



Las lecciones de la pandemia y la responsabilidad del profesorado de ciencias sociales

(Lessons from the pandemic and the responsibility of social science teachers)

Antoni Santisteban Fernández

Antoni.Santisteban@uab.cat, Universidad Autónoma de Barcelona

Miguel Angel Jara

mianjara@gmail.com, Universidad Nacional del Comahue

Resumen: En este trabajo reflexionamos sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en un contexto de excepcionalidad provocada por la pandemia mundial. Por un lado, pretendemos analizar qué lecciones nos ha dejado la crisis sanitaria que nos ayuden a construir un futuro mejor. Por otra parte, nos preguntamos cuál ha de ser la función del profesorado de historia y ciencias sociales en este contexto, cuál es su responsabilidad como docente, qué debe enseñar y por qué. En este sentido, proponemos un decálogo que nos ayude a concretar los retos, las posibilidades y los compromisos, en un tiempo de crisis, pero también de esperanza en la educación, para formar una ciudadanía crítica y democrática, donde la enseñanza de las ciencias sociales sea un instrumento de cambio social. No se trata de una mirada al presente más actual, sino partir de las relaciones inevitables entre el pasado, el presente y el futuro, como propuesta que pretende desarrollar la conciencia histórica y la conciencia crítica

Palabras clave: Pandemia, Profesorado, Presente, Futuro

Abstract: In this paper we reflect on the purposes of teaching social sciences in a context of exceptionality caused by the global pandemic. On the one hand, we intend to analyze what lessons the health crisis has left us to help us build a better future. On the other hand, we wonder what the role of history and social science teachers should be in this context, what is their responsibility as a teacher, what should they teach and why. In this sense, we propose a decalogue that helps us to specify the challenges, the possibilities and the commitments, in a time of crisis, but also of hope in education, to form a critical and democratic citizenship, where the teaching of social sciences be an instrument of social change. It is not a question of a look at the most current present, but rather starting from the inevitable relationships between the past, the present and the future, as a proposal that aims to develop historical consciousness and critical consciousness.

Keywords: Pandemic, Teachers, Present, Future

Recibido: octubre de 2020

Aceptado: diciembre de 2020

Un mundo desorientado

La pandemia del COVID 19 ha provocado una gran desorientación científica y social frente a lo nuevo o lo desconocido. La humanidad se ha sumido en una situación de profunda incertidumbre ante un virus que se propaga mucho más rápido que la



capacidad que tenemos para frenarlo, prevenirlo o curarlo. El miedo se apodera de los países mientras el virus traspasa fronteras y recorre el mundo ante el asombro de gobernantes. Los medios de comunicación intentan explicar lo inexplicable y el resto de personas se sienta ante el televisor, consulta internet o lee el diario, sintiéndose, a la vez, espectadores y actores de un devenir histórico que, de repente, pone en evidencia la fragilidad de lo humano. Por un momento las democracias se valoran por la calidad de lo común, de los servicios públicos, por la capacidad de atender a toda la ciudadanía. Pero las desigualdades se hacen evidentes, en la sanidad, en la educación, en el poder sobre la ciencia, en la capacidad de resistencia ante la crisis. Y es entonces, también, cuando aparece el discurso del odio hacia la otredad, pero también las muestras y los ejemplos de solidaridad, y de reivindicación de la justicia social.

A finales de 2019 se anuncian los primeros casos del virus, que se propaga con una rapidez inesperada. Los países reaccionan con dudas ante la situación hasta que la OMS declara el estado de emergencia. Pero en ese momento el COVID 19 ya está en todos los continentes. Los avances tecnológicos y de los medios digitales nos han permitido estar informados al minuto, en cualquier parte del planeta, de los contagios y de las muertes. Pero, aunque se reconoce la necesidad de una colaboración a nivel mundial para frenar la pandemia, parece primar la competencia y la desconfianza. Los países se han mirado unos a otros para una comparación constante, para un juicio diario de su capacidad de respuesta, pero sobre todo para contemplar con admiración o con juicio crítico sus recursos y su política para la equidad.

Ha habido un exceso de información, de sobreinformación o de intoxicación informativa, desde medios digitales que vertían opiniones sin base científica, solo para atraer la atención y conseguir audiencia, sin valorar el miedo que se ha generado entre las personas. Esta falta de coherencia, de ética profesional y de fiabilidad en los canales de información ha provocado posicionamientos y actuaciones irresponsables. Las noticias falsas y los rumores infundados han producido desconcierto y desconfianza en la ciudadanía. Pero frente a esta realidad hemos de reconocer que cada vez se valora más, por una buena parte de la población, el rigor científico y la cohesión social.

La pandemia ha demostrado la fragilidad ambiental del planeta y la fragilidad de las personas que lo habitamos, y la estrecha relación que existe entre la naturaleza y las



personas. Por otro lado, la pandemia ha mostrado las debilidades de nuestras democracias, la fácil propagación del odio, el racismo, la xenofobia, la aporofobia, entre otras actitudes insolidarias. La situación de confinamiento y restricciones ha hecho evidentes las desigualdades y la desesperanza de los sectores más desfavorecidos, pero también ha mostrado la capacidad de adaptación y resistencia del ser humano ante las situaciones más difíciles. En este sentido nos preguntamos: ¿olvidaremos lo que hemos vivido?, ¿quedarán en nuestra memoria colectiva estas enseñanzas?, ¿qué lecciones hemos aprendido para el futuro?

Si dirigimos nuestra mirada hacia la historia de la humanidad podríamos cuestionarnos: ¿qué aprendimos de las guerras?, ¿qué aprendimos de las injusticias?, ¿qué aprendimos de otras pandemias que se dieron en el pasado? Si analizamos la pandemia de 1918, también conocida como gripe española, encontramos muchas similitudes con la pandemia actual. Se improvisaron hospitales de campaña, se exigía el uso de las mascarillas, por ejemplo, en Estados Unidos las multas por no llevar mascarilla ascendían hasta los 100 dólares. No existían vacunas y murieron entre 50 y 100 millones de personas, teniendo en cuenta que no hay censos fiables de la época en todos los países. En la actualidad se dispone de laboratorios y hospitales mejor equipados, aunque la globalización y el aumento de la movilidad de la población mundial, que asciende a unos 7.800 millones de habitantes, hace más fácil la propagación y más difícil la contención.

Es curioso cómo esta pandemia de 1918 no haya despertado un interés artístico, literario o cinematográfico significativo, por la importancia que tuvo y los cambios sociales que forzó. Más bien fue olvidada con el tiempo y no se ha rescatado hasta el estallido de la pandemia actual. En el plano científico el estudio ha sido relativo y muchas de sus características no están claras, por ejemplo, dónde se originó o cómo se propagó con exactitud. Según Spinney el olvido de la pandemia de 1918 tiene que ver con que se asociaba a la Primera guerra mundial y con el deseo de dejar atrás estos años de desastres.¹ Según esta autora esta razón hizo que la pandemia de 1918 dejara una huella mínima en la memoria colectiva.

Para Spinney las desigualdades hicieron que las muertes afectaran mucho más según qué zonas del mundo y a los sectores más pobres de cada país. En un sentido parecido, un estudio realizado por un demógrafo argentino ha puesto en

Laura M Spinney "EL jinete pálido. 1918: La epidemia que cambió el mundo", *Revista de Demografía Histórica-Journal of Iberoamerican Population Studies* 38, n.º 1 (2020): 183-86.



evidencia que esta pandemia fue olvidada y no ha sido muy estudiada en el país. También expone que hizo evidente la falta de equidad existente. En sus conclusiones Adrián Carbonetti comenta:

Podríamos decir que la gripe es una enfermedad que no distingue, en lo referente a la morbilidad, entre ricos y pobres, no obstante, sí lo hace en la mortalidad. (...). La epidemia mostró su faceta más agresiva en las poblaciones de las provincias más desprotegidas, tanto material como sanitariamente. Este fenómeno, además de estar aunado a desequilibrios estructurales, también se debe a las políticas que se implementaron, tanto desde el gobierno central como desde los gobiernos provinciales y municipales: medidas desarticuladas, falta de recursos humanos y materiales, escasas instituciones donde alojar a los enfermos más graves, fueron parte de un escenario donde las poblaciones quedaron a merced de la enfermedad. (...). Lo cierto es que la epidemia de gripe, por su dimensión y por su impacto, desnudó las falencias de un Estado que todavía estaba en conformación, la impotencia de una medicina que aún no se consolidaba como garante de la salud y el desequilibrio económico y geográfico de la sociedad.²

Todas estas cuestiones nos hacen reflexionar sobre nuestra capacidad de olvido y de memoria, así como aprender de nuestro pasado, aprender las lecciones de la historia. La pandemia nos interroga sobre los derechos humanos y nos obliga a plantearnos una educación para la justicia social. Y también nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas: ¿qué responsabilidad tiene la enseñanza?, ¿qué responsabilidad tiene el profesorado de ciencias sociales?

¿Qué responsabilidad tiene el profesorado de ciencias sociales?

Como profesores y profesoras de ciencias sociales hemos de dar una respuesta a la situación que estamos viviendo. La escuela ha sido un lugar de cambios importantes y donde la adaptación a la nueva realidad no ha sido fácil. Las nuevas formas de comunicación en la enseñanza pusieron de manifiesto las carencias y la fragilidad del contexto educativo, de manera que muchos niños, niñas, jóvenes y adultos pasaron a englobar el sector de las y los excluidos en todos los lugares de todos los territorios. La escuela se tuvo que adaptar a las nuevas necesidades para garantizar derechos y acceso a los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje. El

² Adrián Carbonetti, «Historia de una epidemia olvidada: La pandemia de gripe española en la argentina, 1918-1919», *Desacatos*, n.º 32 (2010): 159-74.



profesorado tuvo que adaptarse a una situación desconocida, a veces, con los mínimos recursos, con mucho voluntarismo y en relativa soledad. Nos reinventamos, ajustamos la planificación y nos adecuamos a las exigencias, intercambiamos experiencias, innovamos, inventamos y nos enfrentamos al lenguaje tecnológico con más o menos acierto. Pero la escuela no se cerró, pasó a los hogares e irrumpió en los tiempos y en los espacios cotidianos de las familias.

Desde la enseñanza de las ciencias sociales tuvimos que renovar nuestra mirada al mundo que estaba cambiando, que había cambiado. De repente parecía que el pasado, el presente y el futuro ya no eran lo que pensábamos. El pasado porque habíamos pensado que estábamos en una línea de progreso, donde se dejaban atrás problemas del pasado, donde una pandemia no podía parar nuestra vida ni la economía ni la vida social de esta manera. El presente porque de pronto vivíamos en una distopía, como si se tratara de una película de ciencia ficción. Y el futuro porque nos invadió la incertidumbre, el porvenir se hizo un poco más oscuro y comenzamos a dudar de si podíamos decidir sobre el mañana.

A partir de este contexto el profesorado de ciencias sociales creemos que tiene una gran responsabilidad. En primer lugar, para evitar el desánimo y fomentar la participación. En segundo lugar, para dotar de instrumentos de cambio social a nuestro estudiantado, para resolver los problemas sociales que le afectan. Por último, para convertirnos en defensores de la justicia social, convencidos que de esta pandemia surgirá un mundo más equitativo y justo. Por este motivo presentamos un decálogo a partir de las lecciones que pensamos que debemos aprender de esta pandemia.

Decálogo de lecciones que la ciudadanía debe aprender de la pandemia

Este decálogo se configura en una serie de ideas que la ciudadanía debe aprender para enfrentarse a un futuro próximo, para superar aquellas problemáticas que han venido de la mano de la pandemia y que pueden ser un impedimento para una educación crítica. En definitiva, se trata de una serie de propuestas que proponen una enseñanza de las ciencias sociales como instrumento de transformación social, que ayuden a construir un mundo mejor. Propuestas que el profesorado debe adaptar a su realidad, pero a las cuales no podemos renunciar.



1. No tener miedo

Ante la situación de pandemia que hemos vivido el miedo ha estado presente desde el inicio como parte de nuestra vida. El peligro para infectarse requiere protección y cuidado, pero no podemos dejar que se apodere de todas nuestras decisiones, que nos atenace y nos paralice. No se trata de una guerra o conflicto, como a veces parece deducirse del lenguaje de los diarios o las declaraciones de algunos políticos. Se trata del cuidado o la cura de las personas más débiles, de protegernos entre todos, de ser solidarios y procurar por la salud de todas las personas. No debemos tener miedo, sino desarrollar un pensamiento dialéctico para colaborar en la mejora de la sociedad.

Nuestra obligación como profesoras y profesores de ciencias sociales es ayudar al estudiantado a situarse en su tiempo. Conocer la evolución de la humanidad, sus progresos y sus retrocesos en calidad de vida, en derechos, etc., es una labor esencial en la enseñanza. Situarnos en el primer cuarto del siglo XXI, reconocer lo que sabemos y lo que no sabemos, conscientes que nuestros conocimientos son limitados en el año 2021. Somos lo que somos, sabemos lo que sabemos y estamos siempre aprendiendo. Tenemos muchas dudas y no tenemos respuestas para todas las preguntas.

El conocimiento del cambio y la continuidad en el pasado nos puede ayudar a pensar en los cambios posibles y deseables del futuro. La lucha por los derechos humanos ha sido una constante y lo sigue siendo. La pandemia lo ha puesto en evidencia. Pero la superación de los problemas que afectan a los seres humanos a nivel global, han de solucionarse desde la solidaridad, desde el diálogo constante y la cooperación. En este sentido, nuestra obligación como profesorado de ciencias sociales es educar en el pensamiento crítico dialéctico. El pensamiento dialéctico pretende superar un pensamiento crítico entendido como la suma de habilidades de pensamiento. Para Ross y Gautreaux:

Si definimos la competencia cívica como la capacidad de comprender el mundo y tomar medidas para cambiarlo, es entonces imprescindible que comprendamos las diferencias entre obtener los hechos correctos, explicar los hechos y construir acciones prescriptivas.³

³ E. Wayne Ross y Michelle Gautreaux, «Pensando de manera crítica sobre el pensamiento crítico», *Aula Abierta* 47, n.º 4 (2018): 383-86.



Por lo tanto, la formación del pensamiento social crítico no trata de sumar capacidades de razonamiento, una tras otra, como proponían algunos programas de pensamiento crítico hasta ahora, sino de preparar a las personas para valorar la información sobre los problemas sociales y ser capaces de proponer soluciones o alternativas, para participar democráticamente o intervenir socialmente. El diálogo entre todas las personas para convivir en paz, para ayudarnos y progresar a través de la cooperación.

Si queremos que nuestros alumnos sean capaces de entender el mundo y tomar medidas para cambiarlo, la dialéctica nos ayuda a plantear preguntas que hacen posible la acción efectiva: ¿Qué tipo de cambios están ocurriendo ya? ¿Qué tipo de cambios son posibles? Lo único que no se puede escoger es lo que ya tenemos. El método dialéctico es a la vez crítico y radical. Nos ayuda a entender el presente como un momento por el cual estamos pasando. La dialéctica nos obliga a examinar de dónde hemos venido y hacia dónde estamos yendo, como parte de nuestro aprendizaje sobre este mundo en que vivimos. Nos permite comprender que todo en este mundo -cada ser humano y cada cosa que existe- estamos conectados, unos con otros y que, sobre todo, somos capaces de cambiar nuestro mundo.⁴

2. Nos salvamos todos o no se salva nadie

Para Freire nadie se salva solo, necesita de la comunidad. En un mundo globalizado donde circulan libremente los capitales, pero no las personas, la pandemia nos ha enseñado que un virus no entiende de fronteras ni de muros.⁵ Por lo tanto, proteger un país, salvar solo a mi comunidad, como si fuera una isla inaccesible, ya no tiene sentido. El aumento de las interacciones, de la interdependencia, en definitiva, de la globalización, ha transformado el mundo, que cada vez parece más pequeño e interrelacionado. Por lo tanto, para acabar con la pandemia, hemos de pensar también de manera global. Podemos ya afirmar que nadie está a salvo si no estamos todos a salvo. Es necesario erradicar el virus de todo el planeta, de todos los países, de todas las personas. Por ejemplo, el acceso a la vacuna o a los medicamentos ha de ser universal, sin que deban prevalecer criterios comerciales. Un aspecto a favor de una cooperación mundial es el interés que puede tener el propio sistema

⁴ E. Wayne Ross y Michelle Gautreaux, «Pensando de manera crítica sobre el pensamiento crítico», *Aula Abierta* 47, n.º 4 (2018): 383-86.

⁵ Paulo Freire, «Pedagogía del oprimido (Madrid, Siglo XXI)», *Paz e Terra* 218 (1970).



capitalista, parte importante del cual se basa en los intercambios y las inversiones internacionales, el turismo, las modas, la facilidad para el consumo, etc.

Las profesoras y profesores de ciencias sociales hemos de enfocar la globalización desde esta perspectiva, mostrando la importancia de conseguir un mundo cada vez más libre y justo. Es necesario también reflexionar sobre por qué los capitales se mueven con total libertad por todo el mundo, como si no existieran fronteras y las personas tienen tantos impedimentos para moverse entre países, en especial, cuando intentan mejorar su vida. Hemos de trabajar sobre los muros en el mundo, en el pasado y en el presente⁶ sobre la existencia de refugiados, desplazados y exiliados, entre otros temas controvertidos, para exponer las contradicciones de nuestra sociedad y del neocapitalismo.

La idea de solidaridad entre los pueblos no se aplica solo a cuestiones sanitarias, sino también a cuestiones sociales de injusticia o discriminación. Para cerrar este punto recordemos el poema de Martin Niemöller, escrito en 1946, justo acabada la Segunda guerra mundial:

“Cuando los nazis vinieron a buscar a los comunistas,
guardé silencio,
porque yo no era comunista,
Cuando encarcelaron a los socialdemócratas,
guardé silencio,
porque yo no era socialdemócrata
Cuando vinieron a buscar a los sindicalistas,
no protesté,
porque yo no era sindicalista,
Cuando vinieron a buscar a los judíos,
no pronuncié palabra,
porque yo no era judío,
Cuando finalmente vinieron a buscarme a mí,
no había nadie más que pudiera protestar.”

Ante las atrocidades del nazismo o ante una crisis sanitaria mundial, la importancia de una actitud solidaria global, de la formación del pensamiento reflexivo o de la

⁶ Antoni Santisteban Fernández, «La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación», *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, n.º 10 (2019): 57-79.

Aurora Arroyo et al., «El discurso del odio: Una investigación en la formación inicial», en *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias ..., 2018), 413-24.



acción social responsable, son elementos imprescindibles en una sociedad democrática, al mismo tiempo que deben ser ejes básicos de cualquier propuesta de enseñanza de las ciencias sociales o de la educación para la ciudadanía.

3. Defender la Educación para la Ciudadanía Global.

Nunca de la pandemia habíamos comprendido lo que significa la ciudadanía global. La crisis del concepto de ciudadanía surge de la pregunta sobre quién es y quién no es ciudadanía.⁷ Podemos interrogarnos sobre si los refugiados y refugiadas son ciudadanía. También podemos plantear si la ciudadanía la otorga un documento oficial o es una cuestión moral y de dignidad humana.⁸ Parece evidente que la respuesta a estas preguntas es que todos los seres humanos son ciudadanía, al menos desde el concepto de ciudadanía que defendemos, es decir, todas las personas tienen derechos y deberes como parte de la ciudadanía.

La educación para la ciudadanía global debe dar respuesta a la pregunta: ¿Qué nos hace humanos?⁹ ¿Qué nos diferencia de los otros animales o de las máquinas? Los seres humanos de cualquier parte del mundo amamos, sufrimos, tenemos miedos y tenemos esperanzas, somos diversos, pero son más los aspectos que nos unen que no los que nos separan. Por otro lado, el reconocimiento de una ciudadanía global no puede separarse de una educación para la justicia social.¹⁰

Un objetivo fundamental de una educación para la ciudadanía global es visibilizar a aquellas personas o grupos humanos que son invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales, como las mujeres, los niños y niñas, los ancianos, las personas con algún tipo de discapacidad, los enfermos, determinadas identidades sexuales, minorías culturales, etc. El discurso de los estudios sociales debe visibilizar a todas las personas y grupos, ya que, en caso contrario, estamos ofreciendo una imagen

⁷ Laura Oxley y Paul Morris, «Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions», *British journal of educational studies* 61, n.º 3 (2013): 301-25.

⁸ Thomas Janoski y Brian Gran, «Political citizenship: Foundations of rights», *Handbook of citizenship studies* 1 (2002): 13-52.

⁹ Linda S. Levstik, «What can history and the social sciences contribute to civic education?», en *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Servei de Publicacions, 2014), 43-52.

¹⁰ E. Wayne Ross, «Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future?», *Review of education, pedagogy, and cultural studies* 40, n.º 5 (2018): 371-89.



estereotipada y falseada sobre los protagonistas de la historia y de los fenómenos sociales.¹¹

Las personas y los grupos invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales forman parte de una ausencia insostenible y vergonzosa. La enseñanza de las ciencias sociales debe abordar los fenómenos de exclusión social en el pasado y en el presente, como parte de los temas controvertidos de nuestra sociedad y como problemas a solucionar dentro de nuestras democracias imperfectas. Una de las realidades que ha hecho explícita la pandemia es la existencia de estos sectores excluidos de la sociedad, que no tienen acceso a la sanidad o a una educación de calidad, pero que deben tenerse en cuenta en un proceso de normalización de la situación, así como para conseguir mayor equidad o igualdad de oportunidades.

4. Desenmascarar a los tiranos salvadores

Como afirmaba Freire debemos desconfiar de los que se autoproclaman nuestros salvadores, ya que utilizan el poder para imponer sus intereses. Frente a la pandemia han aparecido salvadores de todo tipo que han cuestionado valores democráticos, que han llegado a negar la propia pandemia, con una actitud irresponsable, insolidaria, egoísta y clasista. Más que nunca se han manifestado actitudes intolerables en una democracia, por ejemplo, la aporofobia¹² por parte de determinados sectores sociales haciendo evidente su clasismo. También ha aparecido con crudeza el racismo contra el extranjero, buscando culpables del mal, sin ningún tipo de empatía.

Para Dewey la educación no es un proceso neutral, sino una forma de control social, un proceso que también intentan dominar los medios de comunicación y quienes los poseen.¹³ Frente a esto, las profesoras y profesores deben decidir qué tipo de sociedad quieren construir y, en consecuencia, que tipo de enseñanza de las ciencias sociales van a promover. Es necesario enseñar a dudar de los discursos populistas, grandilocuentes y apocalípticos, de las soluciones milagrosas y de los mesías que se autoproclaman salvadores, pero que no dejan de ser tiranos con oscuros intereses. Frente a esto hay que aprender a dudar con procedimientos

¹¹ Antoni Santisteban y Carles Anguera Cerarols, «Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro», *Clio & asociados*, 2014.

¹² Adela Cortina, *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia* (Paidós Barcelona, 2017).

¹³ John Dewey y Antonio Caparrós, *Como pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo* (Paidós, 1989).



intelectuales y valores epistémicos, siempre conscientes que la ciencia tampoco es neutral.

Desde la enseñanza de las ciencias sociales hemos de enseñar a valorar los discursos que no se basan en evidencias, sino en mentiras y rumores. Desenmascarar a los tiranos salvadores quiere decir aprender, en primer lugar, a deconstruir sus discursos, a poner en tela de juicio sus argumentos, a interpretar su ideología y sus intenciones auténticas. A la vez, hemos de enseñar a construir una argumentación coherente, basada en ideas avaladas por teorías fundamentadas, y en la propia refutación cuando haya elementos de duda o excepciones. El discurso de la argumentación debe caracterizarse por el rigor intelectual, pero también debe estar abierto siempre al debate y a la contrastación, no emite afirmaciones radicales e inamovibles, sino que se alimenta del diálogo, del debate y de las diferentes perspectivas de análisis.

5. Literacidad Crítica Digital

En un tiempo de pandemia parece imprescindible distinguir la verdad de la mentira en las informaciones que se ofrecen en los medios o en las redes sociales. Desde la enseñanza de las ciencias sociales la formación del pensamiento crítico ha estado presente en muchos currículos y programas de instituciones de muchos países. Pero esta presencia no siempre ha comportado una educación ciudadana para la participación. En este sentido, la literacidad crítica digital pretende ser una alternativa que se basa en la interpretación crítica de las informaciones, pero con el objetivo irrenunciable de la acción social.¹⁴

En un estudio de la Universidad de Stanford se ha demostrado que los y las estudiantes jóvenes sabían muchos de redes sociales, pero no sabían informarse de manera correcta sobre la veracidad de una información. La investigación analizó la conducta de 7.804 estudiantes de educación secundaria y universidades de Estados Unidos. Los resultados fueron dramáticos, ya que el 82% de las y los jóvenes que participaron en el estudio no sabían distinguir un contenido publicitario de una noticia real. En otro de los ejercicios se les ofrecía una noticia falsa y tan solo menos del 20% la ponía en duda, aunque tenía la oportunidad de consultar cualquier tipo de

¹⁴ Breogán Tosar Bacarizo, «Literacidad crítica y aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas de educación primaria», *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2018, 5-12.

Jordi Castellví Mata, «Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria», *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, n.º 19 (2020): 17-28.



fuentes digitales y contrastarlas. Otras investigaciones han corroborado esta situación en otros contextos.¹⁵

Las conclusiones del estudio anterior son claras, nuestros jóvenes dominan la tecnología, pero no tienen pensamiento crítico. Ante esta situación podemos preguntarnos qué sucede cuando la juventud encuentra noticias falsas sobre la pandemia, pero también sobre la política, la economía, la sociedad o cualquier tema. ¿Cómo ejercerán la democracia nuestros jóvenes si no distinguen la verdad de la mentira?, ¿Cómo se enfrentarán a las manipulaciones si no son capaces de valorar la fiabilidad de un medio de comunicación?, ¿Qué tipo de educación han recibido que no los ha preparado para una sociedad digital?

La enseñanza de las ciencias sociales debe tener como objetivo enseñar a interpretar de manera crítica cualquier tipo de discurso, relato o narración en cualquier formato, oral, textual o visual. Hemos de enseñar a distinguir los hechos de las opiniones, la veracidad de los argumentos, la fiabilidad de los medios, la ideología que hay detrás de cualquier mensaje, así como los silencios o vacíos. Nuestras enseñanzas de historia, de geografía, de educación política o económica, deben basarse en la lectura de fuentes, en la contextualización y el juicio de dichas fuentes, para construir un relato propio. Por lo tanto, tenemos una gran oportunidad en ese proceso y una gran responsabilidad. Al final se trata de que las capacidades de interpretación crítica sean el instrumento necesario para la participación democrática del estudiantado. Si no es así, nuestras enseñanzas no tienen sentido.

6. Deconstruir el discurso del odio

El discurso del odio ha aparecido con fuerza durante la pandemia, pero ha estado presente en todos los contextos y en todos los tiempos. En el mundo contemporáneo se ha alimentado, por ejemplo, en la consolidación de la identidad impuesta por los Estados nacionales. Es este un problema complejo y controversial, que en un contexto de pandemia se viraliza de una manera preocupante. Las fronteras marcan políticas y estadísticas, aunque dentro de las fronteras las diferencias también existen, como los discursos del odio, entre ciudades, entre barrios y entre los distintos sectores económico-sociales.

¹⁵ Antoni Santisteban Fernández, María del Consuelo Díez Bedmar, y Jordi Castellví Mata, «La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter», *Culture and Education, Cultura y Educación* 32, n.º 2 (2020): 198-212.



En sociedades democráticas, el discurso del odio, remite a unas prácticas sociales que tensionan la idea de lo que se puede o no se puede expresar, aspecto que centra el debate en torno a la libertad de expresión y la censura. Se apela a la libertad, cuando en muchas ocasiones sería necesario recurrir a la dignidad humana. Una de las definiciones más precisas de lo que es el discurso del odio la ha dado la Comisión Europea:

...como fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de raza, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales.¹⁶

En lo que va de este joven siglo, el discurso del odio no solo se ha materializado en el lenguaje cotidiano, en la comunicación y diversidad de medios, especialmente en internet, las redes sociales y la televisión, sino también en prácticas concretas de violencia física hacia el otro u otra. Sobran muestras de expresiones y manifestaciones de discriminación, de xenofobia, de racismo, misóginas, de maltrato, desigualdad, de exclusión o de género que se basan en justificaciones y argumentaciones simplistas, estereotipadas que poco contribuyen a pensar empáticamente la alteridad, el acceso a los derechos y al bien común, aspectos todos que hacen a la dignidad humana.

La enseñanza de las ciencias sociales debe fortalecer la educación de las ciudadanías, formar para construir contrarelatos alternativos a los discursos hegemónicos que legitiman verdades dogmáticas e incuestionables. Los contrarelatos del odio son narrativas que muestran alternativas a las narrativas establecidas y para ello se debe actuar con métodos de trabajo que apelen a la sensibilización para encontrar soluciones creativas a los relatos extremistas. Cualquier tipo de reacción contra los relatos del odio debe basarse en los Derechos Humanos y la justicia social.¹⁷

¹⁶ Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia, marzo de 2016.

¹⁷ Aurora Arroyo et al., «El discurso del odio: Una investigación en la formación inicial», en *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias ..., 2018), 413-24.



Para trabajar en el aula con los relatos del odio, se debe identificar el problema o conflicto social, contextualizarlo e identificar a las personas que intervienen o que se manifiestan. En este proceso, es esencial valorar la calidad de las argumentaciones, analizar las emociones que hay detrás de las afirmaciones que se hacen. Otro aspecto importante es hacer un ejercicio de metacognición, es decir, pensar cómo pienso sobre ese problema y por qué. Y, al mismo tiempo, pensar cómo piensan otras personas y por qué (empatía). El final del proceso debe ser construir un contrarelato alternativo, basado en los derechos humanos y la justicia social.

Desde la enseñanza de las ciencias sociales tenemos la obligación de trabajar los discursos del odio en el aula, no ignorarlos, ya que circula por los medios de comunicación o las redes sociales. Este trabajo nos debe permitir formar el pensamiento crítico a partir del tratamiento de las problemáticas a las que hacen referencia.

Desde la enseñanza de las ciencias sociales debemos promover un texto alternativo al relato del odio. El contrarelato ha de ser una narración divergente que muestre las contradicciones y los estereotipos del relato establecido, es una deconstrucción de los textos que justifican el odio hacia un individuo o grupo a partir de su estigmatización, generalización y exclusión social. Debe tener como horizonte los derechos humanos y los valores democráticos, como el respeto a la diferencia, la libertad y la igualdad. Debe ayudar a interpretar el papel de las emociones en los relatos del odio y debe ofrecer información para oponer la razón a la irracionalidad.¹⁸

7. Valorar el bien común,

La situación de pandemia ha puesto en evidencia un viejo concepto, el bien común, que recobra sentidos en dialogo con otros como son lo público, la esencia de la democracia y la dignidad humana. El bien común no se disocia de lo comunitario, de aquello que es beneficioso para todas las personas, tanto en el acceso como el usufructo de los bienes materiales como simbólicos de una sociedad. En este punto, el Estado es el garante de ese bien común, de lo que es público: para todas, todos y sin distinciones, como pueden ser la salud, la educación, la seguridad, la equidad,

¹⁸ Aurora Arroyo et al., «El discurso del odio: Una investigación en la formación inicial», en *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias ..., 2018), 413-24.



entre otros, que remiten a la dignidad humana. El filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas, plantea que:

la defensa de los derechos humanos se nutre de la indignación de los humillados por la violación de su dignidad humana. De modo que, si esto configura su punto de partida histórico, tendrían que estar también presentes vestigios del vínculo conceptual entre la dignidad humana y los derechos humanos desde los inicios del desarrollo del derecho mismo.¹⁹

El autor aboga por desplazarse de las rotulaciones, clasificaciones y expresiones coloquiales sobre la dignidad humana, para emplazarse a una idea de indivisibilidad de todas las categorías de derechos humanos, sostiene que “la dignidad conferida por el status de la ciudadanía democrática se alimenta de la valoración republicana de una orientación hacia el bien común”.

En sociedades democráticas, estos conceptos son la expresión social, política, cultural y económica de lo que debería ser la dignidad humana, sin embargo, y no exentos de tensiones, son prácticas sociales que requieren seguir profundizándose en perspectivas de lo que las personas realmente necesitan. Es fundamental reflexionar sobre estas dimensiones, porque hemos visto que en los países donde hay una democracia más real que nominal, también hay una sanidad pública para todas y todos, una educación que aporta recursos para que nadie quede fuera y, en definitiva, en estos países durante la pandemia se ha cuidado mejor a las personas porque lo común o lo público ha estado al servicio de los mayores, de los más débiles, de la gente con menos recursos.

Pensamos una idea de dignidad humana que involucra condiciones de igualdad, de igualdad de oportunidades, no de homogeneidad, respetando las diversidades individuales y colectivas, como requisitos éticos de una política pública garante de más y mejores derechos. Y el profesorado tiene el gran reto de enseñar historia, geografía o ciencias sociales, desde esta perspectiva, con este horizonte, como uno de los mayores desafíos en estos tiempos oscuros. La democracia y los servicios públicos de calidad son inseparables conceptualmente, la una no puede completarse sin los otros.

¹⁹ Jürgen Habermas, «El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos», *Diánoia* 55, n.º 64 (2010): 3-25.



8. Esperanza en la democracia en tiempos oscuros

Hoy más que nunca la democracia debe ser considerada un camino a seguir, una utopía siempre en el horizonte, más una finalidad que no una posesión. En democracia cuando no se avanza se retrocede, ya que todo lo que se ha conseguido debe defenderse cada día. La democracia no se puede limitar a los parámetros restringidos del liberalismo, ya que entonces renunciamos a la lucha por una democracia más inclusiva y plural. Nuestras democracias se han configurado sobre principios hegemónicos y universalizantes de igualdad y libertad, impuestos en cada momento por la razón del mercado.

El complejo mundo que habitamos, incierto y temeroso, requiere construir sentidos y significados más radicales de la democracia, que tensione y dispute prácticas sociales, discursos y conocimientos. Y es aquí donde la democracia se convierte en esperanza para el cambio, ya que al no dar nada por permanente se abren posibilidades de transformación. En este sentido, Edda Sant plantea que:

Radicalizar la democracia (...) significa politizar los espacios sociales y los temas de debate, incluso aquellos que dábamos “por supuestos” (...). Radicalizar la democracia significa aquí democratizar el conocimiento, no solo haciendo que las disciplinas lleguen a todos, pero que todos lleguen a participar en su construcción.²⁰

La autora continúa afirmando que una democracia radical se basa en tres principios:

- 1) todos los aspectos de la vida social, incluso el conocimiento, es político;
- 2) todos los seres humanos son capaces de participar en la vida política;
- 3) la democracia es un proyecto abierto”.

La idea de pensar la democracia en permanente construcción implica que nada está dado de antemano, que la participación ciudadana debe configurarse como una cultura de la participación política, porque es el camino de los futuros deseables colectivamente. Y en un contexto de pandemia estas ideas adquieren mayor significado. Ante la crisis podemos repensar las relaciones sociales, las posibilidades de cambio, el valor de la participación, el funcionamiento de nuestras democracias, la importancia de lo que construimos en común, en comunidad, el beneficio de avanzar juntos, de no dejar a nadie atrás, de priorizar la dignidad humana en nuestras decisiones, de sentirnos protagonistas de la historia, de creer que se puede

²⁰ Edda Sant Obiols, «Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio», *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 8 (2021): 23-37.



cambiar el futuro, que podemos mejorar el mundo. Y es aquí donde el profesorado de ciencias sociales vuelve a tener una gran responsabilidad, cuestionando o problematizando la realidad, para el debate y la argumentación.

9. Humanizar la enseñanza

Humanizar la enseñanza de las ciencias sociales quiere decir poner a las personas en el centro de esta enseñanza. Somos profesoras y profesores que enseñamos a interpretar e intervenir en la realidad social, y la sociedad la formamos las personas. Ante la pandemia hemos visto proliferar discursos que ensalzan el papel de un país o de una región, hemos visto explicar datos y estadísticas de todo tipo, gráficas y mapas explicativos. Pero detrás de todos esos relatos no podemos olvidar que están las personas, las que gobiernan, las que están en los hospitales o las que sufren, enferman o mueren, y sus familiares. De la misma manera que cuando explicamos la historia las batallas no las ganan los países, las catedrales no se construyen solas ni las víctimas no son tan solo un número. El profesorado debe rehumanizar la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales y lo debe hacer desde un humanismo radical, inclusivo y crítico.²¹

Por otro lado, rehumanizar la enseñanza de las ciencias sociales debe comportar también tener en cuenta el papel de las emociones en el aprendizaje, teniendo en cuenta una de las lecciones más importantes que nos ha dejado la pandemia: somos emociones y somos racionalidad. Somos personas que sufrimos, reímos, amamos, odiamos, deseamos, necesitamos a otras personas o buscamos la felicidad. Y también necesitamos razonar, pensar, preguntar, saber. Nos hace humanos el sentimiento, pero también la razón. Necesitamos comprender nuestras emociones y las de los demás. No para reprimirlas, sino para comprender su influencia y, en algunas ocasiones, para comprender las reacciones mutuas y mejorar la convivencia.

Las emociones, muy por el contrario de lo que se ha sostenido por muchos años desde una racionalidad científicista, son componentes constitutivos del pensamiento crítico que orienta la toma de decisiones. En los estudios sobre la enseñanza de las ciencias sociales se han recuperado las relaciones intrínsecas entre emociones, racionalidad, literacidad y pensamiento crítico, para desnaturalizar supuestos y

²¹E. Wayne Ross, «Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future?», *Review of education, pedagogy, and cultural studies* 40, n.º 5 (2018): 371-89.



prácticas científicas que no han conseguido otra cosa que deshumanizar la enseñanza: “En consecuencia, conocer los procesos que implican la toma de decisiones sobre temas sociales, y el papel de los sentimientos y de la razón en este conocimiento, es fundamental para la formación de la ciudadanía”.²²

La pandemia nos confinó en nuestros hogares y hemos vivido la virtualidad con un cierto desconcierto e intentando superar la inseguridad, la falta de acompañamiento, la falta de una convivencia más cercana. Aprendimos a innovar, a problematizar en la distancia, a adaptarnos a cada cambio, a las novedades, aceptando nuevas prácticas en la enseñanza donde, por ejemplo, “los medios digitales dejaron de ser una herramienta posible, para ser una herramienta indispensable en la continuidad del proceso educativo y pedagógico en los distintos niveles del sistema educativo”.²³ También desaprendimos, en parte, los largos relatos explicativos y dejamos de lado el extenso listado de contenidos planificados, para recuperar el sentido más profundo del concepto de comprensión por parte del estudiantado. E hicimos un gran esfuerzo cuando se desvanecía el vínculo humano necesario para cualquier práctica pedagógica.

La situación que hemos vivido ha hecho más evidente que nunca la necesidad de una enseñanza de las ciencias sociales donde las personas sean protagonistas y sus problemas sean el centro de lo que se enseña. No creemos que estemos ante un nuevo paradigma de enseñanza, pero lo que si pensamos es que la situación de urgencia que hemos vivido ha puesto en evidencia determinadas formas de enseñar caducas y, seguramente, poco funcionales para el mundo actual. Tratar los problemas de las personas, sus inquietudes, sus emociones, atender a sus preguntas, construir un conocimiento útil para la vida, son aspectos que han sido objeto de reflexión y que deben ayudarnos a mejorarnos como docentes,

10. Educación para el futuro.

La pandemia nos robó todos los futuros y ahora los tenemos que reescribir de nuevo, repensando los futuros posibles, los probables y los deseables. ¿Cuáles son los futuros que deseamos?, ¿Cómo los podemos conseguir?, ¿Cómo enseñamos a pensar el futuro?, ¿Cómo enseñamos a comprender la responsabilidad que tenemos

²² Jordi Castellví Mata y Mariona Massip Sabater, «Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial», 2019.

²³ Carlos Daniel Gunzelmann, Facundo Agustín López, y Miguel Ángel Jara, «Pensamiento histórico, problemas sociales y cultura digital en la enseñanza de la historia», 2021.



con el futuro? El futuro, ha sostenido Joan Pagès, es el único tiempo que socialmente podemos construir. La situación de incertidumbre en el futuro que vivimos no puede paralizarnos, sino que debemos reaccionar imaginando nuevos futuros alternativos y caminar en esa dirección. Debemos evitar una mirada escatológica y lineal del tiempo, para contemplar todas las posibilidades que se abren ante nosotros. En otro escrito planteamos que:

Educar para el futuro es educar para la ciudadanía o para la democracia, es una educación política para la esperanza, es enseñar a solucionar problemas, a tomar decisiones, a pensar alternativas a la realidad, es imaginar cambios sociales y, al mismo tiempo, valorar el esfuerzo personal y colectivo, la responsabilidad o el compromiso que debemos adquirir para conseguirlos.²⁴

El futuro deja de ser un lugar incierto si se comprende su indivisibilidad con el pasado y el presente, si educamos en la conciencia histórica crítica. El futuro se construye interpretando el pasado que tenemos presente. La educación para el futuro es inherente a la educación para la ciudadanía democrática. Enseñamos ciencias sociales para formar personas responsables y comprometidas con su tiempo. La educación para el futuro se relaciona con la participación o la acción social, pero debemos evitar los discursos sobre el futuro que no comportan ningún tipo de compromiso real.

Cuando se educa bajo la idea que el futuro es un espacio temporal que comienza a hacerse realidad «después», entonces la acción social de quien aprende no es necesaria, sólo debemos esperar a que el futuro «llegue». Pero si enseñamos que el futuro empieza ahora, «en este mismo momento», entonces la acción es necesaria inmediatamente.²⁵

La educación para el futuro es un campo esencial de la enseñanza de las ciencias sociales, ya que el análisis de los problemas sociales requiere siempre pensar desde una perspectiva temporal, cómo hemos llegado a esta situación, cómo ha marcado el pasado el presente y cómo puede evolucionar en el futuro. Desde la enseñanza de las ciencias sociales la prospectiva da sentido a nuestro trabajo

²⁴ Miguel Angel Jara et al., *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación, 2020).

²⁵ Antoni Santisteban y Carles Anguera Cerarols, «Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro», *Clio & asociados*, 2014.



El objetivo más importante de la educación para el futuro es ayudar al alumnado a adquirir un cierto optimismo en las posibilidades de cambio, a desarrollar sus capacidades y su confianza sobre sus propias perspectivas de vida personal y de convivencia colectiva. Según Whitaker (1997) no es lo mismo enseñar sobre el futuro, que enseñar para el futuro. En el primer caso se enseña a los alumnos qué es lo que puede suceder, en el segundo se les educa para que exploren sus imágenes y sean responsables y se comprometan en la acción social, para crear un mundo más justo y sostenible.²⁶

Recuperando la propuesta de Sousa Santos, cuando se refiere a las dos características de la razón indolente: la metonímica -que contrae el presente- y la proléptica -que expande infinitamente el futuro-, quizás una opción razonable sea la de pensar la temporalidad humana como una continuidad, donde nuestra imagen sobre el futuro puede llegar a modificar nuestra concepción del pasado y condicionar, sin duda, nuestras decisiones en el presente.

Notas finales, para continuar pensando

El profesorado de ciencias sociales debe asumir su responsabilidad para dar un mensaje de confianza, para transformar el miedo en pensamiento dialéctico, para comprender el mundo globalizado como la casa en común de la identidad humana que sobrevuela por encima de las identidades nacionales, para comprender la identidad como inseparable de la alteridad.

El profesorado de ciencias sociales debe proteger a sus estudiantes de los salvadores y de los tiranos, pero no a través de un discurso ideológico, sino ofreciendo herramientas de reflexión y de interpretación, enseñando a construir una argumentación fundamentada, para debatir y para contrastar con las ideas de los demás. En este sentido, la formación del pensamiento crítico es fundamental en un mundo digital, donde encontramos todo tipo de conocimientos, pero también todo tipo de mentiras y discursos del odio.

La pandemia ha puesto a prueba las democracias y han aparecido diferencias considerables entre ellas. La sanidad, las escuelas, todos los servicios públicos se han visto cuestionados ante la presión de las necesidades. El bien común, la equidad, la igualdad de oportunidades, el cuidado de los más débiles, de los

²⁶ Antoni Santisteban y Carles Anguera Cerarols, «Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro», *Clio & asociados*, 2014.



mayores, entre otros aspectos, han servido para juzgar las democracias, para valorar la calidad de la cultura democrática en cada país.

En último término, la esperanza está en más democracia, en más justicia social, en más dignidad humana, en más protagonismo de las personas, en reconocer e interpretar las emociones, en compartir la racionalidad, en imaginar futuros diferentes y alternativos. Estos son los retos de la enseñanza de las ciencias sociales y esta es la responsabilidad de los docentes, irrenunciable y apasionante.