

## Arqueología de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Condición de posibilidad para una didáctica crítica en el siglo XXI

Archeology of Social Sciences teaching. Condition of possibility for a critical didactics in the 21st century

Miguel Salinas Romo

Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato

misali01@ucm.es

Recibido en enero de 2021

Aceptado en enero de 2021

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4. 20310

### RESUMEN

En las siguientes líneas abordamos una reflexión personal sobre la historicidad de la práctica educativa y sus posibilidades de cambio en el siglo XXI, partiendo de las contribuciones que configuran la sugerente obra de investigación titulada *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas*. Dicho trabajo colectivo bucea en la tradición escolar y en sus variadas formas de representación cultural para comprender las resistencias ofrecidas por la enseñanza canónica de las ciencias sociales frente a cualquier propuesta de renovación pedagógica. Los investigadores plantean exhumar los mecanismos de construcción del código disciplinar que condiciona las formas de concebir, enseñar y aprender las CCSS. Para ello, se propone como herramienta analítica la existencia de mediadores educativos, los cuales atraviesan los distintos niveles de concreción curricular y van construyendo las subjetividades del alumnado. En este marco, los autores centran la innovación educativa en la mejora de la formación del profesorado; con la intención de que los futuros docentes sean capaces de desenmascarar e impugnar la neutralidad de la cultura educativa y el "sentido común" impuesto por un discurso hegemónico que legitima los intereses del poder establecido e impide articular alternativas colectivas emancipatorias.

**Palabras clave:** didáctica crítica, ciencias sociales, práctica educativa, código disciplinar.

### ABSTRACT

In the following lines we address a personal reflection on the historicity of educational practice and its possibilities for change in the 21st century, based on the contributions that make up the suggestive research work entitled *Reinterpreting tradition, transforming practices*. This collective work delves into the school tradition and its various forms of cultural representation in order to understand the resistance offered by the canonical teaching of the social sciences against any proposal for pedagogical renovation. The researchers propose to exhumate the mechanisms of construction of the disciplinary code that conditions the ways of conceiving, teaching and learning the CCSS. For this purpose, the existence of educational mediators is proposed as an analytical tool. These mediators cross the different levels of curricular concreteness and construct the students' subjectivities. Within this framework, the authors focus educational innovation on the improvement of teacher training; with the intention that future teachers will be able to unmask and challenge the neutrality of the educational culture and the "common sense" imposed by a hegemonic discourse that legitimizes the interests of the established power and prevents the articulation of emancipatory collective alternatives.

**Keywords:** critical didactics, social sciences, educational practice, disciplinary code.

### Referencia

Salinas, M. (2020). Arqueología de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Condición de posibilidad para una didáctica crítica en el siglo XXI. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 111-124. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4. 20310

## INTRODUCCIÓN

Sin lugar a duda, la experiencia educativa produce una huella profunda en la trayectoria vital del individuo. Cada vez que en una conversación informal señalo que soy profesor de geografía e historia, me sorprende la reacción que suscita en el interlocutor, quien, con todo lujo de detalles rememora su relación con la materia. De forma general, las consideraciones hacia la misma, ya sea en términos positivos o negativos, siempre reproducen el mismo patrón. Por un lado, los que no apreciaban la asignatura destacan el aburrimiento producido por unas clases magistrales monótonas que conducían a un aprendizaje memorístico que caía rápidamente en el olvido. Frente a esta visión, otros tantos reivindican su gusto por las ciencias sociales, subrayando en especial su pasión por las obras de divulgación histórica. No obstante, su defensa es deudora, casi siempre, de una concepción monumental o anticuaria de la historia, a la que Nietzsche alude en su célebre intempestiva de 1874, que podríamos entender como elemento de erudición al servicio de un relato cerrado de los grandes hechos del pasado.

Este caso ejemplifica a la perfección el peso que todavía mantiene hoy día la tradición escolar, su reproducción cíclica y la difícil transformación de las prácticas educativas. Las preocupaciones en torno a este fenómeno y su necesaria problematización impulsaron un reciente proyecto de investigación en didáctica de las CCSS, cuyos principales resultados se exponen en la monografía titulada *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas* (Parra y Fuertes, 2019). En una primera aproximación formal a esta obra divulgativa, resulta necesario destacar su carácter colectivo, pues recoge en sus trece capítulos una pluralidad de perspectivas y posiciones vinculadas a la didáctica crítica de las CCSS. A pesar de la diversidad y en ocasiones disparidad de las aportaciones presentadas por los investigadores, la excelente labor de coordinación consigue dotar de cohesión al relato, estableciendo de forma clara los objetivos fundamentales de la obra y el marco teórico en que esta se inserta. La premisa de la que parte es la necesaria comprensión del peso de la tradición escolar en las aulas como paso previo al cuestionamiento de los consensos que posibilitan el mantenimiento y reproducción de ciertas prácticas, usos y representaciones sobre las CCSS, los cuales, condicionan la forma de ser y de actuar de los docentes. Dicho código disciplinar es identificado por los autores como el principal obstáculo para la transformación crítica de la escuela, planteándose como única solución viable la mejora en la formación del profesorado.

Si bien los horizontes de la investigación, bien delineados por el título elegido

—*Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas*—, sirven de guía y orientación al lector a la hora de navegar por los diversos capítulos del libro, hemos de señalar que su división en tres secciones resulta en algunas ocasiones forzada. Somos conscientes de la dificultad que supone articular una obra tan plural, pero la rigidez de los apartados no ayuda a la comprensión final de sus significativos avances. La primera parte del libro, bajo el título de “memoria y representación social de la geografía y la historia escolar”, integra: la reflexión sobre memoria e historia, de R. Cuesta (pp. 17-44); el estudio sobre las tradiciones escolares en la educación geográfica, de Campo, García y Souto (pp. 45-72); un interesante análisis de D. Parra (pp. 73-97) sobre la representación de la historia escolar y su posible cuestionamiento; y el examen que realizan Morales y Santana (pp. 99-121) sobre las percepciones de la didáctica de las CCSS en Educación infantil. La segunda sección centrada en “los materiales curriculares y la pervivencia de discursos y narrativas” comprende variadas aportaciones de R. Valls (pp.125-147), J. Sáiz (pp. 149-172), J. R. Segarra (pp. 173-208), C. Fuertes (pp. 209-236) y H. Rausell (pp. 237-253). Por último, el tercer capítulo presenta varios trabajos centrados en “la formación del profesorado y la transformación de la praxis educativa”, que abarcan desde el estudio de caso de E. Asensi (pp. 257-280) al análisis del empleo de las fuentes orales en el aula por parte de R. Camil (pp. 281-303), pasando por las reflexiones de M. Pinheiro (pp. 327-345) acerca de la importancia del prácticum y el estudio de Colomer y Bel (pp. 305-326) sobre el uso crítico de la tecnología en la educación.

A pesar de las limitaciones de tipo formal, debemos subrayar el fecundo diálogo entre tradición e innovación educativa que recorre la obra e interpela continuamente al lector. Producto de este intercambio, se propone en las siguientes líneas un acercamiento personal y crítico, que, firmemente apoyado en el andamiaje teórico de M. Foucault<sup>1</sup> y consciente del contexto socio-cultural de cambio en el que se encuadra, pretende reflexionar con precisión sobre los mecanismos o dispositivos de control que operan sobre el sujeto educativo. Con ello intentamos iluminar y resituar en la dirección adecuada el camino abierto hacia una paulatina renovación pedagógica que propicie una enseñanza crítica de las CCSS en el siglo XXI.

---

<sup>1</sup> Recupero en el título de este apunte crítico la noción foucaultiana de “arqueología”, aplicada en este caso a la enseñanza de las CCSS, con el objetivo de abordar un análisis de la historicidad de la práctica educativa, atendiendo a las diversas “epistemes” o sistemas de pensamiento vigentes en cada periodo, que permita comprender sus resistencias al cambio y abordar su transformación en el presente.

## DECONSTRUYENDO LA TRADICIÓN ESCOLAR: RUPTURAS Y CONTINUIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CCSS

Dentro de la ingente producción artística de Bertolt Brecht, podemos encontrar una serie de piezas de carácter pedagógico entre las que se encuentra *La excepción y la Regla* (1930), a cuya representación tuve el placer de asistir no hace mucho tiempo. Dicha obra de teatro trata de revelar la forma en que las injusticias propias del sistema acaban naturalizándose hasta convertirse en la norma, mientras que las actitudes que las confrontan son excepcionales y acaban rechazadas por el mayoritario “sentido común” que refuerza las relaciones de poder y dominación.

Llama poderosamente la atención el hecho de que, a pesar del potencial transformador que encierran muchos de estos materiales alternativos, la presencia de una concepción crítica de la didáctica y de las disciplinas histórico-geográficas siga siendo marginal en el escenario educativo actual. En este apartado recogemos los trabajos que tratan de rastrear el modo en que se han ido configurado los paradigmas pedagógicos de la historia y la geografía; señalando cómo evolucionan y qué finalidades han tenido desde su origen hasta la actualidad. Para guiarnos en este proceso de deconstrucción e impugnación de la tradición escolar, aprovechamos el corpus teórico esgrimido por R. Cuesta a lo largo de su dilatada trayectoria académica y en la propia obra reseñada (pp. 17-43), que incluye la adopción de una mirada genealógica del presente, siguiendo los pasos de Nietzsche y Foucault, la reivindicación de la revolución conceptual abierta por la historia de los conceptos y el retorno de la filosofía de la memoria en el seno de la teoría crítica desarrollada por los miembros de la Escuela de Frankfurt. Como resultado de la aplicación de dicho bagaje crítico a su labor investigadora postula la noción de “código disciplinar”, que se concibe como “construcción social compuesta de ideas, valores, suposiciones y rutinas que, configuradas históricamente, y por lo tanto sometidas a la dialéctica de los cambios y las continuidades, vienen a establecer las finalidades, contenidos y prácticas docentes que se consideran legítimas en cada momento” (Cuesta, 1997).

A la hora de analizar la tradición escolar, habría que partir del hecho de que la escuela no es, ni ha sido nunca, un espacio aséptico y neutral. Los sistemas de instrucción pública y las disciplinas que en ellos se enseñan son producto de un determinado contexto socio-histórico y cultural. Su origen se encuentra estrechamente vinculado con el surgimiento de los Estados-nación y la consolidación del capitalismo industrial, al servir fielmente a sus necesidades de legitimación, formando ciudadanos

patrióticos y trabajadores disciplinados. A través de las instituciones escolares, como señalara M. Foucault (2009), el poder controla el saber y las creencias e imaginarios sociales, estableciendo valores que les aseguran su dominio. De esta forma, desde comienzos del siglo XIX, se construye la coherencia interna de la geografía e historia como materias escolares, estableciéndose bajo el influjo del paradigma científico positivista y la razón instrumental una serie de contenidos, rutinas y metodologías de enseñanza-aprendizaje con finalidades particulares, que serán reproducidos de forma cíclica hasta asimilarse en un determinado código disciplinar. Resulta muy interesante en este punto la propuesta pedagógica desplegada por Parra en su capítulo (pp. 87-90), quien, plantea en el marco del Grado de Magisterio la representación de contextos educativos pasados que se historizan y problematizan con la intención de que los alumnos desarrollen un sentido de perspectiva y tomen conciencia respecto al hecho de que la concepción de una materia y sus prácticas educativas son parte de un proceso cultural cambiante.

Tras realizar una aproximación a la génesis de la enseñanza de la geografía e historia, cabe preguntarse sobre la forma en que ha cambiado la tradición escolar en las aulas del siglo XXI. Para ello, pondremos en valor los resultados de las tres investigaciones diagnósticas presentadas en la monografía (Campo, García y Souto, pp. 45-72; Parra, pp. 73-97; Morales y Santana, pp. 99-121), que han recogido información muy valiosa respecto a los recuerdos, percepciones y expectativas de los futuros docentes —de educación secundaria, primaria e infantil— en relación con las formas de enseñanza de las CCSS. La indagación acerca de la memoria social de las disciplinas histórico-geográficas supone la apertura de una sugerente línea de investigación en didáctica que se enmarca en el giro del pensamiento crítico hacia la memoria desarrollado desde mediados del siglo XX como razón impugnadora de la racionalidad positivista (Adorno y Horkheimer, 2001). Desde esta aproximación, se percibe que los recuerdos de los alumnos sobre las prácticas, concepciones y valores de las materias escolares se hallan fuertemente influenciados por su experiencia individual, el contexto socio-cultural en el que se enmarcan y el enorme peso de la tradición en la rememoración colectiva de la escuela, lo que facilita la creación de consensos en torno al código disciplinar establecido y dificulta su impugnación generalizada.

De forma general, los resultados obtenidos reflejan la existencia en la actualidad de un paradigma educativo en transformación en el que conviven ciertos planteamientos innovadores con el mantenimiento del peso de un código disciplinar

de base decimonónica. Asimismo, se observa el impacto que produjo el cuestionamiento de la enseñanza canónica en nuestro país a partir de los años 60 y 70, en relación, sobre todo, con la difusión moderada de los presupuestos psico-pedagógicos constructivistas y las denominadas metodologías activas en el aula. Dichas rupturas han de encuadrarse en un escenario socio-educativo efervescente, abierto entre las grietas de la legislación educativa tardo-franquista (LGE de 1970) y la transición hacia la democracia, que posibilitó —en ocasiones con el apoyo institucional— el surgimiento de movimientos de renovación pedagógica que apostaron por implementar nuevas maneras de abordar la enseñanza desde una perspectiva crítica. Del mismo modo, la flexibilización de los currículos oficiales en la década de los 90 favoreció la creación de materiales didácticos alternativos.

A pesar de ello, no se han erosionado en este tiempo las visiones hegemónicas y normativas sobre la concepción de las disciplinas histórico-geográficas, sus narrativas, usos públicos y finalidades, que siguen férreamente ancladas en la tradición. Atendiendo a los recuerdos de los alumnos, en pleno siglo XXI, buena parte de las clases de historia y geografía son abordadas desde enfoques geográficos e historiográficos propios del siglo XIX. La geografía regional y el positivismo historicista reducen dichas disciplinas a una descripción “objetiva” del espacio geográfico y de los principales hechos del pasado que los alumnos tienen que memorizar. No se preocupan por problematizar el presente ni el territorio vivido, ya que su finalidad estriba en naturalizar relatos creadores de identidades que favorezcan la asunción y aceptación acrítica de la realidad social establecida. Así se entiende mejor, la percepción generalizada entre el alumnado de que la enseñanza de la historia ha de ser “neutra” para ser respetuosa, al no ser capaces de identificar la ideología que subyace en la cultura escolar canónica.

Esta naturalización de los discursos dominantes dificulta los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, el objetivo planteado por la didáctica crítica radica en socavar las certidumbres que sostienen la tradición pedagógica, con el fin de ampliar los horizontes e imaginar prácticas educativas innovadoras. Con esa finalidad, los investigadores proponen una mejora en la formación pedagógica, didáctica y disciplinar del profesorado en los distintos niveles educativos, que incluya un enfoque crítico y una reflexión profunda sobre el carácter epistemológico de las materias a impartir. Asimismo, el docente tendría que conocer las características del contexto-sociocultural donde se desarrolla la comunicación educativa, para poder problematizar el espacio vivido y cuestionar su pasado-presente.



## LOS MEDIADORES EDUCATIVOS COMO DISPOSITIVOS<sup>2</sup> DE CONTROL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Desde el nacimiento de la escuela y hasta no hace demasiado tiempo el principal y único mediador educativo era el libro de texto, pues reproducía el currículo que desarrollaba los contenidos conceptuales de la asignatura y establecía las rutinas en la práctica docente. A pesar de la preeminencia del manual, hoy en día, la incorporación progresiva de nuevos entornos y aplicaciones digitales modifica las bases sobre las que se enseñan las CCSS. Sin embargo, no hay que olvidar que tanto la pizarra como el libro o los elementos digitales son tecnologías y se encuentran en la base de cualquier tradición educativa, ya que suponen una técnica de aprovechamiento de los conocimientos disponibles para la transmisión o construcción del conocimiento como indican Colomer y Bel en su contribución (pp. 305-326). Dicha reflexión tendría que servirnos para centrar el debate no tanto en la aceptación o rechazo de uno u otro soporte sino en la utilización autónoma por parte del docente de ambas herramientas bajo unos presupuestos metodológicos concretos, según recoge Valls (pp. 125-147).

Como ya hemos señalado previamente, entre los contenidos y la forma de enseñarlos se da una estrecha interrelación en el paradigma pedagógico tradicional. Por ello, la metodología ha acaparado la atención de las investigaciones en didáctica crítica en las últimas décadas. A pesar de los esfuerzos citados, la metodología tradicional sigue manteniendo una importante preponderancia en las aulas; este tipo de enseñanza tiene como principales mediadores la clase magistral y el libro de texto que sirven para que el profesor transmita al alumno los conocimientos estipulados. El rol del alumno es pasivo, ya que su única tarea será la recepción y asimilación de la información mediante un aprendizaje memorístico. Frente a esta propuesta, desde los años 70, irrumpe en España el constructivismo, que postula la necesidad de llevar a cabo una pedagogía activa, situando al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha corriente transforma el rol del profesor, que se convierte en el guía encargado de proporcionar herramientas y secuenciar estrategias y tareas —de diverso nivel cognitivo— para que el estudiante construya

---

<sup>2</sup> Siguiendo la definición de Foucault (1991) entendemos el término dispositivo como el espacio y red de saber-poder en el que los discursos se hacen prácticas por medio de la producción en el sujeto de determinadas formas de subjetividad que permiten orientar y dar sentido útil a sus pensamientos y comportamientos.

su propio conocimiento significativo, fruto de la interacción con el medio espacial y socio-histórico. No obstante, en la actualidad, la dimensión crítica de este enfoque ha sido desplazada por una hipervaloración de la práctica como paradigma de innovación en el aula, según señalan Campo, García y Souto en su aportación (p. 51). Muchas de las estrategias y recursos —audiovisuales y digitales— desplegados buscan dinamizar el aprendizaje y hacerlo más divertido y colaborativo, lo cual en sí no es malo.<sup>3</sup> El problema radica en haber privilegiado el diseño de tareas aisladas con un eminente carácter lúdico que no llevan aparejado un marco teórico previo; pues las prácticas para ser innovadoras deberían suponer una experiencia reflexiva de carácter teórico. Desde nuestro punto de vista, sería necesario superar la confrontación superficial entre metodologías activas y pasivas, articulando estrategias docentes relevantes y críticas que incluyan la introducción de herramientas conceptuales previas a partir de las cuales los alumnos puedan comprender y reflexionar sobre los procesos históricos y geográficos.

A continuación, abordaremos los contenidos que se enseñan en las clases de geografía e historia y su dimensión epistemológica. Los manuales, o en su defecto los soportes digitales, son dispositivos transmisores de varias narrativas maestras, que, si bien se van adaptando a los cambios operados en el marco de pensamiento contemporáneo, mantienen las mismas finalidades legitimadoras basadas en una interpretación teleológica de los procesos evolutivos: históricos y materiales. La comparación de las narrativas de la modernidad en los libros de texto de geografía e historia de los años 70 y 90, llevada a cabo por Segarra en su capítulo (pp. 173-208), refleja unos patrones explicativos que, si bien se adaptan al cambio de contexto histórico, siguen manteniendo un determinismo materialista y tecnológico que aspira a ofrecer un modelo de desarrollo de base científica. En esa misma línea, el capitalismo globalizado y las desigualdades que provoca se conciben como un proceso natural, inevitable y lógico. Si queremos articular un discurso contrahegemónico habría que cuestionar en primer lugar el concepto ilustrado de “progreso”, sobre el que se articula la narrativa de la modernidad, dado su carácter ahistórico. Como señala Z. Bauman (2018, p. 141) el progreso “no es una cualidad de la historia” sino que “representa la confianza de las élites del presente en sí

---

<sup>3</sup> Podemos incluir entre las estrategias dinamizadoras el aprendizaje cooperativo, los debates, los *role-play* y las teatralizaciones, así como el empleo de entornos digitales de aprendizaje (PLE) de la Web 2.0, entre los que destacan técnicas como la *flipped classroom* o la gamificación en el aula. También pueden añadirse otras rutinas más tradicionales eminentemente prácticas como las salidas escolares.



mismas para dominar el futuro”. Frente a la narrativa del progreso habríamos de configurar otra narrativa del colapso provocado —en su dimensión humana y material— por la civilización moderna. Siguiendo los pasos de la escuela de Frankfurt se propone la aplicación de una razón anamnética que ofrezca dar voz a los silenciados y revele el sufrimiento acumulado del pasado fruto de la barbarie civilizatoria (Adorno y Horkheimer, 2001). Del mismo modo, se impugna el modelo de crecimiento constante del capitalismo ante el próximo colapso medioambiental.

Por su parte, la investigación de Sáiz Serrano (pp. 149-172) refleja cómo a pesar del cuestionamiento por parte de la historiografía moderna del relato de nación tradicional y esencialista, este no ha desaparecido por completo de la disciplina escolar y de los usos públicos de la historia, permitiendo la pervivencia de un “nacionalismo banal” muy en boga en estos momentos.<sup>4</sup> Frente a la perspectiva romántica que utiliza la historia escolar y divulgativa como instrumento de nacionalización, el autor propone enseñar a comprender naciones e identidades nacionales, relativizándolas como construcciones sociales y culturales, a partir de una imparcialidad comprometida con la argumentación racional.

Otros trabajos, como el de Fuertes (pp. 209-236), analizan la evolución de las narrativas del franquismo desplegadas en los libros de texto, señalando el mantenimiento de determinadas aproximaciones historiográficas centradas en la historia política tradicional de grandes personajes y las macroestructuras económicas como agentes de la modernización española. Frente a estos discursos, asumidos por buena parte del profesorado, el capítulo de R. Camil (pp. 281-303) propone una experiencia pedagógica alternativa basada en la reconstrucción de la vida cotidiana del franquismo y sus conflictos por medio del desarrollo de la historia oral en las aulas de magisterio. Cabe destacar, asimismo, la ausencia de la mujer en los relatos que el presente sigue elaborando y enseñando sobre el pasado, dominados por una posición eminentemente androcéntrica. Por ello, se plantea la necesidad de configurar una contra-narrativa de género que, como señala el capítulo de H. Rausell (pp. 237-280), recupere el derecho al pasado de las mujeres, reparando de esta forma tanto las lagunas teóricas como la injusticia derivada de siglos de discriminación. De lo anteriormente expuesto podemos deducir que, si queremos desactivar los dispositivos de control articulados por la tradición educativa, el docente

---

<sup>4</sup> Tal como recoge Segarra (pp.201-208), el discurso del nacional-catolicismo franquista no fue sustituido durante la democracia por un discurso identitario alternativo de naturaleza crítica sino por variados regionalismos y un “europeísmo modernizador” de baja intensidad.

debería erigirse en el principal mediador educativo, adaptando el uso de los diferentes recursos metodológicos y contra-narrativos al desarrollo consciente y planificado de una propuesta didáctica de carácter crítico.

## **LA FORMACIÓN CRÍTICA DEL DOCENTE EN EL SIGLO XXI: APROXIMACIONES DESDE UN RÉGIMEN DE HISTORICIDAD EN TRANSICIÓN**

Uno de los principales objetivos de la obra examinada radica en conocer mejor los obstáculos que ha de superar la didáctica crítica para abordar la transformación de las prácticas educativas y acabar con su situación de marginalidad. En esta línea, la disección de la tradición escolar de las CCSS nos ha brindado las claves para comprender el funcionamiento de los mecanismos que posibilitan la reproducción cíclica del código disciplinar en la escuela del presente. Partiendo de la información obtenida por las investigaciones de campo en el aula, la mayoría de los autores incluidos en el volumen plantean como única solución factible la mejora en la formación inicial y continua del profesorado, que pasa en primer lugar por incrementar el tiempo de aprendizaje teórico-práctico e impulsar la reflexión acerca de la función social docente, tal como proponen Pinheiro (pp. 327-345) y Asensi (pp. 257-280). Se trata de convertir al profesor en el principal mediador educativo, encargado de manejar diversas herramientas conceptuales y metodológicas a su servicio para que el alumno sea capaz de cuestionar y desenmascarar la visión naturalizada de nuestra realidad como la única posible y pensable.

Sin embargo, creemos necesario, antes de dibujar un retrato completo, establecer las difusas coordenadas del dinámico contexto socio-cultural contemporáneo, que sirve de marco y condiciona tanto el sistema educativo actual como la conformación de un estilo docente crítico para el siglo XXI. Para muchos pensadores el fin de la modernidad, o mejor dicho su aceleración extrema, puede ser constatada por el surgimiento de un nuevo régimen de historicidad (Hartog, 2007) caracterizado por la imparable celeridad de nuestra existencia, desarrollada en un presente perpetuo, que se distancia de un pasado irrelevante y un futuro amenazador. Dicha lógica cultural surgida en el marco del capitalismo tardío recibe la denominación de posmodernidad (Jameson, 1993) o modernidad líquida (Bauman, 2018), atendiendo a la fluidez, al cambio constante y a la falta de certidumbres que presiden sus prácticas vitales. Asimismo, hablamos de la sociedad de la información y la comunicación, debido al impacto de la revolución digital y mediática sobre las formas de vida del sujeto, que observa impertérrito la crisis de los valores propios de

la modernidad, los cuales implican un largo compromiso e impiden la mutación y adaptación inmediata que exige la realidad posmoderna.

Cabe interrogarse en este punto sobre la forma en que esta situación de cambio cultural afecta a la enseñanza de las CCSS y a las instituciones educativas. En los últimos tiempos son muchas las voces que desde diversos espacios de poder plantean la necesaria transformación de la escuela con el objetivo de que se adapte a las nuevas realidades y retos del siglo XXI. Dicho axioma pretende impulsar un proceso de digitalización de la escuela que, mucho nos tememos, olvida el desarrollo de competencias críticas en el uso de las TIC para abordar una superficial renovación del código disciplinar. Se trataría, en resumen, de que todo cambie para que todo siga igual, o peor, ya que las transformaciones no se quedan en la permuta del soporte analógico por otro digital. La introducción de grandes multinacionales tecnológicas y de la lógica del capital en la educación favorece la transmisión de peligrosas distopías basadas en la privatización y disolución de las instituciones educativas públicas, garantes de los aspectos más sólidos de la educación formal, para fomentar un supuesto aprendizaje autónomo e intuitivo del individuo que llevaría a un incremento brutal de la desigualdad educativa, debido entre otras cosas a la enorme brecha digital y social existente. Frente a estas visiones, las recientes experiencias educativas on-line vividas durante la pandemia han demostrado la importancia de la escuela como elemento igualitario que permite una socialización universal entre iguales (Rendueles, 2020, p. 287). Al mismo tiempo, se ha producido una revalorización de la labor del profesor y de la propia dimensión emocional de la educación, que se observa en la necesidad expresada por el alumnado de mantener un contacto estrecho con el docente para abordar con éxito el proceso de aprendizaje.

Aunque en el escenario descrito existen limitados horizontes emancipadores, el pensamiento crítico habría de explorar las potencialidades de ruptura, en especial, tal como indica Cuesta en su capítulo (p. 30), el cuestionamiento de la razón instrumental y la capacidad para relativizar lo que se presenta como inalterable. Hablamos de aprovechar el momento de transformación de la escuela para romper con el código disciplinar y construir un nuevo imaginario socio-educativo de carácter crítico. Como señalan Morales y Santana (p. 120), no creemos esencial esperar a grandes reformas institucionales y curriculares para iniciar el cambio hacia un nuevo paradigma educativo, aunque sin duda priorizar la profundidad de los contenidos frente a la cantidad sería de gran ayuda. La clave radica, desde nuestro punto de

vista, en el replanteamiento del rol del docente y en la necesaria adaptación de sus propuestas didácticas alternativas al contexto socio-cultural vigente. En este nuevo marco, nos parece necesaria la convivencia de diversos dispositivos y el desarrollo de competencias variadas, entre las que incluimos la alfabetización digital, mediática y audiovisual del alumnado.<sup>5</sup> Por mucho que haya grupos de didáctica crítica que reniegan de las innovaciones tecnológicas y sus efectos perversos, creemos que no se puede comprender y problematizar la realidad actual y mucho menos transformarla sin su concurso como recurso y objeto de estudio. Las programaciones de aula deberían integrar situaciones de aprendizaje de naturaleza transversal en las que se fomentase un uso crítico de la tecnología, abordando la búsqueda documental, el análisis y procesamiento de los datos, así como la producción y organización de conocimiento original. De esta forma, los discentes, expuestos a un incesante bombardeo mediático y digital, podrían deconstruir los códigos y mensajes tras los que subyace una ideología dominante encargada de convertir a los individuos en meros consumidores.

Asimismo, cabe subrayar que la transformación de las prácticas y percepciones en la enseñanza de las CCSS solo puede partir de una formación intensiva del profesorado tanto en el ámbito académico, con un conocimiento exhaustivo del contenido disciplinar, como en el pedagógico, con el adecuado uso de las diversas herramientas metodológicas a su alcance. Solo de esta forma podría plantearse la introducción de narrativas contrahegemónicas en el aula, que, junto al análisis y tratamiento de fuentes primarias y secundarias por parte del alumnado, posibiliten el desarrollo de una visión más crítica y reflexiva de la sociedad actual. Como ya hemos señalado, no podemos ser imparciales en nuestra condición de docentes; hemos de elegir, o nos dejamos llevar por la dirección que el código disciplinar marca o nos enfrentamos al movimiento generador del sentido adoptado por la multitud, cuestionando su validez, al tiempo que oponemos una propuesta de renovación pedagógica basada en la problematización de la realidad histórico-geográfica y el compromiso con la adquisición de una conciencia crítica e histórica. Conscientes de que los movimientos de renovación pedagógica se hallan sumidos en la irrelevancia, y que la creación de un estilo docente alternativo asumido por nuevos profesores no

---

<sup>5</sup> Resultan muy interesantes en este sentido las propuestas concretas de Ángel Encinas (2011) para trabajar en la web 2.0, que comprenden la lectura y consumo crítico de los medios de comunicación mediante microejercicios de alfabetización audiovisual, la selección y procesamiento de información con la realización de un cuaderno de prensa, la producción original de contenidos en soporte analógico y digital y la organización y difusión de los mismos a través de un e-portafolio.

es suficiente para subvertir la situación educativa, proponemos establecer una red de dispositivos críticos complementarios que alcance todos los niveles de la educación —tanto formal como informal—, desactivando las representaciones y prácticas educativas “tradicionales”. Para ello, será necesario crear y extender una red de docentes y futuros profesores vinculados con este horizonte crítico que no solo reflexionen sobre los problemas y desafíos de la pedagogía y la didáctica de las CCSS, sino que intercambien ideas, materiales y recursos didácticos alternativos que puedan ser empleados de forma cotidiana en el aula.

#### REFERENCIA PRINCIPAL

Parra, D. y Fuertes, C. (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant Humanidades.

#### REFERENCIAS

Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (2001). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta.

Bauman, Z. (2018). *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor.

Encinas, A. (2011). Explorando la web 2.0 sin mapas pero con brújula. Reflexiones y experiencias sobre alfabetización digital, mediática y audiovisual con adolescentes. En *Bibliotecas y escuelas participativas: ¿qué va a pasar en el Universo 2.0?* (pp. 75-94). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Universidad Iberoamericana.

Jameson, F. (1993). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Paidós Studio.

Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Seix Barral.

