

ESPAÑA VACIADA, TIC Y DIDÁCTICA CRÍTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES TRAS LA PANDEMIA: REFLEXIONES ENTRE LA NECESIDAD Y EL DESEO

EMPTIED SPAIN, ICT AND CRITICAL DIDACTICS OF SOCIAL SCIENCES AFTER PANDEMIC: REFLECTIONS BETWEEN NEED AND DESIRE.

Gustavo Hernández Sánchez
Universidad de Salamanca

Correspondencia: Gustavo Hernández Sánchez
Correo: gustavohernandezhistoria@gmail.com
Recibido: 2022-06-23 Aceptado: 2022-12-30
DOI: 10.17398/0213-9529.41.2.191

RESUMEN

El artículo presenta una reflexión crítica sobre los elementos que estructuran la función docente y que configuran el campo profesional y código disciplinar de las ciencias sociales a partir del estudio de caso de la comunidad autónoma de Castilla y León. Pretende demostrar cómo, mientras que generalmente los defectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje se atribuyen a la metodología empleada por los y las docentes, existen toda una serie de elementos ajenos a estos y a estas que condicionan su trabajo. En el caso del mundo rural a esta problemática se le suma un desfase entre las características del alumnado, cada vez más similares a los de los entornos urbanos, y los medios de que dispone el profesorado. Se propone una didáctica que resista los formalismos administrativos y burocráticos para descubrir al alumnado los retos de la globalización neoliberal a partir de los ejemplos más cercanos.

Palabras clave: didáctica crítica de las ciencias sociales, despoblación, entorno rural, postpandemia.

ABSTRACT

The article presents a critical reflection on the elements that structure teaching function and that make up the professional field and disciplinary code of the social sciences based on the case study of Castilla y León autonomous community. It aims to demonstrate how, while defects in teaching and learning process are generally attributed to the methodology used by teachers, there are a whole series of elements outside of them that condition their work. In the case of the rural world, this problem is compounded by a gap between the characteristics of the students which are increasingly similar to those of urban environments and the means by which teachers have. It proposes a didactic that resist administrative and bureaucratic formalisms to discover to the students the challenges of neoliberal globalization from the closest examples.

Keywords: critical didactics of the social sciences, depopulation, rural environment, post-pandemic.

Sección / Section:	Artículos originales. Monográfico: Las tecnologías digitales en la Educación y la Formación en Tiempos de Pandemia.
Editoras de Sección / Edited by:	Pilar Ibáñez Cubillas, Universidad de Málaga. pcubillas@uma.es Prudencia Gutiérrez Esteban, Universidad de Extremadura. pruden@unex.es
Conflicto de intereses / Conflicts of Interest:	Los autores no declaran conflicto de intereses.
Agradecimientos	-
Financiación	-

INTRODUCCIÓN: EL MUNDO RURAL NO ES UNA *TERRA IGNOTA*

Vivimos un tiempo que transcurre vertiginosamente. Apenas ha pasado la pandemia de COVID-19 que asoló el mundo en 2020 y ya parece como si se nos hubiera olvidado. ¿Cuál será la próxima noticia que ocupe el mapa de nuestras preocupaciones esta vez? En una sociedad en la que todo se nos sirve precocinado, el conocimiento también se consume de este modo. Quizá sea esta una de las principales dificultades que debe afrontar la didáctica crítica de las ciencias sociales en el siglo XXI, ¿Cómo articular un campo de estudio necesariamente lento en un contexto híper veloz? Si algo nos enseñó la pandemia fue la dimensión global de nuestra existencia, también de las ciencias sociales y su didáctica, por muy recóndito que fuese el lugar desde donde se impartieran. En efecto, hoy resulta difícil, por no decir imposible, interpretar el mundo, especialmente materias como la geografía, la historia y la historia del arte, sino es desde la perspectiva de la globalización.

Pero incluso explicar este concepto que vertebra las sociedades del presente parece una tarea inabarcable dentro de los corsés de la función docente, no solo curriculares o disciplinares sino también con relación al marco normativo-burocrático y *habitus* profesional existente en la era del neoliberalismo. Lo que Mainer ha definido como “campo profesional”, concepto empleado para “explorar sociohistóricamente los usos y prácticas sociales que la corporación-profesión de los didactas han ido desarrollando a lo largo del tiempo”, es decir, “el conjunto de hábitos, creencias, reglas, no escritas en su mayor parte, que terminan por constituir de modo infraconsciente al sujeto dotándole del bagaje necesario para reconocerse y ser reconocido como profesional, integrante del campo” (Mainer, 2009, 28). Junto a la idea de campo profesional, otro concepto heurístico fundamental es el de “código disciplinar”, el cual se puede definir, siguiendo a Cuesta, como “el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y modos de hacer determinantes” de las ciencias sociales (si bien este autor se centra en la Historia) “dentro del marco escolar” (Cuesta, 2002, 29). Estas dos aportaciones, una relativa a las prácticas profesionales y otra a los elementos que vertebran el currículo y su sociogénesis a lo largo de la historia, resultan fundamentales, desde mi punto de vista, para cualquier reflexión crítica (sin que en este caso la idea de crítica sea un mero significativo vacío) en torno a la didáctica de las ciencias sociales.

El presente artículo, en este sentido, tiene la intención de indagar no tanto en cuestiones metodológicas, que serán abordadas muy brevemente al final, cuanto en aquellos otros elementos que estructuran el día a día del profesorado, los cuales igualmente condicionan el trabajo de los y de las docentes y a los que no siempre se les presta la merecida atención. Cuestión que adquiere unos matices específicos si la docencia se ejerce desde el mundo rural, el cual aparece a ojos de ciertos estudios académicos poco menos que como una *terra ignota* (tierra desconocida) a la que observar con lupa antropológica. Nada más lejos de la realidad, pues hasta el rincón más recóndito se encuentra ya mediatizado por estas coordenadas sociohistóricas en las que se pone en juego el difícil equilibrio entre modernidad e identidad rural (Bustos Jiménez, 2009). Como docente durante los últimos años en lo que a veces se denomina como “España vacía”, o tal y como se indica en el título, “España vaciada”, se hace preciso, en primer lugar, analizar qué entendemos por este concepto. Se trata de un amplio territorio donde, según datos de Molino, habita aproximadamente el 15,8% de la población total del país (Molino, 2016, 39). Geográficamente abarcaría “la meseta peninsular más la depresión del Ebro”, es decir, “la España interior (...) formada por las dos Castillas, Extremadura, Aragón y La Rioja” (*Ibidem*, 37). La utilización de esta expresión se hizo conocida a raíz de la publicación de su libro *La*

España vacía, editado en 2016. Se trata de una obra cuyo subtítulo, menos difundido, es más ilustrativo: *viaje por un país que nunca fue*. En efecto, en este ensayo tan divulgado se pretendían deshacer algunos mitos que, en algunos casos tienen un efecto sanador respecto de los estereotipos que a menudo se vierten sobre este espacio, como el de que esta España vacía realmente “nunca estuvo llena” (*Ibidem*, 36) o que esa mirada antropológica es capaz de generar numerosos estereotipos que no son del todo ciertos; pero que en otros resulta estéril a la hora de explicar el porqué, es decir, la sociogénesis del mismo. Explicación que esquiva de forma ambigua al exponer que “las razones de esta peculiaridad son complejas” o que “se trata de un desequilibrio añejo y estructural” (*Ibidem*, 42).

Por ello, si algún sentido práctico se puede dar a las ciencias sociales, en un tiempo en el que todo se consume, especialmente esta creación del ser humano (la división de nuestra proyección al futuro en segundos, minutos, horas, días, años, etc.), es el de explicar los factores de ese desequilibrio territorial (entre otras desigualdades), y que, si bien es complejo, añejo y estructural, posee unas circunstancias que merecen ser escudriñadas. Es más, me atrevería incluso a afirmar que deben ser estudiadas y analizadas en las aulas como una forma de comprender tanto el entorno como al propio individuo. No creo estar aportando, por el momento, nada nuevo, si bien me parece que se trata de un asunto que, de cuando en cuando, conviene ser recordado. Merece la pena también destacarse que estas intempestivas se rumian dese la docencia en este espacio geográfico, primero en un pueblo al pie de la sierra de Gredos, en el valle del Tiétar (La Adrada, Ávila), donde por no pasar no pasaba casi nada, y donde tan siquiera había conexión a Internet (excepto vía satélite); después desde otro pueblo del otro lado del sistema central, al abrigo de la sierra de Béjar (Guijuelo, Salamanca). Mejor conectado, pero de la misma forma pésimamente dotado con relación a las tan manidas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), entre otras limitaciones que contiene un IES separado en dos edificios viejos y mal equipados. Echemos un breve vistazo, en primer lugar, a la situación general en esta comunidad autónoma.

DOCENCIA Y TIC EN LOS ENTORNOS RURALES: CASTILLA Y LEÓN

Para comprender el contexto geográfico específico de este territorio resultan muy interesantes las investigaciones que han realizado en los últimos años Alario, Molinero y Morales en las que se define Castilla y León como una región típica del rural profundo europeo (95.000km² y solamente 2,5 millones de habitantes), atravesadas por las características de envejecimiento, declive demográfico y predominio de las zonas rurales (Alario et al, 2018, 10). Estas investigadoras cuestionan la existencia de los beneficios de una nueva ruralidad, puesto que, a pesar de algunas mejoras (modernización e instalación de dispositivos de telecomunicaciones) y la llegada de nuevos habitantes, el rural profundo “aparece como un espacio aún en regresión, despoblado y desprovisto de servicios” (*Ibidem*, 13). La educación es, sin duda, uno de ellos, aunque el caso más sangrante tenga que ver con la atención sanitaria. Estas pequeñas mejoras, lejos de reparar los desequilibrios tradicionales del mundo rural, han creado una clara dualidad:

“que ha consolidado un espacio (...) dinámico en las áreas de influencia de las grandes ciudades (Madrid) y ciudades medias (Valladolid, Salamanca, León, Burgos), además de en los bordes de carreteras y de algunos centros comarcales de servicios, frente a otro rural profundo, regresivo y envejecido” (*Ibidem*, 35).

Muestra este estudio, por tanto, que, a pesar de lo que a simple vista pudiera parecer, el espacio rural es diversificado y como tal merece ser analizado en su complejidad, esto es, alejado de estereotipos que mitifican una especie de constructo homogéneo desde el punto de vista de los prejuicios de la ciudad. Tal y como adelantaba en el epígrafe anterior, en los centros educativos rurales de la comunidad autónoma de Castilla y León (aquellos que se sitúan fuera de las áreas metropolitanas de las capitales de provincia), la mayor parte de las veces el profesorado continúa realizando operaciones tan simples como proyectar una imagen, reproducir vídeos o utilizar sistemas de información geográfica tan accesibles, fáciles de manejar y útiles como *Google Maps* (<https://www.google.es/maps/?hl=es>), en el caso de las ciencias sociales, a través de sus ordenadores personales, con la pérdida de tiempo y esfuerzo que ello conlleva.

Pone esto de manifiesto que la brecha digital, sobre la que existe una bibliografía extensísima, no es solamente un asunto familiar o individual, de poseer mejor o peor acceso a la red, así como los medios necesarios para desempeñar tareas y desarrollar competencias básicas, sino también territorial. Así lo demuestra otro estudio de Morales Romo (2017) en el que se aborda la relación entre las TIC y las áreas rurales en Castilla y León. Concluye que, a pesar de que no necesariamente el alumnado rural las emplee menos, la brecha geográfica en algunos casos se suma a la digital, especialmente entre los municipios de menor tamaño y sus escuelas y los de mayor población:

“Como consecuencia, los alumnos de escuelas de municipios de menor tamaño refieren una situación de desventaja respecto a estudiantes urbanos, o incluso, respecto a escolares de municipios rurales más poblados, evidenciando que, a pesar de notables avances, sigue existiendo relación entre brecha geográfica y brecha digital” (Morales Romo, 2017, 48).

No obstante, añade una variable como la formación docente en el uso de las TIC en su estudio. Responde, por su parte, el concepto de brecha digital a la distribución desigual en el acceso, uso e impacto de las TIC entre grupos sociales, definida en base a criterios de género, geográficos o geopolíticos y culturales. Y diría que no solamente su acceso, sino también las habilidades o competencias asociadas, así como su inclusión en los centros educativos.

En efecto, si continuamos ampliando la reflexión en torno a este concepto, la brecha digital en el siglo XXI no es solamente una cuestión de acceso a un dispositivo móvil u ordenador con datos y conexión a Internet (algo más o menos universalizado¹), sino que pasa por el buen uso del acceso a ese mundo que copta todo el espacio mental, literalmente, de la mayoría de los adolescentes del planeta. Lo que los gestores políticos y la legislación suelen denominar competencia digital. Muchas personas consideran que el hecho de que nuestro alumnado sea nativo digital ya les exime de los riesgos que acechan en la red, cuando en realidad les expone más que nunca. ¿Cómo responder ante esta disyuntiva? Las propuestas para solucionar este problema transitan desde las más alarmistas, señalando los riesgos del uso de las TIC (Sánchez-Teruel, 2016), a las más ingenuas, que optan por enseñarles a usarlas correctamente (Fueyo Gutiérrez et al, 2015; Muñoz Prieto et al, 2013). Es un hecho, en todo caso, que nuestros jóvenes socializan a través de estos aparatos controlados por empresas multinacionales. En este sentido no hay apenas diferencia entre el mundo rural y el mundo urbano, tal y como muestran datos del INE, que en 2019 indicaba que el 66% de la población de 10 a 15 años disponía de teléfono móvil. Cifra que se sitúa por encima del 90% en la siguiente franja de edad, de 16 a 74 años

¹ Un informe reciente del Instituto Nacional de Estadística (en adelante INE) incide en la práctica universalización del acceso a la red y dispositivos TIC (especialmente el teléfono móvil, 99,2% en los hogares españoles), siendo la cifra más baja (94,3%) en relación con el acceso a Internet en municipios de menos de 10.000 habitantes (INE, 2021). Dato que muestra que, de existir, la desconexión a la red se sitúa preferentemente en los entornos rurales.

(INE, 2019, 3). Los datos son más esclarecedores si se mide la participación en redes sociales, que coopta a más del 90% de los jóvenes de 16 a 24 años (*Ibidem*, 8).

Configura, por tanto, esta enorme influencia un efecto sobre la conformación de nuestra personalidad y estilos de vida sin precedentes en la historia de la humanidad que necesariamente debe ser estudiada desde el campo de estudio de las ciencias sociales y su didáctica. Por mi parte, considero que la solución no pasa por tomar medidas de carácter punitivo de prohibición de estos dispositivos, algo que ya han comenzado a hacer no pocos centros educativos (seguramente desbordados por la imposibilidad de supervisar el empleo de móviles en las aulas), sino que las estrategias deben enfocarse más bien a su uso. Es lo que reclama Granada Palma (2019) cuando describe la existencia de “falsos nativos digitales” (o “nativos digitales no digitalizados”), a través de lo cual explica el hecho de que “ser de la generación nativa digital no faculta para ser competente digital” (Granada Palma, 2019, 33). Se trata de lo que algunos estudios han comenzado a denominar como “brecha cognitiva” o “brecha intelectual”, en la que los factores tradicionales sociales y territoriales parecen diluirse en una falsa ilusión de democratización del acceso a la red, especialmente en los países del primer mundo, donde si bien la digitalización es universal (como mostraban cifras para el caso español en los datos anteriormente expuestos), no lo es tanto la protección frente a la información y estímulos que de ella recibimos. En resumen, se puede considerar que, en los centros educativos rurales tenemos, por un lado, aulas infradotadas con relación al acceso a las TIC y conexión a la red, y, por otro, un alumnado con móviles de última generación y acceso a la red más o menos universalizado. La cuestión es ¿cómo sincronizar este desfase? Y lo que es más importante ¿Qué papel posee la administración (cuyas competencias recaen en el gobierno autonómico)?

EL PAPEL DE LA ADMINISTRACIÓN: ILUSIÓN METODOLOGISTA Y AUSENCIA DE ALTERNATIVAS

Generalmente se tiende a señalar al profesorado, y más en concreto a la metodología empleada dentro del aula, como responsable en los casos en que el denominado fracaso escolar es alto, cuando en realidad se trata de un problema que interpela a toda la comunidad educativa. En primer lugar, a las familias, que continúan siendo un espacio de socialización básico para el alumnado, pero también a la administración y, por supuesto, el profesorado. Es a través de la implicación de los tres ámbitos básicos que conforman el proceso educativo (familiar, escolar y social) que se construye una comunidad educativa eficiente, donde la palabra clave sea seguramente “corresponsabilidad” (Torío López, 2004, 48); algo que, desgraciadamente, pocas veces sucede.

En cambio, lo que generalmente ocurre en el día a día del docente es la obligación de enfrentarse a un continuo esfuerzo burocrático en el que solamente se supervisan estadísticamente los resultados académicos. Y más en concreto la asignación de calificaciones, con toda la desmotivación que ello conlleva, puesto que pareciera que nada más tuviese importancia. Presión en la que a menudo participan inspección educativa, equipos directivos y las propias familias y que provocan un fuerte estado de ansiedad y pérdida de motivación entre el profesorado (haciendo emerger no pocos casos del síndrome del burnout²), tal y como desde hace algunos años describen especialistas en salud mental en el trabajo, quienes exponen que:

² A pesar de esto, no existen demasiados estudios que analicen este fenómeno en docentes de Secundaria a nivel estatal o por comunidades autónomas (por provincias, véase Gallardo-López et al. 2019 para Sevilla; Acosta Contreras et al. 2014 para Huelva; Gabari Gambarte et al. 2019 para Huesca).

“el sistema educativo en general y los docentes, particularmente, han sido testigos del aumento de las demandas sociales hacia su rol profesional unido a presupuestos y dotación de recursos, en la mayoría de los casos, poco en consonancia con esas demandas. A estas crecientes exigencias se suma el hecho de que el sistema educativo no siempre favorece un contexto organizacional que apoye al profesor (...) y ayude (...) a afrontar los potenciales estresores que conlleva su vida laboral” (Durán Durán et al., 2001, 47).

Problemática que la postpandemia no ha hecho más que agravar. En este sentido, los cambios introducidos en las últimas reformas educativas tienden a maquillar los resultados académicos hasta tal punto que el trabajo del profesorado solamente se revisa cuando estos no cumplen con las expectativas formales (entendiendo por esto los rendimientos estadísticos de los resultados). Este hecho dificulta y limita la innovación y experimentación didáctica en el aula al someter al profesorado a una normativa que le hace esclavo de la rutina. De tal modo que si los resultados son formalmente positivos todo está bien, sin importar el grado de adquisición real de los conocimientos por parte del alumnado, pero pobre del o de la docente que no cumpla con esta norma no escrita del campo profesional ya que sobre él o sobre ella recaerá todo el peso de la normativa en forma de reclamaciones, la obligación de justificar y rendir cuentas del trabajo desempeñado y la siempre amenazante mirada de inspección educativa.

No estoy planteando con esto, ni mucho menos, que se nos permita calificar al alumnado de manera aleatoria, puesto que para ello existe un proceso establecido en la Programación Didáctica de cada Departamento. Tampoco que no deban establecerse mecanismos de reclamación. Simplemente expreso que, si reducimos todo el proceso educativo a un número (calificación numérica), generalmente obtenido en base a una “prueba objetiva” (es decir, el examen de toda la vida), difícilmente podamos desarrollar las célebres competencias de manera satisfactoria, puesto que todo el proceso de enseñanza y aprendizaje se volcará hacia esta prueba, tanto por parte del profesorado como del alumnado y del resto de actores implicados.

Merchán Iglesias ha demostrado, para el caso de la materia de historia, cómo el examen provoca que se modulen “al hecho examinador” las prácticas pedagógicas y la actuación de alumnado y profesorado en el aula (algo que fácilmente se podría extender a otros ámbitos de estudio). Sin caer en el idealismo educativo, esto es, reconociendo que es a través de esta prueba como generalmente mejor se puede evaluar el grado de adquisición de conocimientos por parte del alumnado, plantea cómo el examen termina por atrapar tanto a profesorado como alumnado, así como a moldear el proceso de enseñanza y aprendizaje que les reúne. Hasta tal punto que aprender Historia “-es decir, responder a lo que piden los profesores- consiste en memorizar una serie limitada de informaciones sobre hechos históricos (...)” que asimismo versan sobre “informaciones que (...) proporciona el profesor en sus explicaciones o pueden obtenerse del libro de texto” (Merchán Iglesias, 2001, 19). Lo que convierte, en última instancia, la memorización en parte fundamental de la asignatura (tal y como amplía de forma más detallada en Merchán Iglesias, 2008).

Es importante tener en cuenta también cómo el examen se ha convertido para la administración, a pesar de toda la retórica presente en la legislación sobre educación, en la “prueba objetiva” definitiva para calificar el rendimiento académico del alumnado y protegerse frente a las temidas reclamaciones de las familias. Supeditando, finalmente, al profesorado y su práctica docente a este ritual de paso académico. Los casos más sangrantes son probablemente las temidas pruebas de acceso a la universidad, las cuales condicionan y limitan una de las etapas de aprendizaje más estimulantes. Y todavía hay quienes, en favor de la meritocracia,

reclaman pruebas más difíciles y exhaustivas³. Evidentemente, desconocen por completo, más allá de la retórica nostálgica y reaccionaria de que cualquier tiempo pasado fue mejor, las situaciones y contextos de aprendizaje en el siglo XXI.

No se puede culpar al profesorado, por tanto, de la misma forma que al alumnado, o no siempre, de una realidad administrativa que disciplina y orienta la función docente de ese modo. No siendo ninguna solución ponerles las cosas más difíciles a nuestros alumnos y a nuestras alumnas (lo que no implica, por el contrario, el uso velado de aprobados generales para falsear datos estadísticos). A pesar de esto, la administración pone siempre el foco, en cambio, en la metodología. Si no se aprende, si la materia resulta aburrida, si no hay motivación, etc., todo se atribuye al método cuya responsabilidad última recae sobre el docente, y no a las restricciones y limitaciones impuestas tanto por el campo profesional como por el código disciplinar, tal y como ampliaré en el siguiente epígrafe.

Por su parte, la administración continúa sin ofrecer alternativas, las cuales en muchos casos pasarían simplemente por manejar una interpretación abierta de la ley en la que se reconozca verdadera autonomía al profesorado para desempeñar su trabajo (incluidas las calificaciones) y mayor inversión en educación. Claro que eso transitaría por algunas de las demandas ya históricas entre la mayoría de los sindicatos educativos para poder llevarlo a cabo de forma satisfactoria: reducción de las ratios de alumnos y de alumnas y de las horas lectivas, la dotación de más medios y personal de apoyo, etc. Problemática que añade más incógnitas a la ecuación, ¿cómo combinar la enseñanza en la era de la quinta revolución tecnológica a través de metodologías tan rudimentarias como el examen y sin el apoyo de la administración? Este tipo de cuestiones son en las que se deberían centrar preferentemente los trabajos sobre didáctica.

Se ha de reconocer, no obstante, que la situación planteada en el epígrafe anterior se trata probablemente de una crisis de sentido en la que es complicado ofrecer respuestas concretas, soluciones, precisamente en el momento en que estas más se necesitan. Pero también dudar de cualquiera que ofrezca recetas mágicas, sobre todo en el campo de estudio de la educación. No me cabe la menor duda de que las numerosas propuestas planteadas en muchas investigaciones (trabajo por proyectos, gamificación, teatralización, etc.) tienen la mejor intención, y su aplicación resulta muy beneficiosa y favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en muchas de ellas, la mayoría de las veces no se reflexiona de forma crítica sobre el propio hecho educativo. Hacerlo implica impugnar los códigos pedagógicos y profesionales, tal y como viene reclamando el colectivo Fedicaria desde hace varias décadas. En efecto, entre los postulados que esta federación plantea para la didáctica crítica de las ciencias sociales, representa esta veta quizá uno de los filones menos explorados, pero, a mi juicio, más ricos, a partir de lo cual se invita a favorecer una:

“Permanente reflexión sobre la práctica y la formulación de estrategias de intervención en el ámbito escolar que, dentro de esa política de la cultura, colaboren a ocasionar saltos lógicos y cortocircuitos, con los que desvelar e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales imperantes en los mecanismos de transmisión del conocimiento, en las relaciones de poder y en los procesos de fabricación de las subjetividades” (Cuesta et al. 2005, 40).

Pues es en esa dialéctica donde se encuentran la realidad y el deseo, lugar al que emplazan estos autores las experiencias y estrategias de la didáctica crítica. En los contextos de

³ Es el caso del “Manifiesto en defensa de la enseñanza como bien público (contra la LOMLOE y precedentes)” publicado en el sitio Web change.org en abril de 2023.

crisis como el que atravesamos las seguridades se fracturan y aparece el miedo. No obstante, existen muchos tipos de miedo, muchas formas de dudar, y, lo que es más importante, muchas maneras de afrontarlo. Frente a ello, enseñar a desear de otro modo, sembrar semillas de pensamiento alternativo, bien podría ser valorado como una competencia necesaria asociada a la didáctica de las ciencias sociales.

Uno de los primeros escollos que debemos sortear para ello, además de los que impone el propio campo profesional, si queremos que estos postulados tomen tierra, es la propia configuración de la personalidad de los adolescentes en las sociedades del capitalismo avanzado o postmoderno, mediatizada por la influencia de las TIC. La mirada debe estar descargada de cualquier efecto idealista, pero también de estereotipos o prejuicios. En un contexto en el que tenemos unos gestores políticos más preocupados en introducir valores como la flexibilidad, la competitividad y el beneficio en los currículos escolares desde las primeras etapas educativas, (especialmente a través de competencias como la emprendedora), el profesorado debe trazar estrategias de resistencia frente a ellos. De tal modo que resulta transcendental trabajar en el aula conceptos alternativos tales como bien común, apoyo mutuo o sororidad y solidaridad, pues estos también forman parte de los saberes prácticos necesarios para el sostenimiento de la vida en las sociedades de la quinta revolución tecnológica.

En efecto, nuestro alumnado es quien deberá resolver los problemas que las generaciones anteriores nos legaron (crisis climática, crisis económica e injusticia social, violencia patriarcal, etc.), así como, en el entorno de la España vaciada, el proceso de desertificación y desaparición de acuíferos y otros problemas asociados al cambio climático, la despoblación y falta de oportunidades laborales, las denominadas nuevas ruralidades, etc. Precisamente en el momento en que algunos académicos habían anunciado el fin de las ideologías, esta aparece como un espacio central de la disputa por los contenidos curriculares. De tal modo que, frente a la pretensión de aplicar al campo de la educación la lógica del mercado, conviene que el profesorado recupere la acción colectiva. Si bien de lo que se trata ahora, por el momento, es de dilucidar cuál es el papel de la didáctica de las ciencias sociales dentro de todo esto, así como qué aportaciones se pueden plantear desde los entornos rurales.

EL PAPEL DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL MUNDO RURAL: BUSCANDO UN HORIZONTE DE SENTIDO

En lo que respecta al papel de las ciencias sociales, si quisiéramos buscarle una utilidad práctica como forma de otorgar un horizonte de sentido a una materia que parece en abierta crisis dentro de los valores del capitalismo reciente o postmoderno, las propuestas encaminadas a revertir la configuración de una personalidad egocentrista (o ególatra) podrían ser un buen punto de partida. Tomo este concepto del psiquiatra Rendueles, sin duda una voz más autorizada que la mía, quien manifiesta que la ayuda psiquiátrica en las sociedades industrializadas alcanza cifras epidémicas. En efecto, vivimos un contexto de inseguridad ontológica que achaca a la posesión del trabajador por el mercado, en este caso, se podría decir que a la posesión del alumnado por el sistema educativo. Dentro de la socialización en la economía neoliberal, afirma, “resulta sumamente útil estar dotado de un yo oportunista, en perpetuo reciclaje y capaz de adaptarse a una realidad cambiante” (Rendueles, 2004, 273). Esta individuación impuesta difumina la identidad y la multiplicidad del yo como mecanismo de defensa que alimenta el malestar psíquico, algo que también se manifiesta entre los adolescentes⁴. Constituye, por tanto, un problema social que tiene su correlación en el entorno escolar.

⁴ En el caso de los adolescentes los datos resultan verdaderamente alarmantes. Según el informe de UNICEF (2021, 39) “El estado mundial de la infancia 2021” la segunda causa de muerte en Europa Occidental entre los niños y las

Se observa cómo en el día a día en las aulas aparece la manifestación de un individualismo que parte de una mala interpretación de los principios del liberalismo, donde la expresión de una voluntad abiertamente egoísta, poco solidaria y de marcado carácter individualista (incluso a menudo violenta o autodestructiva) ha dejado de ser algo políticamente incorrecto para formar parte de lo cotidiano. Esto aparece a menudo relacionado con los valores de libertad e individualidad que se integran asimismo como consustanciales al dogma neoliberal, el cual ya no se cuestiona, ni dentro ni fuera de las aulas. Bien se puede considerar a buena parte de esta juventud, aunque también existen honrosas excepciones, como la expresión más vívida de la ideología del neoliberalismo, el cual configura su entorno de socialización. Difícilmente podrá el profesorado, por tanto, resolver una cuestión que incumbe a toda la sociedad en su conjunto, por muy buena que sea su metodología. Se trata de un asunto que representa, en definitiva, una “estructura del sentir”, siguiendo la terminología del crítico cultural Williams. Para este autor, “la creación social de significados mediante el uso de signos formales” es una actividad material práctica y, por tanto, “una forma específica de la conciencia práctica que resulta inseparable de toda la actividad material social” (Williams, 1997 [1977], 51). Lo que implica una revisión del problema de la subjetividad, esto es, ¿cómo se produce la subjetivación del yo de los y de las adolescentes? Asunto en el que existe una mediación primordial de las TIC y la información en red, como ya se ha mostrado y que, a su vez está a menudo relacionado con el aumento de problemas de ansiedad, tal y como revelan numerosos estudios (Tresáncoras et al. 2009; Rodríguez Cano et al. 2012; Estevez et al. 2017).

Se observa, por tanto, cómo la ideología es una dimensión práctica y específica de la vida de la que no se puede sustraer tampoco la didáctica. En efecto, el sistema educativo, tal y como se ha defendido desde el colectivo Fedicaria, es una expresión de la sociedad que le rodea y se organiza en base a un modelo tecnocrático y de masas propio de las sociedades del capitalismo avanzado, donde:

“La asignaturización del currículo y la desactivación real de los conocimientos útiles y críticos se vioazonada y encubierta por juegos abstrusos de ingeniería pedagógica, tales como los consabidos discursos sobre capacidad, competencias, habilidades, destrezas, contenidos, procedimientos, actitudes...” (Fedicaria, 2011, 8).

La didáctica, no obstante, puede aportar un rayo de luz o una guía ética, por supuesto, pero el problema tiene un carácter sistémico. Explicar la génesis de estos desequilibrios vuelve a ser, de nuevo y en este sentido, uno de los activos, si queremos emplear términos financieros, más interesantes de la didáctica de las ciencias sociales. Un saber práctico que es necesario que nuestro alumnado incorpore a su bagaje personal. En este sentido, desde Fedicaria se han planteado unos postulados para la didáctica crítica (problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales) que, lejos de pretender ser un método preciso y cerrado tienen la intención de interpelar a los miembros de este campo profesional en tanto que portadores de un saber especializado susceptible de ser “reconvertido, dentro de la institución escolar, en (...) práctica contrahegemónica” frente a la “ola de tecnoburocratismo que invade el mundo de la educación y

niñas adolescentes de 15 a 19 años en 2019, después de los accidentes de tráfico, fueron los suicidios (siendo la sexta causa a nivel global); mientras que una media de uno de cada cinco jóvenes (19%) declaró sentirse a menudo deprimido o tener poco interés en realizar alguna actividad (siendo en España ese porcentaje del 11%) (*Ibidem*, 20). Asimismo, el informe “Crecer saludable(mente). Un informe sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia” de la ONG *Save the Children* (2021) corrobora estos datos, advirtiendo del aumento de los trastornos mentales y de conducta entre niños, niñas y adolescentes tras la pandemia. Señalan, además, que el riesgo aumenta por cuatro en los hogares con bajos ingresos.

que rutiniza cada vez más la labor docente” (Fedicaria, 2022, 5). Representando la última reforma educativa una nueva vuelta de tuerca en la misma línea.

Dentro del entorno rural esta forma de enseñar y de aprender se puede vincular fácilmente a un aprendizaje más convencional en el que los postulados de la didáctica crítica sirvan para interpretar y conocer el entorno más cercano, retomando prácticas tradicionales que incorporen el uso de las TIC de una forma complementaria y saludable. Una de las situaciones de aprendizaje que mejor ilustra lo expuesto hasta el momento es el análisis del proceso de urbanización. A través de este, con una sencilla Unidad Didáctica se pueden conectar fácilmente las materias de geografía, historia e historia del arte con el uso de las TIC (ordenadores e informática básica, teléfonos móviles, aplicaciones cotidianas como *Google Maps* o Sistemas de Información Geográfica (SIG) más dinámicos como *Google Earth*⁵) que incluya una práctica fuera del aula para las que las localidades pequeñas y pueblos resultan especialmente interesantes⁶.

En efecto, a veces se piensa que la implementación de las TIC en el aula pasa por grandes destrezas (producción de imagen y vídeo, etc.) cuando de lo que en realidad se trata es de que el alumnado se familiarice con un uso adecuado de los elementos más cotidianos. La experiencia me dice que el alumnado tiende a recurrir al teléfono móvil para realizar casi cualquier tarea, incluida la elaboración de trabajos, de tal modo que reconectarlos con el uso de los ordenadores puede resultar más ventajoso de lo que parece. Con este fin, esta Unidad Didáctica puede iniciarse en el aula de referencia del grupo clase (para lo que se necesitaría solamente un proyector), aunque en el desarrollo de esta será necesario acudir al aula de informática en alguna ocasión para dar las indicaciones oportunas en torno a la elaboración de los trabajos y ver cómo los desempeñan. La idea es proyectar en la primera sesión una imagen satelital (a través de *Google Earth* si equipo y conexión lo permitiesen, si no serviría con *Google Maps*) y, a partir de ella, estudiar el proceso de urbanización, tal y como aparece secuenciado en la siguiente tabla.

Tabla 1. Temporalización. Fuente: elaboración propia.

Sesión inicial (aula grupo-clase).	Evaluación inicial: presentación de la situación de aprendizaje
Sesiones de desarrollo (las que se estimen oportunas, al menos una en la sala de ordenadores).	Exposición de contenidos e inicio del desarrollo del trabajo-investigación
Sesión para realizar la práctica	En la localidad sobre la que se decida realizar el análisis, ya sea el propio pueblo o la capital de provincia (debiendo programarse adecuadamente el segundo supuesto)
Sesiones finales	Presentación de trabajos: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Escrito</i>: comentario de plano urbano - <i>Oral</i>: en la que se identifiquen problemas urbanísticos y se exponga cómo se pueden mejorar teniendo en cuenta el medioambiente y las desigualdades sociales - <i>Voluntario</i>: envía un breve informe al Ayuntamiento indicándole las conclusiones de tu trabajo y propuestas de mejora

⁵ <https://www.google.com/intl/es/earth/>

⁶ Esta práctica se puede desempeñar en 2º de la ESO cuando se analiza el urbanismo en la Edad Media, 3º de la ESO en los contenidos relativos a urbanismo, 4º de la ESO, éxodo rural y transformaciones de la ciudad industrial, así como las asignaturas de historia y geografía de Bachillerato, adaptando el nivel de dificultad a la etapa educativa y motivación del grupo-clase.

La idea es que, a partir de la introducción en el manejo de este SIG, sean capaces de ir analizando los elementos del plano urbano, el entorno y su historia. El caso de la localidad de La Adrada, en Ávila, que cuenta con un castillo bien conservado, es ideal para tal efecto, tal y como muestra la imagen 1; si bien es cierto que, habiendo conexión a Internet y ordenadores, la práctica se podría realizar sobre el plano de cualquier ciudad del mundo (los casos de las localidades de Salamanca y Ávila, por seguir con las experiencias, son igualmente sencillos, tal y como se ilustra en la imagen 2 para el primer caso).



Imagen 1. Localidad de la Adrada: Fuente: *Google Earth*.

Luego de esta presentación, la idea es ir introduciendo los contenidos para que el alumnado vaya identificando y definiendo los distintos elementos del plano: casco histórico, ciudad industrial (ss. XIX y XX) y ciudad postindustrial o postmoderna (s. XXI), tal y como se muestran resumidos en la imagen 2. En este caso, he optado por simplificar los contenidos para ilustrar el caso, pudiéndose adaptar y ampliar en función del grupo-clase, su nivel de motivación y etapa educativa en la que se elabore la práctica.

El objetivo es que sean capaces de realizar un comentario crítico del plano urbano de la localidad a través de un breve trabajo documentado. Para documentar e ilustrarlo se puede realizar una salida en la que a través de sus dispositivos móviles y cuadernos de aula vayan tomando imágenes y apuntes. Estar en entornos alternativos de aprendizaje con nuestro alumnado puede servir para introducir fácilmente algunos contenidos transversales tales como la convivencia de las tres culturas durante la Edad Media y la expulsión de minorías durante la Edad Moderna para prevenir la xenofobia y el racismo, las desigualdades sociales sobre el plano y la geografía urbana como forma de fomentar la justicia social, la concienciación sobre la conservación del entorno y medio ambiente para el futuro de la zona, etc.

Verán que estos ejemplos, así como otros similares que pudieran pensarse no precisan de una retórica tecnologicista complicada, sino que más bien se basa en aplicar el sentido común en el proceso de enseñanza y aprendizaje y emplear TIC sencillas para el alumnado (y el profesorado). En este sentido, creo que es importante recordar también cómo las ciencias sociales tienen la capacidad de generar ciudadanías democráticas y críticas en prácticamente todos y cada uno de sus contenidos sin recurrir necesariamente solo a los de historia contemporánea. En efecto, la crisis surgida tras la pandemia está mostrando como ninguna otra vez en la historia reciente el aumento de las desigualdades. Desigualdades que acontecen no

solo a escala global, mostrándonos las diferencias entre los países ricos y los países empobrecidos, sino también dentro del primer mundo, en el mismo corazón de lo que Fedicaria ha definido como *totalcapitalismo*, en los lugares en los que ejercemos la docencia de forma cotidiana y que a veces se constituyen como espacios olvidados de la era de la globalización.

Planteaba el sociólogo Pierre Bourdieu que “una de las preguntas más importantes respecto del mundo social es la de saber por qué y cómo este mundo dura, persevera en el ser, cómo se perpetúa el orden social, es decir, el conjunto de relaciones de orden que lo constituyen” (Bourdieu, 2011, 31). La didáctica de las ciencias sociales debe ahondar en el reconocimiento (y autoconocimiento por parte del alumnado) de esa lógica de reproducción, esto es, hurgar en la herida del neoliberalismo y sus contradicciones. Pero al mismo tiempo, y esto es lo verdaderamente complicado, no emplearlo como recurso escurridizo al que culpar de todo, sino desnudarlo, rajarlo para hacerle una autopsia. El pensamiento crítico aparece de esta forma asediado por una crisis que define nuestro presente, pero que tiene unas raíces históricas que es necesario escudriñar para comprender y, sobre todo, saber transmitirlo a las generaciones futuras.

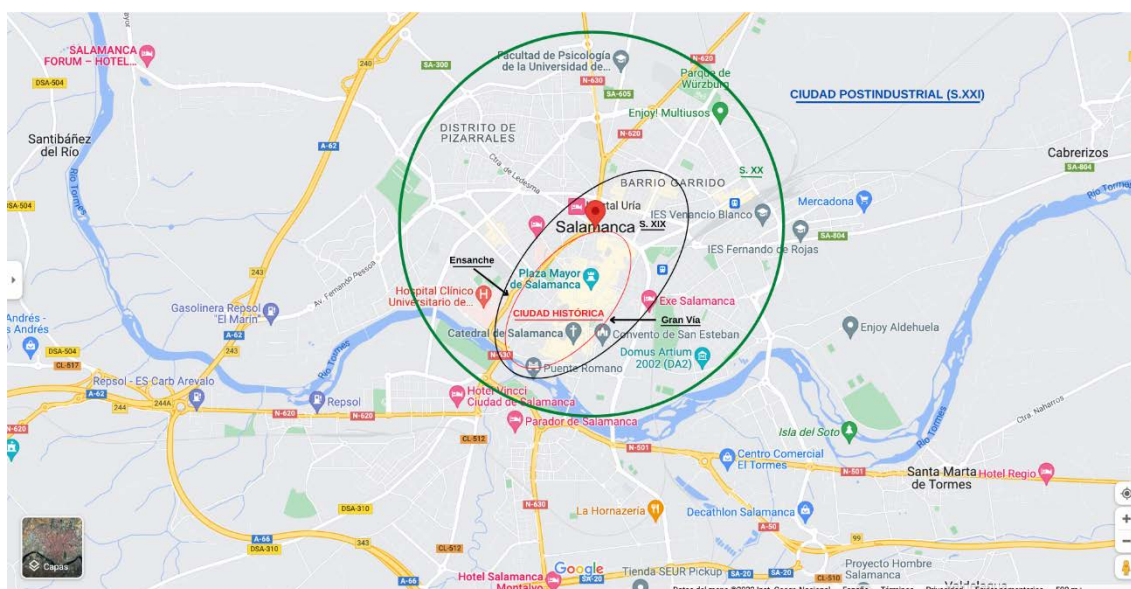


Imagen 2. Plano de Salamanca y evolución del proceso de urbanismo. Fuente: elaboración propia a partir de Google Maps y Hernández Sánchez, 2020.

REFERENCIAS

- Acosta Contreras, M., Burguillos Peña, A.I. (2014). Estrés y burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva: las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4-1, 303-310. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.616>
- Alario, M., Molinero, F., y Morales, E. (2018). La persistencia de la dualidad rural y el valor de la nueva ruralidad en Castilla y León (España). *Investigaciones geográficas*, 70, 9-41. DOI: <https://doi.org/10.14198/INGEO2018.70.01>
- Bourdieu, P (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Bustos Jiménez, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de educación*, 350, 449-461.
- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, J., Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 9, 17-54.
- Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la Historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, 27-41. DOI: <https://doi.org/10.24908/ee-eese-rse.v3i0.1721>
- Durán Durán, M^a A., Extremera Pacheco, N., Rey Peña, L. (2001) Burnout en profesionales de la enseñanza: Un estudio en Educación Primaria, Secundaria y Superior. *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 17-1, 45-62.
- Estevez, A., Urbiola, I., Iruarrizaga, I., Onaindia, J., Jáuregui, P. (2017). Dependencia emocional y consecuencias psicológicas del abuso de internet y móviles en jóvenes. *Annales de Psicología/Annals of Psychology*, 33 (2), 260-268. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.255111>
- Fediciaria (2022). Editorial. Desafíos de la educación crítica de ayer y de hoy (Coordinado por Francisco F. García Pérez, sobre Crítica de la didáctica y didáctica de la crítica). *Con-Ciencia Social: Revista de crítica de la educación y de la cultura*, 5, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24266>
- Fediciaria (2011). Editorial (coordinador Raimundo Cuesta, sobre El lugar de la Memoria en la Educación). *Con-Ciencia Social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 7-12.
- Fueyo Gutiérrez, M. A., Braga Blanco, G.M., Fano Méndez, S. (2015). Redes sociales y educación: el análisis sociopolítico como asignatura pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82 (29.1), 119-130.
- Gabari Gambarte, I. M., Vicente de Vera García, I. M. (2019). Burnout y factores de resiliencia en docentes de Educación Secundaria. *RISE (Revista Internacional de Sociología de la Educación)*, 8-2, 127-152.
- Gallardo-López, J.A., López-Noguero, F., Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista electrónica Educare*, 23-2. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.17>
- Granado Palma, M. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *REDSSED. Revista de estudios socioeducativos*, 7, 27-41. DOI: [10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.02](https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.02)
- Hernández Sánchez, G. (2020). *Espacios olvidados de la era de la globalización: una historia del barrio de los Pizarrales*. Amarante.
- INE (2021). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. https://www.ine.es/prensa/tich_2021.pdf
- INE (2019). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*. CSIC.
- Madrid Casado, C. M., Sánchez Tortosa, J., Vicente Burguillos, S. (2022). Manifiesto en defensa de la Enseñanza como bien público (contra la LOMLOE y precedentes). <https://www.change.org/p/manifiesto-en-defensa-de-la-ense%C3%B1anza-como-bien-p%C3%BAblico-contra-la-lomloe-y-precedentes>
- Merchán Iglesias, F. J. (2008). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Octaedro.

- Merchán Iglesias, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, 3-21.
- Molino, S. del. (2016). *La España vacía. Viaje por un país que nunca fue*. Turner.
- Morales Romo, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordon*, 69, 3, 41-56. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>
- Rendueles, G. (2004). *Egolatría*. KRK.
- Rodríguez Cano, R. A., Martínez Sánchez, I., García Rubio, M. J., Guillén Paredes, V., Valero de Vicente, M., Díaz, S. (2012). Adicción a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTICS) y ansiedad en adolescentes. *Revista INFAD (International Journal of Developmental and Educational Psychology) de Psicología*, 1 (1), 347-356.
- Save the Children (2021). Informe Crecer saludable(mente). <https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-crecer-saludablemente-analisis-sobre-la-salud-mental-y-el-suicidio-en-la>
- Sánchez-Teruel, D. (2016). Riesgos y potencialidades de la era digital para la infancia y la adolescencia. *Educación y Humanismo*, 18 (31), 186-204. DOI: <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1374>
- Torío López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Tresáncoras, A. G., García-Oliva, C., Piqueras, J. A. (2017). Relación del uso problemático de *Whats Upp* con la personalidad y la ansiedad en adolescentes. *Salud y drogas*, 17 (1), 27-36. DOI: <https://doi.org/10.21134/haaj.v17i1.272>
- UNICEF (2021). Estado Mundial de la Infancia. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>
- Williams, R. (1997) [1977]. *Marxismo y literatura*. Península.