



ISSN 2316-1205

DIDÁCTICA CRÍTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES FRENTE A LA PARADOJA DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL

DIDÁTICA CRÍTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS FRENTE AO PARADOXO DA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL

CRITICAL SOCIAL SCIENCE DIDACTICS IN THE FACE OF THE DIGITAL TRANSFORMATION PARADOX

Editor-chefe

José Rubens
Mascarenhas

Editor-adjunto

Marcelo Nolasco

Submetido

2-7-2025

Aceito

24-8-2025

Publicado

1-9-2025

Como referenciar

HERNÁNDEZ
SÁNCHEZ, Gustavo;
CALVO SANJUAN,
Alba. Didáctica crítica
de las ciencias sociales
frente a la paradoja de
la transformación
digital.

RBBA–Revista

**Binacional Brasil-
Argentina**, Vitória da
Conquista, 2025, v,15,
n. 1, e17097. DOI:
10.22481/rbba.v15i1.1
7097

Gustavo Hernández Sánchez

Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha
Fedecaria-Salamanca, Espanha
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3104-1476>
Dirección electrónica: gustavohistoria@usal.es

Alba Calvo Sanjuan

Asociación ADAVAS Salamanca; Fedecaria-Salamanca, Espanha
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0099-913X>
Dirección electrónica: albacalvosanjuan@hotmail.com

RESUMEN

El artículo confronta de forma crítica lo que el autor y la autora denominan como “paradoja de la digitalización” en la didáctica de las ciencias sociales. Esta consiste en la compleja dicotomía entre la necesidad que tiene el alumnado de ser educados en la competencia digital y el hecho de que la digitalización posea, al mismo tiempo, un carácter biopolítico de control y disciplinamiento. Frente a ella, el enfoque de Fedecaria permite hacer un ejercicio profesional de resistencia frente a los aspectos más negativos que confronta dicha paradoja. Aspectos como educar el deseo (enseñar a imaginar otros mundos, incluido el espacio virtual) e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales (especialmente aquellos que tienen que ver con la dimensión negativa de la digitalización) se convierten en algunos de los postulados más útiles propuestos por la didáctica crítica de las ciencias sociales para la educación en el siglo XXI. Esta, por su parte, transforma y adapta sus prácticas, pero no su sentido de oposición frente la barbarie de las sociedades del capitalismo tardío.

Palabras clave: digitalización, didáctica crítica de las ciencias sociales, sociedad de control, biopolítica

RESUMO

O artigo confronta de forma crítica o que o autor e a autora denominam como “paradoxo da digitalização” na didática



RBBA

Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre as ciências

Vitória da Conquista • Ano: 2025 • v. 15 • n.1 • e17097

das ciências sociais. Este paradoxo consiste na complexa dicotomia entre a necessidade que os estudantes têm de serem educados quanto à competência digital e o fato de que a digitalização possui, ao mesmo tempo, um caráter biopolítico de controle e disciplinamento. Diante disso, a abordagem da Fedicaria possibilita um exercício profissional de resistência frente aos aspectos mais negativos que esse paradoxo impõe. Aspectos como educar o desejo (ensinar a imaginar outros mundos, inclusive o espaço virtual) e impugnar os códigos pedagógicos e profissionais (especialmente aqueles relacionados à dimensão negativa da digitalização) tornam-se alguns dos postulados mais úteis propostos pela didática crítica das ciências sociais para a educação no século XXI. Esta, por sua vez, transforma e adapta suas práticas, mas não seu sentido de oposição frente à barbárie das sociedades do capitalismo tardio.

Palavras-chave: digitalização, didática crítica das ciências sociais, sociedade de controle, biopolítica

ABSTRACT

The article critically confronts what the author calls the 'paradox of digitisation' in the teaching of social sciences. This consists of the complex dichotomy between the need for students to be educated in digital competence and the fact that digitalisation has, at the same time, a biopolitical character of control and disciplining. In the face of this, Fedicaria's approach allows for a professional exercise in resistance to the most negative aspects of this paradox. Aspects such as educating desire (teaching to imagine other worlds, including virtual space) and challenging pedagogical and professional codes (especially those that have to do with the negative dimension of digitalisation) become some of the most useful postulates proposed by the critical didactics of the social sciences for education in the 21st century. The latter, for its part, transforms and adapts its practices, but not its sense of opposition to the barbarism of late capitalism societies.

Keywords: digitalisation, critical didactics of social sciences, control society, biopolitics

1. Problemática: la paradoja de la transformación digital y el papel de las ciencias sociales

La educación en los países de la Unión Europea (UE) y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), especialmente en España, se ha visto sacudida por un proceso de reordenación de los saberes (antiguos contenidos) en las denominadas “competencias clave¹”. La idea de educación por competencias ha reconfigurado los currículos estatales y autonómicos y aspira también formatear las prácticas educativas, frente a cierto escepticismo e incluso resistencia por parte del profesorado. Condiciona el marco estatal una tradición de continuos vaivenes de las normativas educativas y discordancias entre comunidades autónomas que generan desafección por parte de los trabajadores y trabajadoras del sistema de enseñanza y de la propia sociedad frente a muchas de las novedades propuestas, o impuestas como en este caso, por parte de los diferentes gobiernos autonómicos y estatales y sus respectivas instituciones educativas. Si bien dichas novedades no son siempre necesariamente negativas, los cambios parecen no estar pensados o definidos en el largo plazo y, al contrario, se utilizan como arma arrojadiza entre diferentes partidos políticos que evitan de este modo realizar un esfuerzo ordenado y coherente por mejorar el sistema de enseñanza. Asimismo, cada medida parece estar tomada sin tener en cuenta a los y las profesionales del sistema de enseñanza.

No obstante, la aparente descoordinación entre organismos y corrientes ideológicas en el campo de la educación en la UE no es tan grande como a menudo se refleja en la esfera pública y medios de comunicación. La educación por competencias, dentro de un marco de economía capitalista y mercado común europeo, es el horizonte deseado tanto por el pensamiento conservador o neoconservador como por el liberal y socialdemócrata; a pesar de los matices que puedan introducir después cada uno de ellos en la aplicación y desarrollo concreto de este marco común. Entre estas competencias en las que los grandes arquitectos del sistema educativo de los países de la UE parecen estar de acuerdo, figura la competencia digital². Efectivamente, es esta habilidad una herramienta necesaria para la integración hacia una vida normalizada de cualquier

¹ Véase definición en: Recomendación del consejo europeo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, la cual ha motivado la reordenado el currículo en las distintas áreas de conocimiento.

² Véase definición en: Web del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes del gobierno de España: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/gl/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave/digital.html>

persona en las sociedades globales del capitalismo posfordista, lo que sitúa al campo de la didáctica, en este caso de la didáctica de las ciencias sociales, frente a la paradoja de la transformación digital.

Para comprender en qué consiste esta paradoja es preciso definir primero el concepto de transformación digital. Este puede entenderse como la culminación o continuidad, puesto que se trata de un proceso dentro del cual nos encontramos inmersos, de la adopción de las tecnologías digitales con el objetivo de que su uso permita la innovación y la creatividad y estimule un cambio significativo en el ámbito profesional o del conocimiento (LANKSHEAR y KNOBELL, 2008, p. 173³). Este cambio, en realidad, es una adaptación de todo el sistema productivo, en este caso del sistema educativo, a las nuevas formas productivas y sus necesidades, así como de producción y difusión del conocimiento del sistema económico capitalista en el presente. Se correspondería con la siguiente etapa de la denominada como digitalización. Efectivamente, parece un consenso la idea de que la alfabetización digital ha de ser un conocimiento transversal y obligatorio de cualquier sistema educativo que se precie en el siglo XXI, dominado por la quinta revolución tecnológica (a veces llamada quinta revolución industrial o industria 5.0). El problema o, mejor dicho, la paradoja es cuando esta educación digital (y con ello los procesos de digitalización y transformación digital) son al mismo tiempo tanto una necesidad como un dispositivo de control o dispositivo de disciplinamiento que se incardina como ontología práctica, metodológica y de orientación de los saberes de los sistemas educativos, en este caso del espacio educativo común europeo. Planteaba Foucault en su clásico de 1975, *Surveiller et Punir (Vigilar y castigar)*, la idea de una “sociedad panóptica” (con relación al Panóptico de Bentham) donde “los menores movimientos se hallan controlados (...) en el que el poder se ejerce por entero” y “cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido” (FOUCAULT, 2005 [1975], p. 201).

Exponía que todo ello se trataba del aspecto más visible de otras transformaciones más profundas que el autor francés relacionaba con una microfísica del poder (biopolítica) que, desde su formulación a finales del siglo pasado, no ha cesado de extender sus

³ Traducción propia a partir de: “The ultimate stage is that of digital transformation and is achieved when the digital usages which have been developed enable innovation and creativity and stimulate significant change within the professional or knowledge domain” (*Ibidem*).

tentáculos. Posteriormente autores como Hardt y Negri (2002), siguiendo planteamientos de Deleuze que se citarán más adelante, formularon el tránsito de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control como nuevo paradigma de poder. Es esta otra etapa, por tanto, el lugar donde se incardina la paradoja, puesto que la transformación digital es un elemento esencial para el desempeño de una vida integrada y normalizada dentro de las sociedades del capitalismo posfordista y, al mismo tiempo, comprende un dispositivo de control y disciplinamiento. Aspectos paradójicos que asumen e integran los sistemas educativos para la educación de los sujetos en la actualidad.

La pregunta que se tratará de confrontar en las páginas que siguen es qué se puede esperar de la didáctica de las ciencias sociales dentro de esta paradoja, y, más específicamente, cuál ha de ser el papel del profesorado atrapado en ella. Sirva como aviso antes de nada la advertencia acerca de que a menudo la función de los científicos sociales de este campo de estudio seguramente no sea la de dar respuestas concretas y eficaces sino solamente señalar las preguntas por las que puedan transitar tanto las prácticas como las políticas educativas. En efecto, al final de un interesante ensayo sobre *Meritocracia, igualdad y educación*, Viñao (2023, p. 177) señala que no se puede separar la política de la educación, es decir, que los problemas educativos son también problemas políticos⁴. El enfoque y análisis, por otro lado, se hará desde el punto de vista de la didáctica crítica de las ciencias sociales, que podemos resumir en los siguientes postulados: “problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales” (CUESTA *et al.* 2005, p. 40⁵). Estos pueden tomarse como unas “líneas orientativas para afrontar el debate sobre el significado de la didáctica y la intervención en el marco escolar” (*Ibidem*) que sirva de partida para la reflexión y acciones del profesorado.

El tiempo presente plantea a los y las profesionales de las ciencias sociales una serie de preguntas de difícil respuesta: ¿Cómo explicarán las sociedades del futuro que no fuimos capaces de detener la barbarie? ¿Cómo describirá la historiografía del futuro (e incluso la arqueología) a las sociedades del siglo XXI? ¿Cómo serán los sistemas educativos en ese país lejano? Frente a al pesimismo que instituye la idea de cierta melancolía de izquierda, y que opera como una especie de profecía autocumplida, en estas

⁴ Hace referencia a Carabaña (2024, p. 223) cuando señala que contra las desigualdades entre el alumnado “no caben remedios didácticos, sino sólo políticos”.

⁵ Enunciados previamente en Cuesta (1999). Para una síntesis de esta experiencia metodológica, véase García Pérez (2022).

páginas se defenderá la necesidad de buscar en el futuro los remedios a un presente distópico. Recuperar la idea de utopía, por tanto, como el imperativo categórico de nuestra época; también de la didáctica de las ciencias sociales. Esta fantasmagoría pasa por un análisis y conocimiento crítico tanto de nuestro pasado como de nuestro presente, incluida alguna de sus contradicciones fundamentales, tales como la expuesta anteriormente. Esta, por tanto, no atañe únicamente a los sistemas educativos o a las propias ciencias sociales, sino a la sociedad en su conjunto.

Se podría afirmar que el presente está dominado, bajo la forma de las sociedades de control (DELEUZE, 1999 [1990]), por la hegemonía de una distopía conservadora. Si bien su sociogénesis se remonta a las políticas neoliberales que comenzaron a implementarse a partir de la década de los setenta del pasado siglo, se define en la actualidad por el auge del posfascismo y de los nuevos populismos de derechas (TRAVERSO, 2018). Estos se expresan bajo la forma del ultraconservadurismo político, el cuestionamiento de las democracias liberales, del Estado social, un fuerte componente homófobo, machista y misógino y el retorno de diversos fundamentalismos religiosos de carácter etnicista que sirven para alimentar políticas de carácter segregacionista y racista. Esto sucede tanto en Occidente como en el mundo islámico y otros polos de poder (Rusia, Indochina, etc.). A ello se suma la grave situación de crisis climática (CORREIA, 2024), la depredación de recursos naturales y la dominación y el control de estos polos de poder, especialmente de las potencias europeas y EE. UU sobre el resto del mundo⁶. Todo ello implica el retorno del peligro real de guerras a gran escala en varios puntos geoestratégicos del planeta (desde Ucrania a Oriente Próximo o la práctica totalidad del continente africano) (LÓPEZ CANOREA *et al.* 2023). Se trata de problemáticas que incumben a las ciencias sociales y su didáctica y que pueden conducir al mundo a escenarios absolutamente imprevisibles, pero en ningún o muy pocos casos halagüeños⁷. La pregunta que se debe formular, por tanto, es: ¿Existen alternativas a esta distopía conservadora? ¿Puede ser la educación y, en concreto las ciencias sociales, un espacio para generar esta sinergia o quizá estemos otorgándole una responsabilidad inasumible?

⁶ Postura defendida por autores como Pomeranz (2000) y la denominada “nueva historia del capitalismo”.

⁷ La relatora de la ONU para Palestina, Francesca Albanese, aseguró en abril de 2024 que: “El mundo está siendo testigo del primer genocidio mostrado en directo por las propias víctimas” (*El País* 03/04/2024).

2. Competencia digital y reproducción de las desigualdades

La transformación digital, por su parte, en medio de este aparente escenario caótico gobernado y disputado por la alianza entre los grandes capitales monopolísticos y el crimen organizado, es uno de los elementos centrales de esta distopía conservadora. A través de ella, entre otras cuestiones, se produce y reproduce una jerarquización de la ciudadanía y de los sujetos dentro de un mundo donde la desigualdad es inherente al propio sistema (PIKETTY, 2021⁸). Dicho de otra forma, el estudio de las desigualdades puede constatar cómo la integración o exclusión de los individuos en las sociedades está directamente relacionada con su nivel de renta. Se generan de este modo, además de las fronteras físicas globales tales como el mar Mediterráneo en relación con la UE y el Sur de Europa (incluida España), clara expresión de la barbarie de Occidente, otras fronteras interiores invisibles como la clase social, el género, el lugar de origen o el color de nuestra piel en el caso de las personas racializadas. Todas ellas limitan el ejercicio de los derechos fundamentales dentro del sistema político de las democracias liberales occidentales. Mientras que la primera de ellas es sangrante por su condición de mera lucha por la vida, la segunda se inscribe en una microfísica del poder (biopolítica) que explica, entre otras cuestiones, la configuración del concepto mismo de ciudadanía en la era de las sociedades del capitalismo tardío. Este queda restringido y se convierte en una esfera de privilegio de la que cada vez quedan excluidas más personas. El acceso a la educación o, mejor dicho, a una buena educación, es sin duda uno de estos derechos cuestionados. El círculo se cierra mientras permanecemos a la espera, recelosos y a la defensiva, tratando de que no nos atrape. Fenómenos crecientes como el aumento de la islamofobia o el racismo están directamente relacionados con esto.

Dentro de estas sociedades, por tanto, la igualdad se convierte en una mera declaración de intenciones, mientras que los sistemas educativos aparecen como un claro espacio donde se refleja tanto esta aspiración como una de las muestras más rotundas de su fracaso (VIÑAO, 2023). La escuela, tal y como adelantaba Deleuze en su definición de la idea de sociedades de control, entre otras instituciones disciplinarias enunciadas por Foucault previamente, estaría atravesando una crisis generalizada bajo “las formas de control continuo y la acción de la formación permanente”, manifestado en algunos de sus

⁸ En este interesante trabajo sobre la igualdad, que resume otros de mayor complejidad y calado (PIKETTY, 2014 y 2019), plantea la polémica hipótesis de que entre 1780 y 2020 “se observa una evolución hacia una mayor igualdad de estatus, de patrimonio, de ingresos, de género y de raza en la mayoría de las regiones y sociedades del mundo, y en cierta medida a escala mundial” (PIKETTY, 2021, pp. 9-10).

síntomas como el “abandono de toda investigación en el seno de la Universidad” o “la introducción de la empresa en todos los niveles de escolaridad” (DELEUZE, 1999 [1990], pp. 277 y ss.). Esta afirmación, anunciada a finales del siglo pasado, resulta en el presente una realidad demoledora.

Se puede considerar que la aparición de este nuevo contexto educativo se manifestó en España a partir de la configuración del modo de educación tecnocrático de masas (CUESTA, 2005, p. 90); creado dentro de un marco de constantes reformas educativas (entre 1970 y 1990 [CUESTA, 2011⁹]). Uno de los aspectos más positivos de este modelo educativo en el que de repente la mayoría de la sociedad conseguía el acceso a un sistema de enseñanza público, gratuito y obligatorio consistía en la posibilidad de emplear la educación como ascensor social. Cuestión sobre la que ya reflexionó Pierre Bourdieu (2011) en una de sus obras clásicas cuando contraponía el modo de reproducción escolar y familiar, dentro de las estrategias de la reproducción social. Según este eminente sociólogo las personas con mayor capital cultural (cuadros medios y empleados) recurrían principalmente a la escuela para mejorar su posicionamiento en la sociedad. Sin embargo, el paso por la enseñanza secundaria para las clases populares en la denominada “democratización escolar”, basada en la ideología de la “escuela liberadora”, suponía el descubrimiento “a través de la relegación y la eliminación” de la “escuela conservadora” (BOURDIEU, 2011, p. 155). La desafección de la cultura adolescente, manifestada como contracultura en la década de los sesenta del pasado siglo, formaba parte de esta lógica contradictoria en la que “para los hijos de la clase obrera, el paso por la enseñanza secundaria” tenía “por efecto introducir fracasos en la dialéctica de aspiraciones y de posibilidades” (*Ídem*). Esta problemática puede ayudarnos a explicar el aumento de la desafección de muchos adolescentes y, en buena medida, de parte la sociedad en su conjunto, hacia la institución escolar; especialmente en los años posteriores a la gran crisis de 2007-2008.

Por todo esto, la afirmación de que la escuela también reproduce las desigualdades tampoco debería tomarse como una cuestión polémica sino como una hipótesis demostrada que forma parte ya latente, puesto que estas reflexiones se vienen lanzando

⁹ Se materializó en la intervención técnico instrumental de los expertos y en el progreso social medido en número de alumnos y de alumnas escolarizadas. Siguiendo a Lerena (1976, p. 379), en la idea de una *escuela abierta* y una *escuela-criba* o clasificadora.

desde finales del siglo pasado, del modelo educativo tecnocrático de masas en el mundo Occidental, en este caso específicamente en España¹⁰. Podría resultar más útil, en cambio, reflexionar hasta qué punto la escuela puede convertirse o no en un espacio en el que las aspiraciones igualitaristas sean posibles. Parece claro que en medio de una vorágine de pensamiento y de políticas liberales ultraconservadoras que confronta el modelo de Estado social europeo y los sistemas de enseñanza públicos desde la década de los setenta del pasado siglo la respuesta sea escabrosa. No solo en lo que tiene que ver con los centros educativos privados y concertados, en los que se viene practicando una segregación que ya es histórica, sino también públicos. En efecto, en muchos de ellos se han normalizado una serie de prácticas discriminatorias camufladas bajo la fórmula de libertad de elección familiar, calidad y/o éxito educativo, tanto de centro (segregación dentro de la geografía urbana, por barrios), como de modalidades (itinerarios, materias optativas y agrupamientos de alumnado, etc.) que tienen un fuerte componente étnico, de lugar de procedencia y clase social. Estos suponen auténticos ejemplos de segregación dentro del sistema público de enseñanza¹¹. La escuela, en definitiva, es un campo de poder que no es ajeno a la realidad que le asedia.

Estas tesis, desde hace ya algunos años defendidas, entre otros, por Cuesta y la idea de didáctica crítica de las ciencias sociales, agrupada en torno a la Federación Icaria (Fedicaria), sobre la genealogía, historia social y definición del sistema educativo en España, han sido muy controvertidas y criticadas en tanto que se oponen a un muy difundido enfoque del campo de estudio de fuertes tintes idealistas (paradigma liberal-progresista [CUESTA, 2005, p. 99]). Este interpreta la Escuela como un espacio capaz de resolver todos los problemas que asedian a nuestras sociedades y no precisamente como todo lo contrario, es decir, un lugar en el que estas problemáticas se manifiestan y reproducen. Una de las más evidentes es la desigualdad, tal y como ilustran los últimos resultados del informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes

¹⁰ Demostradas también desde la sociología de la educación (véanse, entre otros, los trabajos de: BERNARDI y CEBOLLA, 2014; FERNÁNDEZ MELLIZO, 2022; o el ya citado de VIÑAO, 2023).

¹¹ Ejemplo de todo ello es la política educativa de la Junta de Castilla y León, gobernada desde hace años por el Partido Popular (PP), quien presume de los buenos resultados en rankings e informes externos como el de PISA. No se menciona, en cambio, el fracaso implícito del modelo de enseñanza bilingüe, empleado por algunos centros educativos para separar al alumnado con mejor rendimiento académico y que ha llevado a la decisión de equipos directivos comprometidos con una enseñanza inclusiva a abandonar este modelo. Según informaba *El País* (03/07/2021) casi 90 centros de primaria y secundaria en las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha, Castilla y León y Navarra habrían abandonado el modelo de enseñanza bilingüe por problemas de aprendizaje del alumnado.

(PISA¹²) el cual, especialmente si lo interpretamos desde el punto de vista de la clase social, dibuja un sesgo más que evidente. Autores como Javier Merchán, miembro del Observatorio de la Educación, concluyen que: “el alumnado con estatus social más bajo obtiene peores resultados, circunstancia que se ve agravada por la condición de inmigrante¹³”. Es este un aspecto sobre el que Fedicaria ha reflexionado ampliamente a lo largo de los últimos años y que postula que la escuela es una expresión de la sociedad que le rodea.

Cabe por tanto indagar acerca de las condiciones necesarias para que la educación como ascensor social se conviertan en una realidad y no en una mera aspiración discursiva, teniendo en cuenta que esta ha sido una de las funciones principales que la han convertido en un espacio de prestigio e interés social. Las soluciones han de buscarse en todo caso en el futuro, para nada en el pasado de unas instituciones escolares a menudo inventado y mitificado. Esta idea, propia del pensamiento conservador, está detrás de muchas de las afirmaciones sobre la pérdida de calidad de los sistemas educativos que encierra reflexiones cargadas de demagogia y pocos datos empíricos. Para ello, el éxito del sistema educativo no debería medirse en términos de resultados académicos, sino en el grado de integración del alumnado en la sociedad, así como en la reflexión en torno a las posibilidades de convertirse en una herramienta para conseguir una vida digna, especialmente en el caso de los grupos sociales subalternizados.

Desde este otro punto de vista, el fracaso escolar está directamente relacionado con la limitación de situaciones de exclusión, muchas de las cuales trascienden la institución escolar. Esta, no obstante, representa un buen lugar donde comenzar a detectarlas para trabajar y trazar estrategias que les pongan remedio, especialmente a la hora de “evitar la discriminación negativa” en las etapas primaria y secundaria (PIKETTY, 2021, p. 221). La didáctica de las ciencias sociales en el siglo XXI debe dialogar, en este sentido, con campos de estudio más jóvenes como la educación y el trabajo social y no tanto con sus disciplinas matrices (historia, geografía, historia del arte o arqueología), tal y como a menudo se hace.

¹² *Programme for International Student Assessment* (PISA) son sus siglas en inglés. Resultados en España: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html>

¹³ Información del *Diario de Sevilla* (11/12/2023).

Explicar y comprender esto es clave para afrontar la paradoja de la digitalización, puesto que el acceso a la educación digital es una de las grietas más evidentes por las que se derraman estas desigualdades, definidas a menudo como brecha digital dentro de las sociedades del capitalismo tardío (HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, 2022). Esta se hace terriblemente compleja y poliédrica una vez superado el primer cuarto del siglo XXI. La diferencia entre ricos y pobres, entre los entornos rurales y las ciudades, entre hombres y mujeres, grupos sociales, e incluso entre generaciones, entre otras desigualdades, se muestran en la competencia digital en toda su crudeza, situándose como un indicativo sumamente fiable. No obstante, por un lado, está el acceso a la transformación y educación digitales, y, por otro, las problemáticas asociadas a su uso. Ambos factores son, en efecto, los que vertebran la paradoja de la transformación digital en el campo de estudio de la didáctica de las ciencias sociales.

2.1. Educación y acceso a la transformación digital

Uno de los primeros problemas que se plantean es, por tanto: ¿Cómo ha de ser una correcta educación digital? Para acotar este debate tan amplio, se tomará como punto de partida el concepto de Humanidades digitales. Su historia transita, explica Spence (2014, p. 44), entre la denominada informática humanística a las humanidades digitales, cuya escurridiza definición pasa por “estudiar los (y a veces crear nuevos) modos de crear y gestionar el conocimiento”. Crear y gestionar el conocimiento, o lo que es lo mismo, el espacio digital como nuevo nicho de beneficio en la era del capitalismo cognitivo (VERCELLONE, 2021, pp. 78-79).

En efecto, no se puede olvidar que este hecho convierte al alumnado y profesorado al mismo tiempo en consumidores y productos de muy diversos softwares que nos hacen dependientes y que incluso condicionan nuestros mecanismos de recompensa cerebrales, es decir, que ejercen un efecto biopolítico directo sobre nuestros cuerpos y nos atrapan, en definitiva, en un círculo vicioso de dependencia. Algunos autores como Varufakis (2024) hablan abiertamente de *tecnofeudalismo*, haciendo una analogía entre esta periodización histórica que se corresponde con la Edad Media popularizada por la crítica marxista y el contexto de la era digital en la que unas pocas corporaciones tecnológicas gigantes (*Big Tech*) lideran la acumulación de capital a través del control de la información y recursos digitales. Seguramente esta metáfora que emplea el gran economista griego-australiano sea demasiado precisa y polémica. No obstante, fácilmente

se pueden señalar ejemplos cercanos sobre la injerencia que ya ejercen estas compañías multinacionales en los sistemas educativos¹⁴.

La solución más sencilla y a simple vista más drástica sería fácil: apartar el sistema educativo de este control tecnológico; tal y como parecen hacer los gurús de *Sillicon Valley* en Estados Unidos con sus hijos e hijas, escolarizados en colegios privados como el *Waldorf of Peninsula* (Palo Alto, California) en los que no se usan tabletas ni ordenadores hasta la etapa de educación secundaria¹⁵. Por lo que respecta al uso de dispositivos móviles se puede considerar que ya existe cierto consenso, siendo su prohibición una medida que de manera más o menos informal se implanta en muchos centros educativos, incluidos los de educación secundaria, con apoyo de una incipiente normativa autonómica al respecto¹⁶. Pero ¿estaríamos todos tan de acuerdo en una medida similar respecto al uso de ordenadores y otras TIC como tabletas y similares?

En este otro caso, con toda seguridad más polémico, las opiniones divergen. Parece claro que algunas materias directamente no se podrían impartir sin el uso de estos dispositivos tecnológicos. De la misma forma que la mayoría de las personas entienden que la importancia de programar en el siglo XXI posee una utilidad mucho más inmediata que reflexionar sobre los orígenes de la filosofía, entre otras cuestiones. Entre estos dos extremos, habría toda una gama de ejemplos y buenas prácticas que nos animan a implementar en el aula el uso de las TIC, tales como: el correcto uso y conocimiento de una informática básica, procesador de textos, presentaciones y exposiciones e, incluso, la creación de contenidos digitales, entre muchos otros tales como comprender los algoritmos o emplear de manera adecuada la inteligencia artificial (IA).

Comprenden todas ellas habilidades necesarias para la normalización de la vida de nuestros alumnos y de nuestras alumnas en las sociedades del capitalismo tardío. La paradoja digital no está resuelta. Incluso se trata de un punto de partida que no es inamovible, pudiendo observarse una breve historización que va de lo que podríamos considerar como una ilusión tecnológica a un serio cuestionamiento, o cuanto menos una

¹⁴ En comunidades autónomas españolas como Castilla y León toda la gestión del sistema educativo se realiza a través de *Microsoft*, siendo referente, según informa esta empresa, en gestión digital de la educación. En julio de 2020 informaba de más de 1.077 colegios, 25.900 profesores y 233.000 alumnos y alumnas de primaria y secundaria que utilizaban de forma habitual herramientas como *TEAMS*.

¹⁵ *El País* (29/03/2019).

¹⁶ Hasta nueve comunidades autónomas (Castilla-La Mancha, Galicia, Madrid, Andalucía, Murcia y Comunidad Valenciana) habrían aprobado ya normativa autonómica dirigida a la prohibición del uso de dispositivos móviles, según informaba el diario *Newtral* (03/05/2024).

necesaria reflexión crítica respecto a su uso (y abuso), tal y como indicaba Spence al inicio de este epígrafe. Por ilusión tecnológica nos referimos a cómo se recibieron a finales del siglo pasado, con la difusión de Internet, todas estas tecnologías y su impacto en el aula y en la sociedad en general. Venían, parecía, a democratizar definitivamente el acceso al saber, así como los propios procesos de creación y difusión del conocimiento. Mucho ha llovido desde entonces, a pesar de que haya transcurrido tan sólo un cuarto de siglo, para comprobar que el interés de estas empresas no era otro que el de su propio beneficio, siguiendo la lógica de la economía de mercado.

El debate, por tanto, trasciende los muros de la institución escolar y se incardina en el papel que la sociedad y los gobiernos quieran otorgarle a la influencia de las *Big Tech* en el control de los sujetos, así como de los propios sistemas educativos en este caso. Por un lado, no podemos privar a nuestros jóvenes de una educación digital, pero tampoco exponerles a ellas sin una necesaria prevención. En este sentido, el interés cínico de algunas administraciones regionales en España y su alianza en la captación de usuarios resulta cuanto menos cuestionable. Mientras que el profesorado en el aula posee una capacidad muy limitada en el empleo de herramientas alternativas y el uso de software libre, la administración sí posee esta capacidad, sino para eliminar al menos sí para limitar la dependencia tecnológica de sus ciudadanos y de la propia administración. Por tanto, tal y como han destacado algunos especialistas en el campo de estudio de la historia social de la educación, la solución no debe recaer individualmente sobre el profesorado y, por tanto, no es un asunto meramente didáctico o metodológico sino político. En esta línea, las conclusiones recogerán algunas ideas que podrían servir a la detección de desigualdades relacionadas con la competencia y brecha digital. Antes de ello, se reflexionará en torno a la idea de si es posible un buen uso de las humanidades digitales.

2.2. Educación crítica y digitalización

La respuesta, en este sentido, debe ser tajante: sí. No obstante, de la misma forma que se ha pasado de una suerte de ilusión tecnológica hacia un serio cuestionamiento del impacto de las TIC en la adolescencia y otras etapas de desarrollo cognitivo y madurativo, las distintas herramientas metodológicas, didácticas y pedagógicas empleadas a menudo generan una suerte de escapismo que trata de convertir los entornos virtuales de aprendizaje en la panacea de unos sistemas educativos imperfectos en los que la desigualdad es una evidencia científica. Es decir, que, si los procesos de enseñanza y aprendizaje fracasan, donde antes era el profesorado el responsable de ello, ahora lo es además por su incapacidad en el manejo de la competencia y herramientas digitales, entre

otras. La reciente creación y medición en España de la denominada competencia digital docente y su cuasi obligatoriedad para poder propiciar el concurso en distintos ámbitos educativos que van de la investigación e innovación a la propia promoción profesional es un buen ejemplo de este disciplinamiento panóptico de las prácticas docentes en la dirección hacia las sociedades de control¹⁷. Es una muestra, asimismo, de que los partidos políticos mayoritarios, tanto del gobierno central como de las diferentes comunidades autónomas, en consonancia con las directrices europeas, están de acuerdo en la gestión tecnocrática de los sistemas educativos, supeditados a las necesidades y demandas del capitalismo.

Por todo ello, defender el espacio presencial del aula, de interacción interpersonal y libre entre alumnado y profesorado como epicentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta en el siglo XXI una cuestión de suma importancia para la docencia tal y como hasta ahora se ha venido entendiendo. Defender, por ejemplo, las aulas también como un espacio de desconexión digital. De lo contrario, llegará el momento en que estas compañías, tal y como ya lo hacen numerosas universidades y empresas dedicadas al mundo de la educación online, pretendan sustituir al profesorado y, lo que es más importante, los procesos de enseñanza y aprendizaje por paquetes estandarizados y teledirigidos, listos para su compraventa y beneficio privado. Se trata, por así decirlo, de una necesidad de defensa sindical y profesional de los sistemas públicos de enseñanza y sus trabajadores y trabajadoras; de una apuesta, en definitiva, por la promoción del Estado social, el sistema de enseñanza pública y derechos fundamentales del profesorado como la libertad de cátedra. No obstante, más allá del marco más general de demandas que resultan tradicionales entre algunos sindicatos educativos de clase y partidos políticos cada vez más minoritarios, existe toda una serie de prácticas cotidianas que comprenden la microfísica del espacio del aula en la que el profesorado puede ejercer resistencia y que ponen en valor la máxima foucaultiana de: “donde hay poder hay resistencia y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en oposición de exterioridad respecto del poder” (FOUCAULT, 1992 [1976], p. 116). En efecto, la solución no es apartar a nuestros jóvenes del sistema público de enseñanza sino todo lo contrario.

¹⁷ Véase el marco general de la competencia digital docente en la web del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado (INTEF), dependiente del Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes.

Para ello el profesorado, sin tener la responsabilidad personal e individual del éxito o fracaso del sistema educativo en su conjunto, debe armarse de valor y ejercer un desempeño crítico de las instrucciones dirigidas tanto desde inspección educativa como de las diferentes direcciones provinciales y administraciones. Este cuestionamiento crítico es lo que en Fedicaria se ha denominado como impugnar los códigos pedagógicos y profesionales. No se trata de una llamada al desacatamiento de la normativa, sino a una aplicación conscientemente crítica de la misma. A menudo la didáctica reflexiona únicamente sobre el espacio del aula, mientras que existen muchos otros que comprenden el *habitus* profesional (reuniones de Departamento, reuniones de equipos tutoriales, claustros, etc.) en los que se puede ejercer esta impugnación o ejercicio crítico de nuestro oficio. Esto siempre es más fácil hacerlo acompañado que en solitario, por lo que la participación en sindicatos educativos, equipos directivos, asociaciones de padres y madres, etc. puede ser un buen lugar al que dirigirse para limitar el impacto de determinadas decisiones de la administración.

En todo caso, en esta ocasión nos limitaremos a reflexionar en torno a la didáctica de las ciencias sociales y el buen uso de las humanidades digitales en el aula, entorno en el que, al menos por el momento, todavía somos capaces de influir de una forma más directa. Tal y como se introdujo en el epígrafe anterior, no se trataría tanto de la promoción de la creación de contenidos digitales, algo que a menudo está presente, por ejemplo, en el constructo de la situación de aprendizaje y la ideación de hipotéticos “productos” finales; sino más bien en el buen uso de aquellos que ya están a nuestra disposición. Esto se hace especialmente relevante en las etapas más tempranas como puede ser el primer ciclo de la educación secundaria. Se trata, por tanto, más bien de un proceso en el que el profesorado debe acompañar al alumnado, partiendo de lo más básico, esto es, no dar ningún conocimiento por sabido, hacia lo más creativo. En este sentido, algunas herramientas básicas de trabajo para nuestro campo de estudio y que en España aglutina a la Geografía, la Historia y la Historia del arte, se pueden agrupar en un esquema que fácilmente podrá ser completado con otros ejemplos, pero del que este borrador que a continuación se muestra puede resultar una primera toma de contacto o punto de partida.

Materia	Algunos recursos
Geografía	<p>Organismos públicos: INE, Instituto Geográfico Nacional, AEMET, etc.</p> <p>Organismos internacionales: UE, ONU, etc.</p> <p>Tecnológicas: <i>Google Earth, Google Maps</i>, etc.</p> <p>Instituciones privadas: <i>National Geographic</i>, etc.</p> <p>Otros: ONG (<i>Open Arms</i>, Intermon OXFAM, Cáritas, etc.).</p>
Historia	<p>Instituciones públicas para el trabajo con fuentes: PARES, Centro Documental de la Memoria Histórica, etc.</p> <p>Bibliotecas online: Estatales (Biblioteca Nacional de España, Virtual Miguel de Cervantes, etc.); Autonómicas (Bibliotecas Públicas de Castilla y León, etc.) y de otro tipo (Universidades, etc.).</p> <p>Recursos públicos: Estatales (INTEF, etc.); Autonómicos (Educacyl, etc.).</p> <p>Otras instituciones: Fedicaria, Observatorio de la Educación, etc.</p> <p>Otros recursos: <i>Wikipedia</i>, repositorios documentales (DIALNET, Gredos, etc.).</p>
Historia del arte	<p>Organismos públicos: CERES</p> <p>Páginas web de museos: El Prado, etc.</p> <p>Otras instituciones que albergan patrimonio: diócesis, iglesias, conventos, etc.</p> <p>Tecnológicas: <i>Google Arts & Culture</i></p> <p>Otros recursos: <i>Wikiart</i>; <i>Artehistoria</i>, etc.</p>
Búsqueda de Información mínimamente veraz	<p>Medios digitales oficiales: RTVE a la carta, BBC, RTP, etc.</p> <p>Medios digitales tradicionales: <i>El País, La Vanguardia, El Mundo</i>, etc.</p> <p>Medios digitales internacionales: <i>The New York Times, The Guardian</i>, etc.</p> <p>Nuevos medios digitales: <i>Diario.es, La Marea, Ctx</i>, etc.</p> <p>Medios digitales alternativos: <i>Descifrando la Guerra, Al Jazeera, Le monde diplomatique</i>, etc.</p>
Transversales (buen uso de la competencia digital)	<p>Procesadores de texto para la redacción de trabajos y distintos formatos de presentación (Canva, PPT, etc.).</p> <p>Búsqueda de información en canales ampliamente empleados tipo <i>YouTube</i></p> <p>Prevención información contenidos redes sociales (<i>TikTok, Instagram</i>, etc.)</p> <p>Plataformas de creación de contenidos (formato audio, vídeo, etc.).</p> <p>Uso de IA: Chatbots: <i>ChatCGPT, Gemini</i>, etc.; Traductores: <i>DeepL, Google Translate</i>, etc.</p>

Cuadro 1. Borrador de recursos básicos para la didáctica de las ciencias sociales en el sistema educativo español. Fuente: elaboración propia.

En efecto, la selección de estos ejemplos agrupados en bloques temáticos de cinco para no sobresaturar la información pretende únicamente mostrar algunos recursos básicos para reflexionar sobre cómo se puede trabajar la competencia digital en el aula de forma crítica, así como su número creciente. Algunas de las premisas para su selección han sido que sean abiertos, pertenezcan a organismos públicos de carácter oficial o fiable, sean fácilmente accesibles y útiles para la normalización y el desempeño de la vida cotidiana como la búsqueda de información veraz. Puede que se trate de algo muy obvio, no obstante, desde este simple gesto de buscar información al procesamiento básico de

textos, no es algo que el alumnado tenga en todos los casos aprendido y que, a menudo, se da por sentado. En los casos en que estas herramientas pertenecen a corporaciones privadas, es importante prevenir, entre otras cuestiones, sobre la lógica de los algoritmos y usos comerciales o el valor de la información que se vuelca en ellos.

Uno de los principales intereses de esta propuesta sería desviarles de la información falsa que circula en redes sociales y otras plataformas, o bien que, dentro de ellas, sepan identificar y discernir entre información veraz y falaz. También que construyan una red o entorno virtual seguro que les apoye y acompañe en su propio desarrollo personal como adolescentes. Al mismo tiempo, dotarles de un conocimiento ofimático básico que no es tan frecuente como cabría esperar entre un alumnado nativo digital. Esto es, que aprendan a generar información por sí mismos sin recurrir al “copia y pega” o, incluso, en la actualidad, a emplear la IA sin que esta llegue a pensar por ellos. Solamente al final de este proceso y no como un objetivo en sí mismo, como a menudo se plantea, se encontraría el interés en la creación de contenidos digitales, es decir, una vez que exista una comprensión del proceso que ello implica y de la necesidad de documentarse para generar y divulgar información.

La creación de productos o de contenidos audiovisuales no puede ser un objetivo en sí mismo a no ser que queramos convertir a nuestros alumnos y a nuestras alumnas en productores de chatarra digital y usuarios/clientes de unas redes sociales orientadas por algoritmos cuyo único interés es la venta de productos y el beneficio privado. Cuya dimensión de control sobre nuestros cuerpos y la configuración de nuestro cerebro no atisbamos a comprender del todo bien. La pregunta, finalmente, que se debe formular es ¿Es esto posible en la era de la digitalización? ¿Qué implicaciones y dificultades posee?

3. Algunas conclusiones: recuperar el futuro

Advertía Cuesta, sobre el método crítico-genealógico en que se fundamenta la didáctica crítica de las ciencias sociales (la “mirada genealógica”) que: “el campo de la paradoja es el que rodea a la crítica” (CUESTA, 2005, p. 208). Se llega de este modo al final del texto sin resolver la paradoja de la digitalización. Este es, ciertamente, su sentido retórico en tanto que “empleo de expresiones o frases que encierran una aparente contradicción entre sí”, tal y como expone la RAE. Se puede por ello establecer una razonable crítica al poder biopolítico que ejercen las *Big Tech* sobre los sujetos y la producción, organización y difusión del conocimiento en las sociedades del capitalismo tardío, al mismo tiempo que plantear la necesidad de un buen uso de esta capacidad

tecnológica; en este caso relacionado con la didáctica de las ciencias sociales en la etapa de la adolescencia y anteriores. Dicha influencia y control bien se puede hacer extensivo al que ya ejercen sobre los sistemas educativos occidentales y las sociedades del capitalismo tardío en su conjunto. De la misma forma, Cuesta también planteaba que: “los logros del Estado de bienestar como los del proceso de escolarización de masas han de ser vistos con una óptica ambivalente, contradictoria, comparativa y dinámica” (*Ibidem*). Se puede considerar en este sentido que algunas de las propuestas planteadas desde la corriente de la socialdemocracia y del liberalismo europeo como puede ser las que formulan Piketty y la nueva escuela de economía se quedan cortas a la hora de limitar el poder de estas grandes corporaciones, de la misma forma que las medidas que proponen saben a poco. Esconden todavía una fe ciega en el progreso y el actual sistema económico.

A pesar de ello, no sólo el conocimiento sino la propia vida es una cuestión en la que el ejercicio del poder depende de la correlación de fuerzas. Estas se escoran en el presente hacia posturas ultraliberales, de los nuevos populismos de derechas y posfascismo. Es, frente a ello, la idea de cuantificar y medir la desigualdad en el acceso a y desempeño de la competencia digital un buen ejercicio para acometer acciones de discriminación positiva que sean capaces de limitar la brecha digital. Queremos expresar con esto que la defensa del Estado social es seguramente en el presente una necesidad frente al salto al vacío del pensamiento conservador europeo y occidental hacia los nuevos fascismos. Todo ello partiendo de la premisa de que las desigualdades son inherentes al capitalismo. La competencia y educación digital, por tanto, han de medirse no en función de la idea de éxito o promoción educativa sino en la capacidad de integración del alumnado hacia una vida normalizada y el correcto uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Conviene recordar en este punto, asimismo, que esto no es lo mismo que su inserción en el mercado de trabajo.

En efecto, tanto el aula como los centros escolares pueden ser un buen lugar desde el que generar sinergias y producir cortocircuitos que impugnen no solo las prácticas educativas sino también los códigos pedagógicos y profesionales en los que se enseñe al alumnado a separar el espacio de vida del espacio de trabajo, el espacio personal del de control. El objetivo es que este se pueda convertir, acaso mínimamente, en un lugar autónomo, de carácter verdaderamente libre. El buen uso de las redes sociales y los entornos virtuales son claves para ello. Crear una red segura que proteja a nuestro alumnado del impacto del mundo virtual pasa también por la importancia de producir y

gestionar un necesario descanso (cuando no desconexión o apagón) respecto de unas tecnologías y dispositivos que ejercen un grado de disciplinamiento y control de los sujetos como nunca se ha observado en la historia de la humanidad. Representa esta idea simplemente una grieta en el muro de un capitalismo que ha evolucionado de las sociedades de disciplinamiento hacia las sociedades de control y en la que el poder tradicional del Estado se ve quebrado por la capacidad de influencia de estas empresas multinacionales.

Finalmente, es importante recordar que no se puede hacer subsidiario al sistema educativo, de la misma forma que a sus trabajadores y trabajadoras, de todos los males que conforman la distopía conservadora del mundo en el que vivimos. Por ello, frente a la generalización de una melancolía de izquierda, la idea de recuperar el futuro (la utopía) se convierte en otro de los grandes retos que debe confrontar la didáctica crítica de las ciencias sociales y el pensamiento progresista en su conjunto. Ello pasa por una necesaria reconstrucción de los movimientos políticos y sociales a la izquierda de la actual socialdemocracia europea.

REFERENCIAS

BERNARDI, F. y CEBOLLA, H. Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 2014, nº146, pp. 3-22.

BOURDIEU, P. *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

CARABAÑA, J. Educación y movilidad social. En Navarro López, V. *El estado del bienestar en España*. Madrid: Tecnos, 2004, Cap. 8, pp. 209-2036.

CORREIA, M. *Criminales climáticos. Las multinacionales que arrasan el planeta*. Madrid: Altamarea, 2024.

CUESTA, R. El ciclo reformista tecnocrático de la educación española (1970-1990). *Revista de Andorra*, 2011, nº11, pp. 76-94.

CUESTA, R. *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro, 2005.

CUESTA, R. *et al.* Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo, *Con-Ciencia Social*, 2005, 9, pp. 17-54.

CUESTA, R. La educación histórica del deseo: la didáctica crítica y el futuro del viaje de Fedicaria, *Con-Ciencia Social*, 1999, 3, pp. 70-91.

DELEUZE, G. (1999). Post-scriptum. Sobre las sociedades de Control. En *Conversaciones. 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos, 1999, pp. 277 y ss.

Diario de Sevilla (11/12/2023): https://www.diariodesevilla.es/opinion/tribuna/educacion-Andalucia-PISA_0_1855314578.html

El País (03/04/2024): <https://elpais.com/internacional/2024-04-03/la-guerra-entre-israel-y-gaza-en-directo.html#>

El País (03/07/2021): <https://elpais.com/educacion/2021-07-03/colegios-publicos-que-abandonan-el-bilinguismo-es-un-engano-los-ninos-ni-aprenden-ingles-ni-las-materias.html>

El País (29/03/2019): <https://elpais.com/especiales/2019/crecer-conectados/gurus-digitales/>

FERNÁNDEZ MELLIZO, M. ¿Cómo ha evolucionado la desigualdad de oportunidades educativas en España? Controlando el sesgo de selección en las transiciones educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 2022, 177, 21-42.

FOUCAULT, M. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Madrid: Siglo XXI, 2005 [1975].

FOUCAULT, M. Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber. Madrid: Siglo XXI, 1992 [1976].

GARCÍA PÉREZ, F. Aportaciones fedicarianas para una didáctica de la crítica, *Conciencia Social* (segunda época), 2022, 5, pp. 35-95. DOI <https://doi.org/10.7203/concienciasocial.5.24268>

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, G. España vaciada, TIC y didáctica de las ciencias sociales tras la pandemia: reflexiones entre la necesidad y el deseo. *Campo abierto. Revista de educación*, 2022, 40/41, 191-204. DOI [10.17398/0213-9529.41.2.191](https://doi.org/10.17398/0213-9529.41.2.191)

HARDT, M. y NEGRI, A. Imperio. Barcelona: Paidós, 2002.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado (INTEF), dependiente del Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes: <https://intef.es/competencia-digital-educativa/competencia-digital-docente/>

LANSKHEAR, C. y KNOBEL, M. (eds.) (2008). Digital literacies. Concepts, policies and practices. Peter Lang: Nueva York, 2008.

LERENA, C. Escuela, ideología y clases sociales en España: crítica de la sociología empirista de la educación. Barcelona: Ariel, 1976.

LÓPEZ CANOREA, A. *et al.* La punja por el nuevo orden internacional. Claves para entender la geopolítica de las grandes potencias. Barcelona: Espasa, 2023.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes del gobierno de España <https://educagob.educacionyfp.gob.es/gl/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave/digital.html>

Newtral (03/05/2024): <https://www.newtral.es/uso-telefonos-moviles-aulas/20240503/>

PIKETTY, T. Una breve historia de la igualdad. Barcelona: Deusto, 2021.

PIKETTY, T. Capital e ideología. Barcelona: Deusto, 2019.

PIKETTY, T. El capital en el siglo XXI. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.

POMERANZ, K. The great divergence: China, Europe and the making of the modern world economy. Princeton: Princeton University Press, 2000.

Programme for International Student Assessment (PISA). Resultados en España: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html>

Recomendación del consejo europeo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV).

SPENCE, P. Centros y fronteras: el panorama internacional de las humanidades digitales. Humanidades digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro. *Janus Anexo 1*, 2014,37-61.

TRAVERSO, E. Las nuevas caras de la derecha. Buenos Aires: Siglo XXI, 2018.

VARUFAKIS, J. Tecnofeudalismo. El sigiloso sucesor del capitalismo. Barcelona: Deusto, 2024.

VERCELLONE, C. Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo. En VV.AA. Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva. Madrid: Traficantes de sueños, 2021, Cap. 3. pp. 75-88.

VIÑAO, A. Meritocracia, igualdad, educación. Por una vuelta a la historia social de la educación. Murcia: Diego Marín Librero-Editor, 2023.