de lado la llamada “Historia Antigua”, incorporada desde entonces a la escuela primaria, con las dificultades que ello conlleva.

De todas maneras, los cambios fueron de forma y no de sustancia. Si tras este recorrido volvemos a nuestra afirmación original “una institución del siglo XIX, con docentes del siglo XX para jóvenes del siglo XXI” nos encontramos con que la escuela de principios de siglo XXI, aun a través de sus modificaciones y renovaciones, sigue repitiendo rasgos de la de principios del siglo pasado:

el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un curriculum graduado – es decir

– una determinada secuencia con la aprobación de las materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente (promocionando de un año a otro sólo a través de la aprobación de todas las asignaturas), una secuencia fija, con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año escolar como unidades temporales, un currículum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculado a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación – el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones –, el individuo como unidad de formación, [...]. (Southwell, 2011: 71)

Varios de estos elementos retoma Flavia Terigi cuando habla metafóricamente del “trípode de hierro” que organiza la educación secundaria argentina: “la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase” (Terigi, 2008: 64). Elementos todos que están en discusión, especialmente en la coyuntura actual.

2. El 2020 lo cambia todo

El año 2020 será recordado como una bisagra en muchísimos aspectos de nuestras vidas y en el mundo entero, y la educación no podía mantenerse ajena a este proceso. La readecuación del sistema educativo debido a la implementación del distanciamiento obligatorio puso en el ojo público una cantidad de discusiones que ya se estaban dando entre los distintos actores implicados, convirtiendo a la educación en tema de debate de propios y ajenos.

Frente a la necesidad de limitar las salidas en cuanto fuera posible, la virtualidad se presentó como la opción viable. Ante la falta de lineamientos claros al principio, las escuelas se introdujeron en el mundo tecnológico probando distintas plataformas, hasta la introducción más organizada del Classroom que finalmente implementó la mayoría. Esto dio por resultado la domesticación de la escuela. Si, como afirma Inés Dussell: “la escuela se define por una conjunción del espacio material y por la estructura comunicativa o de interacciones” (Dussell, 2020: 339), esta domesticación no podía menos que sacudir los cimientos del sistema.

El hecho determinante del cambio es que el aula se trasladó a la casa. Eso significa que los actores que compartían el espacio ya no eran los mismos: la familia, en primer lugar –por voluntad propia o contra ella- se incorporó activamente a la mecánica. Cada familia resolvió el dilema según sus posibilidades y los docentes tuvieron que adecuarse a realidades que iban desde alumnos compartiendo un dispositivo electrónico y una habitación con todos sus convivientes a estudiantes que contaban con su propio espacio privado y su herramienta digital personal. La disponibilidad o no de internet en casa fue en muchas ocasiones causal de abandono; algunos adultos se atribuían el derecho de criticar las clases por los métodos que se utilizaban o lo que se enseñaba o se dejaba de enseñar; los estudiantes muchas veces se aburrían o se quedaban dormidos (y con las pantallas en off, no había forma de saberlo); los docentes muchas veces se frustraban; y en general, faltó todo el conjunto de miradas y gestos cómplices que generan el clima del aula.

Mientras las fronteras espaciales entraban en proceso de disolución, otro tanto ocurría con las temporales. Si bien los horarios de trabajo siempre han sido

difusos en la docencia, sí había un momento de encuentro bien delimitado por los timbres de entrada y salida. La virtualidad rompió esos esquemas.

Asimismo, la escuela perdió su condición de espacio de autonomía para los estudiantes (Dussell, 2020) al verse fagocitada por la esfera doméstica; cuando no fue directamente reemplazada por lo laboral o se diluyó. El interrogante en ese momento es qué ocurría con quienes habían perdido el contacto con la institución por falta de recursos y tampoco ingresaron al mercado de trabajo.

Las cuestiones relacionadas con la virtualidad y las posibilidades y dificultades que plantea fueron discutidas ampliamente. Sin embargo, entre los docentes se produjo –y sigue en curso– otro debate, relacionado con la adecuación de los contenidos a enseñar. ¿Deberíamos continuar con los contenidos “tradicionales” o modificarlos de modo que reflejen las preocupaciones de un año atípico? (Dussell, 2020). No fueron pocos los que aprovecharon la coyuntura y organizaron la enseñanza de los distintos períodos históricos a partir de las distintas pandemias atravesadas a lo largo de los siglos –probablemente alimentando el malestar de la población juvenil, que no necesitaba que se recordara la situación que estaban viviendo–.

El interrogante se resolvió en gran medida –voluntariamente o no– en el recorte: “la resistencia decidida ante la desmesura llevó a afinar el lápiz y a tildar en los programas de estudio (a veces a la escuela y otras veces a las propias familias): «esto no», «esto no», «esto tampoco», y a quedarnos con aquello que cada quien consideró indispensable” (Zelmanovich, 2020: 331). ¿Pero qué es “indispensable” en el estudio de la Historia? Se intentaron distintas estrategias como la problematización de los saberes históricos y el uso de herramientas TICs (videos que resumieran procesos, líneas históricas interactivas, formularios auto evaluativos), que no necesariamente posibilitaron la comprensión de los procesos.

Esta pregunta sobre lo que es necesario e indispensable y lo que no lo es puede llevarse mucho más allá y desembocar en un debate que es previo a la pandemia. ¿El currículum debe ser igual para todas las juventudes del país, más allá de sus necesidades y realidades particulares? Afirma María Victoria Luna (2017): “la aspiración a una univocidad que represente una función socialmente acordada para la escuela secundaria se desmigaja en una dispersión de elementos dados por la heterogeneidad y contingencia de experiencias o demandas que los sujetos escolares hacen resonar en sus intermediaciones, aulas y pasillos” (Luna, 2017: 8).

Probablemente la respuesta sea la búsqueda del equilibrio entre lo universal y lo local, para lograr el máximo provecho. Así, la historia regional y local sería una forma de acercar a los estudiantes a la disciplina y a la investigación histórica.

3. El sujeto de la enseñanza secundaria

¿Por qué es importante que los jóvenes sigan en la escuela, en medio del debilitamiento de las instituciones modernas?

Luna retoma el planteo de Dewey al afirmar que gracias a la enseñanza los alumnos pueden escapar a de las limitaciones de su grupo social de pertenencia. (Luna, 2017). Es decir, pueden expandir sus horizontes. Esto es particularmente importante en una de las escuelas de la que parten mis observaciones, ubicada en

la periferia rosarina; una zona atravesada por la violencia, la pobreza, el desempleo y el narcomenudeo.

Es importante recuperar, sin embargo, qué es lo que los propios jóvenes piensan de la escuela. A tal fin es muy interesante el trabajo de Paola Llinas (2009) en el cual vemos las representaciones de los estudiantes con respecto a la institución:

estas imágenes delineadas por los estudiantes expresan la pervivencia de expectativas históricas, tanto sociales como familiares, de que la escuela secundaria los forme en términos de los contenidos, de las normas y que, además, se constituya en una experiencia de socialización entre pares. Los docentes continúan siendo posicionados por los estudiantes, en términos generales, en el lugar del saber y del cuidado. (Llinas, 2009: 100)

Sigue presente la visión emancipadora de la educación. Ahora bien, hay otro sentido que aparece en las voces que la autora recupera: la noción del disfrute.

La experiencia escolar cobra sentido para los jóvenes en relación con el «estar» en la escuela, a divertirse allí, a pasarla bien. A diferencia del sentido tradicional que propone el esfuerzo de hoy para la adquisición progresiva de conocimientos y una «recompensa» en el futuro, bajo la promesa de ascenso social e integración al mundo académico y laboral, algunos alumnos otorgan significado a la escuela en el presente. (Ibídem: 107)

Sin embargo, si leemos el trabajo de Graciela Krichesky, nos encontramos con visiones menos optimistas. Los estudiantes que la autora entrevistó, pertenecientes a sectores en riesgo de exclusión, plantean que las escuelas no son lugares “amables” (“la escuela está sucia”; “se cae a pedazos”; “parece una cárcel”) y piden mayor exigencia en cuanto a los contenidos. En ocasiones, falta el diálogo y las normas no están claras o sólo se aplican a los jóvenes y no a los adultos que forman parte de la institución (Krichesky, 2010). Lo que más disfrutaban los estudiantes es el vínculo con sus pares; pero este vínculo puede llegar a ser muy violento, siendo el *bullying* una de las principales expresiones de esa situación, pero no la única.^[2] En las palabras de los jóvenes sale a relucir el impacto que tiene para ellos la violencia de carácter físico, no reconociendo otras formas en las que ésta puede manifestarse “como la violencia verbal, la violencia psicológica, la violencia física sin lesiones graves, etc., naturalizando prácticas de maltrato” (Krichesky, 2010: 72).

De todos modos, hay una insistencia en permanecer en la escuela aún entre los jóvenes que no disfrutaban asistir a clases o los que no tienen confianza en una relación directa educación - futuro. Grinberg y Langer (2013) recuperan vivencias en escuelas de la periferia bonaerense que resuenan con fuerza en mi propia experiencia en Rosario. En el caso que relatan estos autores, y que se parece tanto a una de las escuelas donde trabajé, los estudiantes insisten en continuar su escolaridad aún con una altísima cantidad de ausencias e incluso abandonos esporádicos. A esta forma de cursado en la provincia de Santa Fe se le ha dado un nombre: “trayectoria intermitente”. Una de las principales preocupaciones es recuperar a esos estudiantes que, en palabras del director que los autores entrevistan, “no se rinden”. Esta situación se profundizó tras la pandemia, y se encuentra en la base de las discusiones con respecto a las modificaciones que debe enfrentar la escuela secundaria en Santa Fe, y que en los últimos tiempos se ha focalizado en el debate por la no repitencia.^[3]

4. Los cambios necesarios

¿Cómo queremos que sean las escuelas secundarias argentinas del siglo XXI? Krichesky (Krichesky, 2010: 81) nos ofrece una lista de características deseables:

- Escuelas con un ambiente propicio para el aprendizaje, esto incluye tanto lo edilicio como el clima de aula.
- Docentes implicados, comprometidos con su práctica pedagógica.
- Propuestas pedagógicas que se transformen en verdaderas experiencias de aprendizaje para los estudiantes, y que sean:
 - Participativas, donde los jóvenes tengan un lugar para decir y hacer.
 - Centradas en el aprendizaje de los alumnos.
 - Que incluyan contenidos relevantes, que justifiquen el genuino deseo de los alumnos de aprender más y mejor.
- El capital simbólico con el que aún cuenta la escuela (valorada e idealizada por todos los estudiantes), que permite pensar en su potencial para el cambio.

En primer lugar quiero detenerme en la propuesta pedagógica y en la eficacia de las modificaciones que se han intentado realizarle en los últimos años. Flavia Terigi recupera en una entrevista de 2018 su concepto de “trípode de hierro” que mencionábamos antes (Terigi, 2008) y lo examina a la luz de los cambios producidos. Quisiera compartir algunas reflexiones con respecto a estos elementos, especialmente en lo que se relaciona con la enseñanza de la Historia.

En cuanto a la clasificación de los currículos, considero que todavía no se logra una articulación entre las distintas disciplinas. Si bien hay algunos intentos de trabajo por proyectos, son difíciles de implementar en la estructura tan rígida de la escuela secundaria, que nos separa por disciplinas y por tiempos. A los docentes nos falta el tiempo para encontrarnos con los profesores de otras áreas con los cuales compartimos cursos, y también con los docentes de la propia área para establecer proyectos de integración de los distintos años. Estoy pensando en particular en la falta de articulación al interior de las Ciencias Sociales, en donde Historia y Geografía se dictan en años diferentes, cuando en mi opinión podríamos lograr una mejor comprensión de los procesos si se los considerara al mismo tiempo desde la perspectiva de la geografía social y la historia problema. Por ejemplo, la conquista de América, que se estudia en el segundo año en Historia, no tiene correlato en Geografía, ya que esta asignatura no se cursa ese año. En años superiores, cuando se considera la inserción de la Argentina en la división internacional del trabajo mediante el modelo agroexportador o su participación en las guerras mundiales, en Geografía se estudia la realidad física y económica de Argentina y la geografía mundial en años diferentes.

Los cambios que se han intentado implementar en los últimos veinte años con respecto a planes de estudio también han chocado con la designación de los profesores por especialidad. La necesidad de “reacomodar” a los docentes en las instituciones –totalmente comprensible, por otro lado, para mantener la estabilidad laboral- llevó a que en ocasiones sólo se produzcan cambios de nombres y no de contenidos ni de estrategias didácticas. Tampoco quedan claras

las competencias necesarias para ciertas asignaturas, como la Formación Ética y Ciudadana, cuyos contenidos en las normativas ministeriales en ocasiones son vagos y difusos.

Las dos cuestiones mencionadas exigen una modificación de fondo que incluya no sólo la reformulación de los currículos y el reordenamiento temporal de la escuela, sino también la formación docente, de modo de evitar la división tan tajante de contenidos.

Hay otras dos ideas que plantea Terigi (2008) con las que coincido plenamente. La primera es la importancia de tener en cuenta las subjetividades en la construcción del recorrido escolar. Nuestra escuela secundaria da muy pocas opciones a la elección: a los 12 o 13 años, los alumnos elegirán la modalidad del secundario, presuntamente de acuerdo con sus intereses a futuro. En la realidad, hay otras variables que pesan en la elección: la cercanía al establecimiento, su prestigio, la opinión de la familia, si hay hermanos en la institución o son ex alumnos, si hay amigos o compañeros de deportes. Si bien también comparto que no es posible “trasplantar” modelos extranjeros a nuestra organización escolar sin adecuaciones, en otros países las elecciones se van haciendo a lo largo del recorrido, dentro de cierta oferta. Esto rompería también con los “agrupamientos rígidos” que se realizan en nuestras escuelas por edad y por nivel, dando lugar a las agrupaciones por afinidad.

La última idea de Terigi con la que acuerdo es que la obligación de que los estudiantes tengan que repetir el año completo si no aprueban tres materias no significa un mejor aprendizaje sino en muchas ocasiones aburrimiento y abandono. Si bien las últimas decisiones tomadas por el Ministerio de Educación de Santa Fe quieren ir en este sentido, la forma en la que se va a implementar el sistema de “no repitencia” es nebulosa e indeterminada, y alimenta el malestar docente que su anuncio se haya hecho mediante los medios de comunicación y sin incorporar a los docentes en la decisión. En teoría, los alumnos y alumnas podrían acceder al año siguiente bajo la condición de ¿recursar? las asignaturas no aprobadas. No sabemos cómo se solucionarían los problemas de infraestructura que esto generaría –necesidad de más cargos y posiblemente más aulas, especialmente-. Además, no considero que se esté efectuando una modificación de fondo.

Justamente, retomando los elementos nombrados al comienzo del apartado, quiero recalcar la importancia del espacio áulico. ¿Por qué nos preocupa la cuestión del aula? En la escuela secundaria, los jóvenes pasan un promedio de cinco horas diarias entre cuatro paredes. Se les exige estar sentados prácticamente todo ese tiempo, con la vista fija en un pizarrón negro, blanco o verde, o en sus carpetas. Se sostiene en ese tiempo un doble discurso: trabajo colaborativo y en grupo, pero en realidad individual y, muchas veces, fomentando la competencia.

En los últimos veinte años, las TICs se han incorporado al aula, por mucho que le pese a algunos docentes. Las circunstancias del 2020 han demostrado el error de intentar dejarlas afuera. Sin embargo, las TICs vienen con sus propias potencialidades y limitaciones: no hay nada más fácil que googlear un dato, pero a la vez, el acceso a la información nos hace correr el riesgo de caer en un mar de detalles inútiles. El docente necesita modernizarse porque es un deber marchar con los tiempos, pero más importante, porque es la persona que tiene que

asumir el compromiso de incorporar las nuevas tecnologías para un aprendizaje significativo.

La incorporación de los dispositivos móviles trae aparejada cambios en las disciplinas corporales que tradicionalmente están ligadas a la escuela secundaria, en tanto quita el foco de atención del docente y el pizarrón. La organización espacial, entonces, podría dejar de ser tan rígida. Al usar dispositivos que son personales y pueden trasladar con ellos, los estudiantes no necesariamente interrumpen sus actividades si tienen que levantarse y pueden escuchar música mientras realizan ejercicios de matemáticas (y, de hecho, muchos dicen que se concentran mejor. Es el nuevo “efecto Mozart”).

En virtud de lo dicho, ¿qué características podría tener un aula adecuada para la juventud actual, que tenga en cuenta a las nuevas tecnologías? Con respecto a este punto se pueden proponer algunos elementos, fruto de una primera reflexión:

- *Que la orientación sea variable.* Es decir, que no necesariamente los estudiantes tengan que mirar todo el tiempo hacia la misma pared. En nuestro país la organización escolar, con sus horarios divididos en varios turnos y la estructura del edificio escuela, muchas veces con escasez de aulas, no permiten tener distintas aulas equipadas para distintas disciplinas. En tal caso se podría organizar “sectores” dentro de cada aula, lo que posibilitaría un mejor aprovechamiento de todas las paredes; se podría orientar cada una a distintas materias, cubriendo por ejemplo una pared de mapas, colocando varios pizarrones móviles otra y colocando una pantalla interactiva en una tercera. O una pequeña biblioteca. Cada escuela tendría que revisar la organización de acuerdo con sus posibilidades, pero la idea sería tener la mayor cantidad de recursos disponibles en cada salón, y sin olvidar la importancia del mobiliario adecuado. Según la materia del momento, el sector del aula que se utilizaría. En la enseñanza de la Historia los mapas, interactivos o no, son siempre necesarios.

- *Equipada con TICs que funcionen.* Las redes cuentan con recursos incontables para alimentar una clase de Historia. No estoy pensando solamente en los videos que podemos encontrar, sino en los recorridos guiados por museos de todo el mundo. Un gran inconveniente que nos encontrábamos antes de la pandemia era la necesidad de armar y desarmar pantallas, trasladar televisores, conectar cables, pedir conexión a internet en las aulas, etc. Esto va en contra de un uso cotidiano y cómodo. La escuela pospandemia seguramente aprovechará mucho más los dispositivos con los que cuenta cada estudiante; de todos modos, también deberá garantizar recursos para no fomentar la desigualdad.

- *Sin filas fijas.* En general muchas escuelas ya permiten la organización del espacio según los intereses de los estudiantes, que pueden ir variando clase a clase. Trabajar de a dos o en pequeños grupos es beneficioso para muchos jóvenes. Podría dejarse a criterio de ellos cómo organizarse; sin embargo, los docentes tendríamos que intervenir en casos de aislamiento o también podríamos alentar las “tutorías entre pares”. Incluso se podría establecer un sistema de “turnos” para que todos los estudiantes tuvieran la posibilidad de cruzarse y establecer una relación en algún momento.

- *Fomentar el trabajo colaborativo y no la competencia.* Volvemos aquí a las tutorías entre pares como proyecto fundamental, para que todos los estudiantes sean capaces de apreciar sus fortalezas y luchar contra sus debilidades, ayudándose unos a otros en el momento preciso. Entre los distintos estudiantes hay quienes

tienen mayores facilidades en la expresión oral y otros en la expresión escrita; ambas son necesarias en el estudio de la Historia.

- *Que los estudiantes se responsabilicen del espacio que utilizan.* Muchas veces las aulas no son lo suficientemente cuidadas. Se podría fomentar la responsabilidad si los estudiantes estuvieran encargados del orden y la limpieza, como en algunos países del mundo, y a la vez se les permitiera arreglarla a su gusto. Ambas cuestiones les permitirían apropiarse en mayor medida del aula.

Asimismo, la escuela secundaria argentina está atravesada por la heteronormatividad. En los últimos años las cuestiones relacionadas con la las identidades de género han ingresado con fuerza en las escuelas, de la mano de la implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006). Sin embargo, los cambios que ésta promueve no son tan aceptados como quisiéramos y se encuentran con múltiples resistencias, representadas por la repetición de prácticas que fortalecen la división entre “lo masculino” y “lo femenino” sin reconocer otras posibilidades.

En tanto aparentemente está en todas partes, la heterosexualidad es construida como sinónimo de la moralidad dominante de las políticas de género, de la imposible mitología cultural del romance y el final feliz, y de los imperativos del patriarcado, los aparatos del estado y la economía política de los códigos civiles. Con esta clase de constreñimientos institucionales –esto es, las simultáneas proscripciones e invisibilidades legales de las prácticas sexuales, y la evitación cotidiana de las preocupaciones gay y lésbicas- no resulta una sorpresa que los/as jóvenes gay y lesbianas se constituyan como una de las poblaciones más aisladas dentro de las escuelas. (Flores, 2013: 232).[4]

En el momento de reflexionar sobre prácticas institucionales que vulneran el derecho a la diversidad^[5] sexual en las escuelas secundarias públicas en las que trabajo, una de las primeras cosas que viene a mi memoria es la formación en filas que se realiza en distintos momentos de la jornada (a la entrada, después de los recreos, en una de ellas a la salida, en la otra en los actos escolares y en las dos en el momento de izar y arriar la Bandera). En una de las instituciones la separación es netamente varones/mujeres y ordenada por las autoridades; en la otra escuela ese criterio no es a rajatabla porque hay cursos que no son mixtos; sin embargo, también está implícito.

Un ordenamiento como el mencionado ignora activamente la diversidad en la escuela, ya que sólo reconoce dos posibilidades y no tiene en cuenta la identidad autopercebida. Cuando hablo de una ignorancia activa me refiero a que la escuela como institución no es ajena a los cambios de las sociedades, tanto en sus vivencias como en sus leyes, y no desconoce la existencia de las diversidades. No obstante, lo que hace al mantener el sistema es no brindar apoyo a los estudiantes cuya identidad no se adhiere a lo que se considera la norma binaria, entendida como “una particular manera de clasificar a las personas de un modo excluyente. El sistema de géneros, pensado desde el binarismo, establece dos formas opuestas y desconectadas para lo femenino y lo masculino e instituye la diferencia sexual anatómica como “natural.” (Ministerio de Educación de la Nación - DGPIDS y PNEI, Clase 1, 2020: 4).

Así, una escuela que se considera a sí misma “inclusiva” excluye desde el mismo momento en el que suena el timbre de entrada, y obliga a sus estudiantes a estar permanentemente clasificándose dentro de un sistema que sólo ofrece

dos opciones. De este modo obtura la construcción de la identidad de género, entendida como la “vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento” (artículo 2 de la Ley de Identidad de Género N° 26.743) y colabora con el mantenimiento de la cis-hetero-normatividad, es decir, el sistema de pensamiento que considera que hay una relación directa y unívoca entre los genitales de una persona y su identidad de género. Es hora de implementar una Ley Nacional de Educación Sexual Integral que sea, realmente, integral. Al respecto, val flores hace un planteo que nos parece por completo pertinente:

Podemos convenir que la educación sexual es un campo de tensión crítica, un territorio de disputas de saberes, de modos de subjetivación, de paradigmas de inteligibilidad del género, de valores sociales y culturales, en definitiva, una disputa por la legitimidad de ciertos cuerpos, ciertas prácticas, ciertos deseos. Ya sea desde posturas hegemónicas o minoritarias, la educación sexual en el marco escolar puede comprender desde la enseñanza de la abstinencia hasta la correcta colocación del preservativo, desde el funcionamiento del aparato reproductor a la prevención del abuso sexual, desde la secuencia ilustrada del embarazo y el parto hasta la información sobre cómo hacerse un aborto seguro, desde la problematización de los estereotipos de género a la reafirmación de la diferencia sexual prescrita por la anatomía genital, desde la promoción de la heterosexualidad como sexualidad única, legítima y normal a la presentación de modelos identitarios de la “diversidad”, sólo por nombrar algunas temáticas que se hacen presente en las escuelas (Flores, 2013: 286).

Desde la Historia se pueden realizar cantidad de propuestas que, además de acompañar a la ley, sumarían atractivo a la disciplina histórica para los estudiantes. La vida de las mujeres y los niños en las distintas épocas; las distintas actitudes hacia la homosexualidad en los distintos pueblos a través del tiempo; el control de la natalidad en las diversas sociedades que estudiamos. Temas que tienen correlato en la vida cotidiana de nuestros estudiantes y que enriquecerían nuestra disciplina.

Conclusiones tentativas

Los últimos meses de 2022 nos encuentran en el centro de un debate mayúsculo dentro de la escuela secundaria santafesina. Lo que está en discusión es el régimen de repitencia, mediante la propuesta de seguir el ejemplo universitario, en donde los estudiantes recursen sólo aquellas asignaturas no aprobadas. La forma en que tal sistema se llevará adelante nos presenta, por el momento, más dudas que certezas.

La docencia es una práctica compleja, signada por la inmediatez, la multidimensionalidad, la simultaneidad, la imprevisibilidad y la singularidad. Aplicar “recetas”, en tales casos, es prácticamente imposible. ¿Cómo tener la certeza de que el medio que se aplica a la solución del conflicto es “la más adecuada” en un contexto que nos obliga a tomar decisiones en forma inmediata y continua? La enseñanza de la Historia, por su parte, suma a todas esas dificultades la incertidumbre de muchos estudiantes acerca de la importancia de su aprendizaje. En un mundo signado por la inmediatez, las épocas pasadas son cada vez más inasibles y ajenas. Los cambios en la forma de enseñanza son necesarios, tanto a nivel general como al nivel de la asignatura, para “amigar” a

los estudiantes con el conocimiento histórico como parte de su herencia y como modo de explicar algo del presente (aunque no todo, por supuesto).

No es fácil renunciar a un sistema que ha durado varios siglos, aun cuando en general estamos de acuerdo en que ya no brinda los resultados esperados. No se trata de erradicarlo, sino de tomarlo de base para un sistema más equitativo y satisfactorio para todos los involucrados, en el cual el bienestar de docentes y estudiantes alimentará el compromiso con la educación. Después de todo, como afirma Grinberg: “como somos libres, la educación es el acto por medio del cual nos hacemos del material con el que hacer, contar, pensar nuestro mundo” (Yedaide, 2017: 137). El presente, y más especialmente, el futuro, no pueden desentenderse del pasado.

Referencias bibliográficas

- Congreso de la Nación Argentina (1992). *Transferencias de escuelas, Ley N° 24049*. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24049-448/texto>
- Congreso de la Nación Argentina (2006). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley N° 26.150*. Bs. As. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/121222/texto>
- Congreso de la Nación Argentina (2012). *Ley de Identidad de Género N° 26.743*. Buenos Aires. Recuperado de <https://cdh.defensoria.org.ar/normativa/ley-26743-identidad-de-genero/>
- Cordero, M. (2017). Tenemos escuelas del siglo XIX, docentes del XX y alumnos del XXI. Entrevista en Radio LT10, Santa Fe capital. Recuperado el 24/09/2022 de <https://www.lt10.com.ar/noticia/184794--tenemos-escuelas-del-siglo-xix-dos-cientos-del-xx-y-alumnos-del-xxi>
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (337-348). Buenos Aires: UNIPE.
- Flores, V. (2013). *Interrucciones. Ensayos de poética activista*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista del IICE*, 34, 29-46.
- Krichesky, G. (2010). *Jóvenes que miran la escuela. Una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación Cimientos.
- Llinas, P. (2009). Sentidos de la experiencia escolar en la educación secundaria. Percepciones de los alumnos en cuatro jurisdicciones argentinas. *Páginas de Educación*, 2(1), 91-113.
- Luna, M. V. (2017). Desafíos de la enseñanza en la escuela secundaria: algunas reflexiones didácticas. *Itinerarios Educativos*, 10, 15-28.
- Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley N° 26150*. Buenos Aires. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Políticas Integrales de Diversidad Sexual y Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2020). *La*

- ESI en la escuela: Derechos y diversidad sexual*. Clases 1 y 2: La construcción social del género y la sexualidad / La diversidad sexual. Buenos Aires.
- Riveros Larrañaga, V. y Miranda, M. (2010). Pensar la disciplina: En la escuela creada en el siglo XIX, con docentes del siglo XX y alumnos del siglo XXI. Ponencia presentada en las *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, 9 y 10 de diciembre, La Plata, Argentina. Recuperado de Memoria Académica, en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5553/ev.5553.pdf
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, 6(1), 67-78.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, 63-7.
- Terigi, F. (2018). Políticas de inclusión y desafíos pedagógicos. En ICIEC- Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. *Diálogos sobre educación*. Recuperado el 5 de marzo de Sitio Conectate UEPC, en https://www.youtube.com/watch?v=5Rmm_yFII_E; https://www.youtube.com/watch?v=1i04R_sm8_k
- Yedaide, M. M. (2017). Sujetos, territorios y escuelas: manifestaciones del poder sobre la vida. Entrevista a Silvia Grinberg. *Revista de Educación*, VIII(10), 131-144.
- Zelmanovich, P. (2020). Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (325-336). Buenos Aires: UNIPE.

Notas

- [1] No se trata solamente de un “decir común”. Distintos especialistas, de las más variadas ramas, se hacen eco de esta expresión. Por ejemplo, la psicopedagoga Mariela Cordero (2017) o los investigadores Vanesa Riveros Larrañaga y Martín Miranda (2010) parten de esta afirmación.
- [2] Podemos observar en el trato entre compañeros muchos insultos y golpes que ellos afirman que son “afectuosos” o “en broma”. Sin embargo, en muchas ocasiones dan lugar a conflictos mayores en los cuales intervienen las familias y frente a los cuales las escuelas no pueden hacer mucho más que intentar que los estudiantes involucrados ya no tengan contacto.
- [3] Algunos artículos periodísticos sobre la eliminación de la repitencia en la provincia de Santa Fe (24/09/2022): - Santa Fe propuso eliminar en forma definitiva la posibilidad de que los alumnos repitan de año. Recuperado de <https://www.infobae.com/educacion/2022/07/27/santa-fe-propuso-eliminar-la-posibilidad-de-que-los-alumnos-repitan-de-ano-de-forma-definitiva/#:~:text=Desde%202023%2C%20Santa%20Fe%20eliminar%C3%ADa,repitencia%20escolar%20de%20forma%20definitiva> - Eliminación de la repitencia en el secundario: las voces docentes. Recuperado de <https://www.lacapital.com.ar/educacion/eliminacion-la-repitencia-el-secundario-las-vozes-docentes-n10024902.html> - Santa Fe propone eliminar la repitencia escolar: “no se trata de aprender menos, sino más”. Recuperado de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/santa-fe-propone-eliminar-la-repitencia-escolar-no-se-trata-de-aprender-menos-sino-mas/>
- [4] La autora val flores no utiliza las mayúsculas en su nombre, como “una estrategia de minorización del nombre propio, de problematización de las convenciones gramaticales, de dislocar la jerarquía de las letras, una apuesta al texto antes que a la firma de la autora” (Flores, 2013: 4).
- [5] Somos conscientes de las críticas que la autora ya mencionada, val flores, realiza al término “diversidad” como “término paraguas que contiene cualquier tipo de diferencia, con un alto grado de ambigüedad e indefinición que podría ser cualquiera y ninguna al mismo tiempo” (Flores, 2013: 305). Un término que podríamos utilizar

para reemplazarlo sería “disidencias”, si bien “diversidad/diversidades” sigue siendo más usual.