

ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES ENTRE RIESGOS E INCERTIDUMBRES

Andrés Palma Valenzuela¹
Universidad de Granada

Recibido 22/04/2020 Aceptado 18/05/2020

RESUMEN

Tiene por finalidad este trabajo identificar y valorar algunos de los riesgos que hoy amenazan la enseñanza de las Ciencias Sociales, tanto en el ámbito de la formación inicial del profesorado como en el de su enseñanza y aprendizaje en los diversos niveles de la enseñanza obligatoria. Sin ánimo de exhaustividad, y desde la experiencia profesional de su autor, se plantea un acercamiento a dicha cuestión junto con una propuesta de posibles retos a asumir cuyo logro puede contribuir a la mejora de la credibilidad y de la calidad de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

ABSTRACT

This work aims at the identification and assessment of some of the risks threatening the practice of teaching Social Sciences today, both in the field of initial teacher training as well as in the teaching and learning practice at different levels of compulsory education. Without being exhaustive and departing from the professional experience of the author, it offers one possible approach to the issue alongside a number of potential challenges to be overcome. Successfully doing so would contribute to the improvement of both the credibility and the quality of the practice of teaching in the field of Social Sciences

DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.006>

PALABRAS CLAVE

Ciencias Sociales; Didácticas específicas; Enseñanza y aprendizaje.

KEYWORDS

Social Sciences; Specific didactics; Teaching and learning.

1. andrespalma@ugr.es

INTRODUCCIÓN

La transformación del sistema educativo iniciada a fines del siglo XX estableció, entre otras cosas, la distinción entre finalidades y objetivos educativos. Derivándose de ahí la necesidad de que toda reflexión sobre Didáctica de las Ciencias Sociales, DCS, asuma que «la concreción de un modelo metodológico y didáctico sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales va a depender [...] de qué finalidades persigamos con su enseñanza» (Galindo, 2016, p. 73), qué contenidos se enseñen, qué concepción del conocimiento social oriente la docencia y del concepto que el profesorado posea del aprendizaje y de la enseñanza. Así, mientras los objetivos apuntan a las metas de la enseñanza y el aprendizaje desde enfoques didácticos, los fines remitirán «al tipo de persona que se desea llegue a ser el alumno [...] finalizado el proceso educativo [...] y al tipo de sociedad [deseada] para el futuro» (Rodríguez, 2011, p. 98).

Todo ello plantea además la necesidad de que cualquier análisis de estrategias o metodologías aplicadas en CCSS, valore también «el sustrato y la estructura teórica del aprendizaje» (Pastor, 2011, p. 151) como cuestión ligada a las finalidades. Al igual que también resulta obligado soslayar la tediosa pugna entre conductistas o constructivistas, como polos del debate, para entender que la sucesión de las diversas teorías del aprendizaje ha modificado «sustancialmente la concepción misma del contenido de las Ciencias Sociales, esto es, la finalidad y la significación que el mundo social y cultural proporciona a los educandos» (Pastor, 2011, p. 155).

Ello admitido, resulta evidente que todo análisis de las finalidades de las Ciencias Sociales, CCSS, y de la Didáctica de la Historia, DH, en particular, debe abordar un examen de las posibilidades y riesgos que entraña tal premisa a la luz del pasado reciente. Y, también, la valoración de un período histórico donde la selección de finalidades y contenidos fue eje de todas las reformas educativas implantadas en España desde 1975, espacio de confluencia de intereses y ámbito en que ciertas finalidades recibieron tanto el influjo sociopolítico e ideológico estatal y editorial como el de los gestores de centros, el profesorado, las familias y el alumnado (Palma, 2019).

Resulta así obligado para la DCS analizar cómo tales disciplinas «se han prestado [...] a múltiples usos y abusos por parte del poder» (Gómez y Miralles, 2017, p. 9) al tiempo que revisar el modo en que tales estrategias han operado hasta hoy en el sistema educativo y en la formación del profesorado; a pesar de que ello incomode a ciertos sectores de la clase política. En consecuencia, conscientes de las actuales coordenadas didácticas, y sin pretender ser exhaustivos, reconocemos la existencia de dos grandes factores que potencian la manipulación de las finalidades y de los objetivos educativos.

El primero de ellos surge de la voluntad política de poner al servicio de ideologías concretas el aparato educativo estatal y los sistemas autonómicos nacidos de la Constitución de 1978, como premisa irrenunciable que ha impedido lograr un pacto educativo estatal y

ha desestabilizado el sistema mediante la sucesiva implantación de siete reformas educativas hasta 2020, que pronto serán ocho, sólo avaladas por sus afines políticos, como dato cuya mera reseña resulta intolerable en ciertos ambientes.

El segundo factor consiste en el influjo del poliédrico paradigma explicativo de la realidad hoy dominante, fruto de la convergencia de vectores teóricos y prácticos de raíz subjetivista y relativista (modernidad líquida, postmodernidad, postverdad, sociedad del “desconocimiento”...), cuya complejidad sintetizan el axioma fucoltiano de que «el discurso no refleja la realidad, sino que la construye» (Cambil, 2020, p. 156); y el neologismo «posverdad», referido a sistemas de creación de opinión a través de redes sociales y de comunicación en que «los hechos objetivos tienen menos capacidad de influencia que la apelación a las emociones y a las creencias personales» (Chalamanch, 2017, p. 1). Como certeza que confirma el dato de que los sentimientos de las personas ante los hechos son más relevantes que éstos o que autores como Foucault sostengan que «la verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que la inducen y acompañan» (1992, p. 189).

Parece haberse asumido sin reservas que el referente final para conocer y evaluar la realidad no es tanto lo que en verdad sucede sino su construcción o deconstrucción ideológica; admitiéndose además desde diversas instancias, como criterio final de juicio, el deseo y la imaginación. Los factores descritos, junto a otros explorados por Rorty (2001), Vattimo (2009) o Arias (2017) cuya descripción no procede aquí, muestran como la «verdad» depende con frecuencia de quien la formula o se deriva de procesos de elaboración e imposición, más que de su vínculo con realidades objetivas, tal como constatan en ámbito didáctico Moreno y Monteagudo (2019).

La «verdad» ya no es alma de la historia y ha dejado de interesar al haber sido sustituida por certezas individuales o grupales. De igual modo, la «historia» y la «realidad» tampoco importan. Ocupan su lugar el «gusto» y la «imaginación». Sin embargo, el problema surge cuando «se entrecruzan varios imaginarios diseñados al gusto de cada cual, contradictorios entre sí, pero todos con pretensión de validez universal» (Montero, 2019). Desde tal perspectiva, y movidos por el deseo de saber que aviva el ansia de «ver claro, sentir hondo y amar con pasión el fin al que se aspira» (Manjón 2009, p. 156), corregiremos perspectivas y aclararemos visiones desdibujadas de la realidad con artificios que la distorsionan y enmascaran. Tal como en el caso de la Historia de España sucedió en el pasado con la «leyenda negra» o más recientemente con las nuevas reinterpretaciones realizadas por los nacionalismos; por no hablar de la deconstrucción efectuada de la Transición política a la democracia.

Tales artificios han seguido cauces diversos que, en este caso, ofrecen paralelos con nuestro objeto de estudio en el marco de una época en que, como reconocen autores de la talla de Jürgen Habermas, «nunca habíamos sabido tanto de nuestra ignorancia» (2020, p. 1). Con tal fin, y buscando prevenir riesgos y ahuyentar incertidumbres, recordaremos qué

significa hoy enseñar Ciencias Sociales para identificar después ciertos riesgos manipulativos detectados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de especial aplicación en Didáctica de la Historia. Para acabar valorando posibles retos para la mejora de los procesos didácticos y educativos desarrollados en la formación inicial del profesorado y formular algunas conclusiones finales.

ENSEÑAR Y APRENDER CIENCIAS SOCIALES HOY

Fijadas las premisas de nuestra exposición, indicaremos a continuación las claves que definen hoy a nuestro juicio la enseñanza de las CCSS, junto a los retos educativos que juzgamos debe asumir hoy la DCS. Asimismo, y omitida la extensa reflexión que exigiría un completo acercamiento al concepto y campo actual del área respecto a su epistemología, cientificidad, objetividad y neutralidad -accesible en los estudios más recientes-, concretaremos sus principales funciones.

Tras las últimas aportaciones, entendemos que la enseñanza de las CCSS debe asumir cuatro grandes tareas (Palma, 2018, p. 108-10): informadora (orientar en el actual contexto sociocultural); comunicadora (ayudar a comprender los contenidos del área); crítica (ayudar a enseñar y pensar mediante técnicas de trabajo que fomentan habilidades de orden superior para el procesamiento y el tratamiento de la información); y formadora (incentivar el desarrollo de la personalidad y madurez del alumnado).

Frente a aprendizajes basados en la repetición de conocimientos mediante estrategias de presentación de contenidos curriculares y materiales didácticos, nos centraremos en la enseñanza de competencias y capacidades, sin olvidar los contenidos. Justifica esta decisión el hecho de que la meta de la enseñanza de las CCSS es ofrecer al alumnado instrumentos de reflexión que le ayuden a desarrollar gradualmente su madurez y a comprender y mejorar la sociedad. Confirmando esto la certeza de que tales disciplinas deben facilitar actitudes, destrezas y capacidades; junto con esquemas conceptuales básicos que permitan profundizar en la comprensión de la realidad individual y social e intervenir de forma transformadora en ambas.

Una de las finalidades de la DCS es formar docentes capaces de garantizar a su alumnado una maduración integral y su incorporación activa a la sociedad sobre el principio de la comprensión racional y crítica de los procesos que conformaron y conforman al individuo y su contexto social. Por ello, pensar desde las CCSS será emplear materiales del pasado para orientarse en el presente al ser la propia existencia fruto de un pasado con el que cada cual se identifica o rechaza.

Estas materias son esenciales para formar un capital humano capaz de responder a las necesidades de cada momento. Los conocimientos geográficos, históricos o de otras CCSS presentes en el currículo son indispensables al tener una funcionalidad inmediata. Ayudan a conocer lo que sucede en nuestras sociedades u otras, a entender qué pasa aquí o en el

resto del mundo y a elaborar elementos de juicio. Resulta imposible por tanto comprender y conocer la sociedad sin entender y estar al tanto de estas materias.

La enseñanza de las CCSS ayuda además al alumnado a conocer y aplicar conceptos sociales a casos próximos a su realidad. El aprendizaje de procedimientos ofrece un valor añadido cuando estos se refieren al tratamiento de la información necesaria para vivir en sociedad. Los procedimientos de discusión, debate y trabajo en equipo son además necesarios para el aprendizaje de la práctica y hábitos democráticos. De igual modo, tales disciplinas ayudan al alumnado a incorporar a su vida, por vía actitudinal, valores indispensables para mejorar la sociedad.

Conviene pues asegurar la presencia de una dimensión humana y social integral en la formación de los docentes porque enseñar CCSS no sólo es crear conocimientos sino formar competencias y destrezas para hallar sentido a la vida y convivir con uno mismo y con los demás. Asimismo, el cultivo de estas materias ayuda a desarrollar capacidades como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y expresión, la memoria y el sentido crítico; competencias clave todas ellas para el desarrollo personal y profesional del individuo. Por tanto, y en coherencia con ello, creemos que las grandes finalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de las CCSS a fomentar desde la DCS serían estas (Palma, 2018, p. 110):

- a) Analizar, comprender y enjuiciar los rasgos y problemas de la sociedad actual.
- b) Comprender los fenómenos y procesos que tienen lugar en el territorio.
- c) Conocer el funcionamiento y los mecanismos de las sociedades.
- d) Desarrollar actitudes y hábitos propios del humanismo y de la democracia.
- e) Asimilar procedimientos para convivir y manejar métodos y técnicas diversas (interpretar mapas, hacer biografías de personajes, pensar y resolver problemas de convivencia humana, analizar y sintetizar procesos sociales, adquirir hábitos y habilidades de convivencia y desarrollar métodos y técnicas de estudio).
- f) Adquirir capacidades referidas al manejo crítico de la información y de los medios que la canalizan y procesan, en especial de las nuevas tecnologías.

Sobre el reto educativo asumible por la enseñanza-aprendizaje de las CCSS, reconocemos que los paradigmas empleados en DCS determinan los interrogantes y prioridades formuladas y el camino establecido. Por ello, y atentos a la educación obligatoria y formación de sus docentes, nos centraremos en cuatro disciplinas (Historia, Geografía, Patrimonio e H^a del Arte) que conforman un eje estructurador del conocimiento social al integrar contenidos de otras CCSS y ser punto de convergencia de algunas de sus dimensiones. Amén de poseer una fuerte tradición educativa y gozar de gran fundamentación y amplio tratamiento didáctico (Gómez, 2017: 37).

Respecto al valor educativo de las CCSS, y obviado el debate de si estas enseñan o educan, asumimos la idea de Manjón cuando afirmaba en 1895 que «el pensamiento final [...] es educar enseñando, hasta [...] hacer de los niños hombres y mujeres cabales, esto es, sanos [...] bien desarrollados y en condiciones de emplear sus fuerzas [...] en bien propio y de sus semejantes» (2009, 44). Aceptada tal visión como reflexión propedéutica sobre el valor educativo de las CCSS, creemos vigente la aportación de Licerias (1993) sobre los beneficios educativos del estudio del Medio para Primaria; que, con ciertas salvedades, aplicamos a las CCSS. Por ello, y asumidas las características psicoevolutivas del alumnado, junto a ciertos aspectos pedagógico-didácticos y formativos, consideramos que el estudio de las CCSS (Licerias, 1993: 30-34):

1. Contribuye a poner en la estructura cognoscitiva del alumnado elementos relacionables con aprendizajes posteriores, como los términos y conceptos que aprenden de manera viva sobre el terreno al estudiar por ejemplo la geografía física.
2. Genera un interés derivado de las actividades no mecánicas, que suscita el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el logro de aprendizajes significativos que surgen de la relación establecida con sus ideas y problemas.
3. Fomenta métodos de enseñanza activos que le convierten en protagonista de sus aprendizajes y del proceso constructivo de su conocimiento.
4. Aumenta la motivación del estudiante con el aprendizaje de realidades próximas de las que tiene experiencia, sobre las que actúa y de las que recibe influencia.
5. Exige y ayuda a éste en la realización de una verdadera interdisciplinariedad.
6. Inicia en el desarrollo de procesos con rigor científico para construir el conocimiento, basados en problemas reales y significativos del mundo.
7. Favorece la utilización de procedimientos y técnicas propios de las CCSS, que familiarizan con la indagación científica mediante actividades diversas: selección y planteamiento de hipótesis; manejo de técnicas y procedimientos variados; observación; medición; recogida de datos; comunicación y contrastación de ideas; y elaboración de conclusiones como elemento para construir conocimientos nuevos, etc.
8. Aporta una fuente de sensaciones e informaciones que el alumnado debe relacionar al favorecer su desarrollo intelectual y la formación de su personalidad.
9. Auspicia la formación de estudiantes con mentes abiertas y libres, que superan la mera repetición de lo hecho o transmitido, por ser capaces de aprehender y verificar lo que les rodea y se les presenta para su conocimiento y de actuar con criterio propio.
10. Se incentiva mediante la observación y reflexión el desarrollo de posturas críticas respecto a las relaciones que se establecen entre hombre-medio-historia.

11. Propicia el fomento de valores y actitudes junto al nacimiento de compromisos personales sobre su actuación en el medio y entorno de su existencia.
12. Fomenta actitudes humanas y científicas tales como: curiosidad, creatividad, pensamiento crítico, actitud investigadora y apertura a los demás. Muchas de las cuales tienen como núcleo el fomento de la solidaridad y cooperación con los demás, una mayor formación cívica y la conciencia de que sólo la solidaridad y el consenso garantizan la convivencia y la conciliación de los intereses contrapuestos.

Adoptar pues las CCSS como eje educativo genera implicaciones en el marco conceptual, en el enfoque y organización de las actividades educativas y en la incidencia de la escuela en la vida de la comunidad y viceversa (Liceras, 1993, p. 32). Del mismo modo, permite integrar con mayor facilidad en ámbito personal y social la experiencia y el conocimiento, la afectividad y la actividad cognitiva de alumnos y alumnas.

ALGUNOS RIESGOS DETECTADOS

Una dilatada experiencia profesional en la enseñanza de la Historia desde el área de DCS, en el marco de las enseñanzas obligatorias y la formación inicial del profesorado, nos ha llevado a detectar la presencia de dos realidades que perturban tanto el sistema educativo como la formación de sus docentes. En primer lugar, la presencia de un permanente e irresoluble debate sobre los objetivos y finalidades del currículo de CCSS, que impide a las futuras generaciones de ciudadanos y docentes lograr una formación integral; y en segundo término, la existencia de una serie de riesgos que amenazan los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dado que el análisis del primer asunto exigiría un examen comparativo de las leyes educativas implantadas en España desde 1970, imposible de abordar aquí, nos centraremos en la exploración de algunas cuestiones que entrañan a nuestro criterio ciertos riesgos docentes para la enseñanza de las CCSS, y de la Historia en particular.

La primera de ellas tiene que ver con la particularidad epistemológica del área de DCS y surge de una constatación: en CCSS todo conocimiento incluye un alto nivel de autococonocimiento, con el riesgo que ello implica, ya aludido, respecto al patrón exigido al saber científico. Evidenciando tal circunstancia que, al no garantizarse la completa y continua objetividad del área, sólo cabe una voluntad de acercamiento a su ideal, nunca ajena a intereses, sentimientos, motivaciones e ideología del docente o el investigador. Asimismo, tampoco faltan quienes ven una oposición entre el saber humanístico y científico o «aceptan actitudes desnaturalizadoras de la esencia de la Universidad (buscar la verdad, apreciar la sabiduría y ejercer la racionalidad) que alimentan polémicas ideológicas sin interés por el conocimiento» (Palma, 2019, p.158).

Un segundo riesgo epistemológico añadido, que afecta a la enseñanza y aprendizaje de las CCSS, nace de la admisión por ciertos sectores del área del siguiente postulado: en DCS no cabe la neutralidad. El tercer riesgo deriva del influjo ejercido por un contexto cultural mutante marcado por el estallido de lo social y procesos de disolución ética y política que han entronizado al individuo como única deidad que maneja su existencia a la carta desde un continuo *carpe diem*. Y por una sociedad de «pensamiento débil» (Vattimo, 2009 y Rorty, 2001), que argumenta más con el corazón que con la razón, en la que muchos de sus miembros poseen una identidad fragmentaria que divide a las personas en su interior, vive impulsada por un fuerte vitalismo social, como disfrute a toda costa, y practica un indiferentismo religioso, como exclusión de la cuestión de Dios, que genera un espacio vital denominado por Lipovetsky (2006) «era del vacío».

El cuarto riesgo nace de un alumnado marcado por actitudes de individualismo, apatía, narcisismo, sentimentalismo utópico, consumismo, indiferencia y deserción; como rasgos a los que se une la sustitución del principio de convicción por el de seducción, la adopción de estilos de vida que cultivan modos de relación social alejados de premisas éticas anteriores, la asunción de nuevos patrones de conducta afectiva y sexual o la presencia de actitudes vitales emotivas y sentimentales que van de la euforia, al desánimo o al aburrimiento existencial. En coherencia con lo cual, y en campo académico, un sector del alumnado carece además del espíritu crítico propio de un talante universitario interesado en las grandes cuestiones del sentido de la identidad personal, social o del conjunto de la realidad, de hábitos lectores o de la adecuada motivación para abordar el estudio de la Historia y otras CCSS del currículo.

Tales déficits estimulan actitudes y talentos vitales resignados, conformistas y poco creativos, como premisas que invitan a muchos estudiantes a adoptar perfiles intelectuales o éticos de mínimos que acrecientan su vulnerabilidad ante la presión social ambiente y el reclamo de los líderes mediáticos de turno que brillan en el ágora mediática y virtual.

El quinto riesgo surge de procesos deconstructivos del sentido de lo real, de orden práctico y teórico, que afectan al contexto social, cultural y educativo cotidiano. Muestra de lo cual sería el deterioro de las relaciones interpersonales causado en el alumnado tras su inmersión en la realidad digital mediante acciones que generan individualismo y privatización de la vida como ámbitos en que «otras formas de anclaje en realidades y vínculos que no sean económicos, de consumo [o] de deseo inducido pierden [...] valor como garantes de la vida social» (Torralba, 2020, p. 50).

La reiteración de tales experiencias causa, más que un olvido de los valores, la pérdida del sentido de la realidad, desde el momento en que «el valor no existe en sí mismo, sino que genera y expresa la relación y el vínculo con el otro, con las instituciones, con la cultura o con lo sagrado» (Torralba 2020, p. 50). Indicando ello además cómo la vida virtual del discente, inmerso en la construcción de su identidad, tampoco garantiza el desarrollo de procesos interpretativos del mundo, de la creación o del descubrimiento del sentido de lo real. A pesar de que, como afirma Torralba, «el uso de Internet [...] apunta no sólo a la

utilización de una red tecnológica. Sugiere también una búsqueda de tramas que den sentido a la realidad y a la vida [...pues a pesar de no utilizarse siempre, y de forma específica, estas expresiones] sí que están latentes» (2020, p. 50). Otros ejemplos de ello serían también el cambio de percepción de ciertos ámbitos de la realidad, generado por los medios de comunicación, o las incoherentes y deshonestas actitudes de parte de la clase política, normalizadas por la sociedad.

Tras la crisis de los grandes relatos (Lyotard, 2019), la negación de todo conocimiento objetivo o neutral y la activación de diversos procedimientos deconstructivos, surge un sexto riesgo derivado del axioma que explica la verdad como construcción siempre interesada (Foucault, 1992). O creación gratuita desde instancias de poder, asentada en el postulado de que, ante la disolución de las “verdades” y los “hechos”, sólo permanecen sus relatos, estableciéndose como última palabra no la “verdad” de quien tiene “razón” sino la de quien difunde su “relato” con mayor fuerza y capacidad de convicción pues, al fin y al cabo, «la verdad no existe, la verdad se fabrica» (Posadas, 2020, p. 65).

Una concreción de tal perspectiva, hoy muy divulgada y debatida, es el concepto de «posverdad», definido por el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española como «distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales» (RAE, 2020).

Supone tal categoría un fenómeno cuyo impacto mediático lleva a ciertos expertos en comunicación a plantear el concepto de «sociedad del desconocimiento», como revés de la clásica «sociedad del conocimiento» (Serrano, 2019) y entorno existencial de un sector de la ciudadanía que integra a parte del alumnado. Lo cual indujo a una parte del área a renunciar a la búsqueda de la verdad desde premisas que sólo contemplan actuaciones locales y en espacios concretos; reforzando tal postura la convicción añadida de que sólo cabe esperar cambios puntuales y limitados, a causa de la creciente diversidad cultural y de pensamiento (Palma, 2019).

Constatamos además la presencia de mecanismos para elaborar relatos y entornos capaces de crear realidades a la carta mediante procedimientos que causan efectos de gran impacto en las percepciones de la ciudadanía (Posadas, 2020) y cuya eficacia entraña riesgos e incertidumbres que dificultan una visión ajustada de lo real. Tal como sucede en el caso de las *fake news*, la actualización de ciertos mitos, como estrategia heredada la antigüedad clásica, o con la técnica del trampantojo didáctico, importada del campo pictórico, como artificio aplicable a la manufactura bajo demanda de realidades de nuevo cuño, creadas o recreadas.

Obviadas las *fake news* por ser un tema bien analizado, nos centraremos en el resto. El concepto de «mito» incluye dos acepciones básicas (narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino; o historia ficticia o personaje literario o artístico que encarna algún aspecto universal de la condición humana) cuyo análisis nos llevó en trabajos previos (Palma, 2019), a identificar sus riesgos a

partir del mito del Caballo de Troya. Evaluamos allí su efecto en la formación del profesorado desde la materia de DCS tras la aplicación de una metodología que siguió esta secuencia: definición de elementos estructurales del mito como estrategia de control; formulación de dos propuestas de actualización y aplicación del mito; y análisis de sus resultados en tres niveles: identificación de elementos nucleares de la estrategia mítica, valoración de su capacidad de acción e incidencia real para controlar el currículo y examen de los resultados logrados en su doble aplicación. Dado el interés de los resultados obtenidos, y ante la imposibilidad de exponerlos aquí, invitamos a su consulta (Palma, 2019)

Para analizar el impacto que la aplicación de la técnica del trampantojo didáctico puede tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje de CCSS, en sentido figurado, partiremos de la fijación del significado del término en las definiciones que del mismo ofrece el Diccionario de la RAE, “Trampa o ilusión con que se engaña a alguien haciéndole ver lo que nos es”, y el clásico de M^a Moliner: “Pintura que, mediante los artificios de la perspectiva crea la ilusión de objeto en relieve”.

La esencia de su aplicación al estudio del tiempo histórico o las realidades patrimoniales en DCS, consiste en la elaboración de discursos y conceptos teóricos explicativos de la realidad que remiten a categorías sin correspondencia directa con las fuentes históricas. Los productos generados suelen ser propuestas teóricas creativas que, en lugar de plantear mezclas de colores, formas, imágenes y elementos varios, como en pintura, asocian datos incompletos, medias verdades, omisiones, imaginación, falsedades, interpretaciones discutidas, inquietudes particulares e imperativos ideológicos, que conforman nuevos relatos cuya apariencia de realidad altera y subvierte la información contenida en las fuentes documentales. A veces, incluso dan lugar a “desretratos” de la realidad o relatos alternativos que, asentados y asumidos por sus creadores y quienes los aceptan acríticamente, acaban desplazando a los relatos previos que son sustituidos por imaginarios colectivos alternativos, más cercanos al sentimiento o a filias y fobias de matriz ideológica que a la razón y al método científico.

El análisis de la estrategia contenida en el mito de Troya y su aplicación al campo de DCS en el trabajo reseñado (Palma, 2019), nos llevó a formular ciertas conclusiones de interés sobre dos cuestiones. En primer lugar sobre el debate suscitado en el área respecto al sentido de lo real, la científicidad, la objetividad, la neutralidad, los límites de la ciencia y las posibilidades del saber social y humanístico. Y en segundo término, sobre el uso y abuso didáctico del concepto histórico de Al-Ándalus, alterado de formas diversas, cuya vida transcurre entre el 711 y el final del Califato de Córdoba, en 1031; extendiendo algunos el periodo hasta 1492, al incluir la época de las taifas, las invasiones norteafricanas y el Reino nazarí de Granada. Demostrada allí la eficacia de tal metodología, consideramos su utilidad para lograr futuras mejoras del desarrollo curricular en los contenidos de CCSS que mejorarían el conocimiento del alumnado.

La aplicación del trampantojo didáctico, o de la estrategia del mito troyano en DCS, es frecuente en las aulas. Lo cual abre variados campos de estudio para analizar mecanismos

que recrean de forma sorprendente la realidad, calibrar su impacto en el alumnado y valorar los múltiples riesgos asociados a tales artificios. Entre las muchas posibilidades existentes citaremos sólo cuatro: los relatos elaborados sobre la supuesta e idílica convivencia medieval de las tres culturas (judíos, cristianos y musulmanes) en la Península Ibérica; la identificación de la actual Comunidad Autónoma de Andalucía con el Al-Ándalus islámico; las recientes reinterpretaciones de la Transición política española a la democracia; y la relectura de la historia de la Comunidad Autónoma de Cataluña efectuada durante las últimas décadas en la enseñanza obligatoria.

A pesar de su interés, sólo valoraremos el último ejemplo, con ocasión de la Tesis doctoral presentada en 2019 por José M. Gómez en el Departamento de Didácticas específicas de la Universidad Autónoma de Madrid, dirigida por la Dra. Pastor Blázquez y titulada: “La enseñanza de la Historia a través de los textos escolares (2000-2015): Historiografía, metodología y formación de identidades”.

Merece conocerse este trabajo que, tras un riguroso estudio de la presencia e influjo de las diversas tendencias historiográficas en los textos escolares de secundaria, aporta una notable contribución al tema que nos ocupa tras el análisis de los libros de cuatro editoriales cuyo número de ventas encabeza la lista de los manuales más adquiridos por los centros de Cataluña entre 2000 y 2015. Valgan como ejemplo de tal contribución dos citas literales referidas a la construcción de la identidad nacional y regional en las aulas catalanas durante estos años, extraídas de sus conclusiones finales:

“[...] se ha encontrado referencias a Cataluña en la Prehistoria o en la época romana, que no concuerdan con la identidad nacional que se pretende dar. De esta manera aparece sesgado el concepto de identidad y en ocasiones puede derivar a una tergiversación o mala interpretación de lo que en época prehistórica o antigua solo debían ser conceptos geográficos, sociales o culturales. Evidentemente la existencia de Cataluña en estos espacios temporales roza lo exagerado, por ello llama poderosamente la atención estas reseñas que no verifican la realidad histórica del fenómeno estudiado” (Gómez Contreras, 2019, p. 533).

“[...] en algunos de los ejemplares analizados aparece la identidad catalana en espacios y temporalidades alejadas de lo que actualmente conforma la Comunidad Autónoma. Es por ello por lo que contemplar conceptos actuales identitarios con episodios en la Prehistoria o la Edad Antigua puede llevar a equívocos interpretativos y no resulta veraz en el concepto identitario que se crea” (Gómez Contreras, 2019, p. 538).

RETOS PLANTEADOS

Los riesgos percibidos en la tarea docente revelan un horizonte marcado por la idea de que todo problema entraña un desafío. Así, y ante la dificultad de las CCSS para lograr una objetividad aceptable, planteamos el reto de asumir que la racionalidad no se agota en la ciencia experimental, al ser ésta poliédrica y abarcar diversas inteligencias como vías de

acceso a la realidad. Un desafío que supera la falsa oposición entre saber humanístico y científico mediante el ejercicio de nuevas formas de racionalidad que liberan de imperativos ideológicos y el desinterés por ampliar el conocimiento, como reflejo de verdades que desbordan la subjetividad y revelan la “desproporción” humana, como metáfora de la profundidad del hombre, «siempre expectante de un horizonte que se presenta más grande que nosotros mismos [...]» (Béjar, 2013, p. 15). Y reto intuido por Pascal al afirmar que «el hombre sobrepasa infinitamente al hombre» (1985, p. 147), como ejemplo de la desproporción latente en su interioridad y llamada a superar un nihilismo práctico que suele traducirse, entre otras cosas, en actitudes de inacción, apatía existencial e hipercrítica destructiva.

En segundo lugar, y ante el riesgo de que la neutralidad se vea amenazada, creemos que todo docente debe asumir el reto de una prudente cautela ante los diversos intereses ideológicos y políticos que derivan en acciones de adoctrinamiento; sobre todo, en el sistema estatal de enseñanza que, por ser un servicio público en lugar de priorizar ideologías concretas debería buscar un equilibrio de mínimos entre las diversas sensibilidades existentes para no dejar de ser una prestación al conjunto de la sociedad.

Ante contextos cambiantes, escenarios de disolución y exacerbados subjetivismos e individualismos que marcan la sociedad del «pensamiento débil» y la «era del vacío», sugerimos el reto de iniciar acciones que ayuden al crecimiento integral de la persona en su autonomía, su coherencia y en el desarrollo de habilidades para la convivencia, la comunicación y el respeto. De igual modo, proponemos el cultivo de un pensamiento crítico, positivo y constructivo, orientado a crear puentes desde el respeto y amor al prójimo (aquella “fraternidad” reivindicada junto a la “libertad” y a la “igualdad,” hoy reducida a mera solidaridad) que aleje juicios categóricos y actitudes inquisitivas que desvaloran al otro, dañan las relaciones humanas y problematizan la propia identidad.

Para afrontar el riesgo derivado del perfil descrito de un sector del alumnado, que trueca convicción por seducción, carece de hábitos lectores y reflexivos, es individualista y manipulable, vive de impulsos emotivos y sentimentales, no posee un talante crítico y auto-crítico, “pasa” de las grandes cuestiones de la existencia, y por ende de las CCSS, proponemos un triple reto: activar la propia racionalidad; descubrir que todo ser humano está movido por el deseo, como impulso radicado en el «origen mismo de nuestra vida» (Béjar, 2013, p. 28); y adquirir conciencia de que, a pesar de lo efímero y frágil de la vida, todo puede tener sentido pues su búsqueda:

“[...] no es un producto de la cultura, ni un fenómeno artificial. Brota de lo más profundo de su ser, como necesidad primaria, como pulsión fundamental. Puede permanecer en un estado silente, como en letargo, pero en determinados contextos brota con fuerza. El ser humano es capaz de interrogarse por el sentido de la existencia, tiene el poder de preguntarse por lo que realmente dotará de valor y de significado a su estancia en el mundo. La pregunta por el sentido es expresión de la peculiar forma de ser que comporta el ser humano;

de la original forma de vida que es la vida humana. Éste necesita incluirlo en el hecho de vivir para que su vivir humano, valga la pena” (Torralba, 2020, p. 50).

El quinto reto surge de la deconstrucción de ciertos paradigmas de comprensión de lo real vigentes hasta fin del siglo XX y efecto de procesos que han alterado el marco existencial de parte del alumnado y del profesorado diluyendo el sentido de la realidad hasta reducirla a pura cuestión virtual donde todo es posible tras haber prescrito la categoría misma de “sentido”.

Este nuevo escenario ha conformado realidades alternativas en las que, como sucedió en la reciente pandemia del Covid-19, coexisten realidades diversas como el individualismo, que exalta al ciudadano/a “resistente” y magnifica su yo en derrota como respuesta freudiana; el teísmo de quien todo lo espera de un Estado sacralizado y de sus superlíderes, garantes de todo; el teísmo de creyentes que ignoran a Dios, absortos ante su propia imagen en el espejo; el victimismo de quien siempre se cree inocente, dice no saber nada, es incapaz de asumir responsabilidades y vive persuadido de que el origen de su mal está en el otro. Y por ello siempre defiende su “yo” y acusa al “tu” sin percibir que, en verdad, no hay a quien engañar pues, desde tal premisa nadie existe fuera del “yo”; sin entender tampoco, como pasó en la pandemia, por qué quienes creían vivir exitosamente debieron afrontar el horror de perder la salud o morir clamando “resistiré”, al ser incapaces de conjugar el verbo “confiar” desde un vacío existencial que llevó a parte de la sociedad a recurrir a Descartes al grito de “aplauzo, luego existo”.

El riesgo latente en la negación de toda verdad, y en su interpretación como construcción al servicio de intereses concretos, nos impulsa a llevar tal afirmación a su extremo. Asumiendo así el reto de desenmascarar relatos míticos y estrategias que entronizan “nuevas verdades”, sólo avaladas por quienes las crean, difunden e imponen mediante demagogias dialécticas alentadas desde instancias de poder mediático y persuasivo, con el beneplácito de una masa social acrítica de la que, por desgracia, forma parte un sector de alumnado impregnado de actitudes maniqueas e irreflexivas que impiden el desarrollo de procesos de análisis crítico de todo y de todos.

Sin embargo, estas estrategias a veces caen solas. Como ha sucedido con el Covid-19 como realidad ante la que, al hilo del relato de la liberación hebrea de Egipto, muchos buscaron sin éxito pasar el mar Rojo del “empoderamiento” para liberarse del “debilitamiento”, tras apoderarse de la frágil barquilla humana un virus extranjero, como nueva medida de todas las cosas que desplazó al hombre. Preguntándose muchos tras dicho fracaso cómo afrontar la nueva realidad desde la posverdad una vez asumido que «si la verdad no es verdad, va a ser que la verdad sí es verdad, y que la verdad la tiene el coronavirus» (Díaz 2020, p. 1). O reconociendo que «contra la verdad vivíamos mejor, pero con el coronavirus, sin esa verdad negada, morimos más: la muerte existe y el fugitivo será por ella alcanzado [...] antes de que le dé tiempo a escapar» (2020, p. 1).

A pesar de rechazarse sistemáticamente toda objetividad, verdad y saber seguro, la paradoja final resultante es esta: desde el axioma de que el individuo es medida de todas las cosas, ciertos líderes logran imponer al resto concepciones de la realidad, aceptadas de forma complaciente y gregaria desde apriorismos ideológicos desinteresados por el conocimiento que, elevados a la categoría de nuevos dogmas, excluyen toda disidencia, desde un cinismo que convierte en tabú cualquier posible discrepancia.

Estos dos últimos riesgos plantean además, desde nuestro punto de vista, el reto añadido de iniciar una tarea de análisis sistemático del conjunto de mecanismos desarrollados en ámbito didáctico para elaborar relatos y verdades por encargo. Un empeño costoso y sostenido en el tiempo que ayude a desactivar *fake news*, actualizaciones de estrategias míticas y trampantojos didácticos que manufacturan día a día en el aula verdades al servicio de intereses no siempre confesables.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En coherencia con lo anterior, consideramos que la aplicación de la metodología centrada en identificar, analizar y valorar los numerosos mecanismos de recreación y reinterpretación de la realidad, detectados ayer y hoy en la enseñanza de las CCSS y de la Historia en particular, puede resultar de gran interés para el área de DCS. Siendo conscientes en ambos casos de las consecuencias que toda acción crítica suele suscitar cuando ella no asume un carácter unidireccional ni tampoco la verdad establecida en cada momento histórico por los poderes o contrapoderes fácticos.

Vivir en la inhóspita intemperie de la independencia ideológica y cultivar actitudes autocríticas requiere asumir riesgos que proponemos aceptar a nuestro alumnado desde la convicción de que sólo es posible crecer, madurar y llegar a ser personas cabales, desde la libertad, el respeto, y la capacidad de reconocer que las semillas de la verdad siempre se hallan dispersas entre diversas tradiciones y paradigmas de comprensión de la realidad. Así pues, y en coherencia con ello, proponemos la categoría de “encuentro” como instancia privilegiada e imprescindible para la vivencia, comprensión y desarrollo de las relaciones humanas y sociales invitando siempre a actitudes de crítica constructiva nacidas del reconocimiento de la propia limitación.

Tales actitudes de encuentro quizá contribuyan también, desde el escenario dejado atrás por el Covid-19, a reaprender que, más allá del interés propio o de la visión personal del mundo, vale la pena ocuparse también en la tarea didáctica y educativa de las CCSS de los coronavirus que infectan el corazón con excesivos miasmas del “ego” y del “mi” o de los Covid ecológicos que deterioran seres humanos y entornos.

No en vano ha recordado al respecto la filósofa Adela Cortina la necesidad de «sacar todos nuestros arrestos éticos y morales y enfrentarnos al futuro con gallardía, porque si no mucha gente va a quedar sufriendo por el camino, y a eso no hay derecho» insistiendo

además en la necesidad de aprender que «igual que el campo hay que cultivarlo día a día para que las plantas crezcan, nosotros también tenemos que cultivar las buenas costumbres, las buenas aspiraciones y hábitos y los grandes ideales [...] no solamente cuando aparece una catástrofe aterradora» (2020, p. 1)

REFERENCIAS

- ARIAS, Manuel (2017). Genealogía de la posverdad. *El País*. 30 de marzo de 2017. Recuperado de [\[Enlace\]](#).
- BEJAR, Serafín (2013). *Cinco razones para creer. Experiencias de la desproporción*. Santander: Sal Terrae.
- CAMBIL, M^a Encarnación. (2020). Juan R. Moreno y José Monteagudo (eds.) (2019). Temas controvertidos en el aula. Enseñar y aprender historia en la era de la postverdad. *Revista. Universidad escuela y sociedad*. 8, 156-159.
- CORTINA, Adela (2020). La sociedad va a cambiar radicalmente después de esta crisis. *La Vanguardia*, 25 de marzo de 2020, p. 1. Recuperado de [\[Enlace\]](#).
- DIAZ, Carlos (2020). El microapocalipsis del coronavirus. *El imparcial*, 13 de marzo de 2020. Recuperado de [\[Enlace\]](#).
- CHALAMANCH, Marc (2017). Foucault–Trump, preludio de la posverdad. *Veredes. Arquitectura y divulgación*. 17 de Julio de 2017. Recuperado de [\[Enlace\]](#).
- FOUCAULT, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Edición de Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela. Madrid: Ed. La Piqueta.
- GALINDO, Ramón (2016). “Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria” (pp. 73-94) En A. Licerias y G. Romero, *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pirámide.
- GÓMEZ, Cosme (2017). *Proyecto docente e investigador*. Inédito y policopiado Murcia: Universidad de Murcia.
- GOMEZ CONTRERAS, José M. (2019). *La enseñanza de la Historia a través de los textos escolares (2000-2015): Historiografía, metodología y formación de identidades*. Tesis doctoral inédita. Madrid: UAM.
- HABERMAS, Jürgen (2020). Interview mit Jürgen Habermas. Markus Schwering. *Kölner Stadt-Anzeiger*, 3. April 2020. Recuperado de [\[Enlace\]](#).
- LIPOVETSKY, Gilles (2006). *La era del vacío*. Madrid: Anagrama.
- LYOTARD, Jean F. (2019). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. 14 Ed. Traducción de Mariano Antolín. Madrid: Cátedra.
- MANJÓN, Andrés (2009). *Escritos socio pedagógicos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- MOLINER, María. (2008). *Diccionario de uso del español* (2ª. ed.). Madrid: Gredos.
- MONTERO, Manuel (2019). La imaginación al poder. *Diario Ideal*, 27 de diciembre de 2019, p. 23. Recuperado de [\[Enlace\]](#).
- MORENO, Juan R. y MONTEAGUDO, José (eds.) (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar y aprender historia en la era de la postverdad*. Murcia: edit.um.
- LICERAS, Ángel (1993). “Importancia educativa del Medio. Finalidades y objetivos”. En A. L. García (Coord.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria* (pp. 19-44). Sevilla: Algaida.
- LORENCI, Miguel (2019). Trampantojos naturales. *Diario Ideal de Andalucía oriental*. Viernes 13 de diciembre de 2019, p. 72.
- PALMA, Andrés (2018). *Proyecto docente e investigador*. Inédito y policopiado. Granada: Universidad.
- PALMA, Andrés (2019). Caballos de Troya en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 94 (33.2), 145-162. Recuperado de [\[Enlace\]](#).
- PASCAL, Blaise (1985). *Pensamientos*. Madrid: Aguilar.
- PASTOR, M^a Montserrat (2011). “Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales”. En C. Domínguez (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales* (p.147-203). Madrid: Pearson
- POSADAS, Carmen (2020). La verdad no existe, la verdad se fabrica. *El Semanal. Magazine firmas*. 12 de enero de 2020, p. 65.
- RAE, REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2020): *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- RORTY, Richard (2001). *Cultura y modernidad: perspectivas filosóficas de Oriente y Occidente*. Barcelona: Kairós
- RODRIGUEZ, Federico (2011). “Los objetivos del currículo de Ciencias Sociales”. En C. Domínguez (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales* (p.96-121). Madrid: Pearson
- SERRANO, José F^o (2019). *La sociedad del desconocimiento. Comunicación posmoderna y transformación cultural*. Madrid: Ed. Encuentro.
- TORRALBA, Francesc (2020). Vida digital. *Vida Nueva*, 3.169, p. 50. 14 de marzo de 2020.
- VATTIMO, Gianni (2009). *Addio alla verità*. Roma: Meltemi.