

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/381148353>

Literacidad crítica y valores democráticos: relatos hegemónicos y alternativos en educación primaria

Chapter · June 2024

CITATIONS

0

READS

41

5 authors, including:



Jordi Castellví Mata

Autonomous University of Barcelona

67 PUBLICATIONS 277 CITATIONS

SEE PROFILE



Beatriz Andreu-Mediero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

26 PUBLICATIONS 61 CITATIONS

SEE PROFILE



Mª Consuelo Díez Bedmar

Universidad de Jaén

81 PUBLICATIONS 208 CITATIONS

SEE PROFILE



Paco Gil

Autonomous University of Barcelona

17 PUBLICATIONS 22 CITATIONS

SEE PROFILE



El currículum de Ciencias Sociales: enseñanza-aprendizaje desde las culturas y los valores democráticos

**José Ignacio Ortega Cervigón
Jesús Ángel Sánchez Rivera
Neus González Monfort
(eds.)**



José Ignacio Ortega Cervigón
Jesús Ángel Sánchez Rivera
Neus González Monfort
(eds.)

**El currículum de Ciencias Sociales:
enseñanza-aprendizaje desde
las culturas y los valores
democráticos**

Título: *El currículum de Ciencias Sociales: enseñanza-aprendizaje desde las culturas y los valores democráticos*

Primera edición: mayo de 2024

© José Ignacio Ortega Cervigón, Jesús Ángel Sánchez Rivera, Neus González Monfort (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10054-57-8

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

1. La conciencia histórica como eje de los programas de estudio del bachillerato mexicano	6
PAULINA LATAPÍ ESCALANTE	
2. ¿Se aborda la violencia de motivación política reciente en el currículum y libros de texto de la CAPV?	13
JANIRE CASTRILLO CASADO, IRATXE GILLATE AIERDI, ÚRSULA LUNA VELASCO, ÁLEX IBÁÑEZ-ETXEBERRIA	
3. Educar en y mediante el patrimonio como apuesta formativa curricular y no formal de un país. El caso de Andorra.	21
CRISTINA YÁÑEZ DE ALDECOA, MARC BALLESTÉ ESCORIHUELA, ANNA SOLÉ LLUSSÀ, ARES FERNÁNDEZ JOVÉ	
4. Un lugar para el módulo Adi-adian en la adaptación curricular de la LOMLOE en el País Vasco	29
MADDI ELORZA INSAUSTI, OLATZ ARANGUREN JUARISTI, NAIARA VICENT, TERESA CAMPOS-LÓPEZ	
5. Pensar la movilidad urbana sostenible a través del uso del juego digital de simulación en la enseñanza y el aprendizaje de Geografía.	38
SOLANGE FRANCIELI VIEIRA, MARQUIANA DE FREITAS VILAS BOAS GOMES, DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO	
6. Marco teórico para el diseño y evaluación de unidades formativas para la enseñanza de competencias de pensamiento histórico en bachillerato	45
PEDRO MIRALLES SÁNCHEZ	
7. Literacidad crítica y valores democráticos: relatos hegemónicos y alternativos en educación primaria	55
JORDI CASTELLVÍ MATA, BEATRIZ ANDREU MEDIERO, M.ª CONSUELO DÍEZ BEDMAR, CARMEN ESCRIBANO MUÑOZ, FRANCISCO GIL CARMONA, EMMA DÚNIA VIDAL PRADES	
8. La enseñanza de los pasados difíciles para el desarrollo de la cultura democrática. Análisis de las acciones ciudadanas de los estudiantes en el marco del estudio de la dictadura chilena.	63
MARÍA SOLEDAD JIMÉNEZ, ANDRÉS SOTO YONHSON	

9. Una reflexión en torno a los métodos de evaluación desde los valores democráticos: perspectivas y enfoques del Máster Monarquía de España, siglos XVI-XVIII (UAM)	71
HUGO JIMÉNEZ ZURITA, JOSÉ JOAQUÍN LUQUE GARCÍA	
10. Mitologías de guerra y educación para la paz: del africanismo militar español a la sociedad «Z» rusa	78
DANIEL MACÍAS FERNÁNDEZ, JESÚS ROMERO MORANTE	
11. Discurso político y concepciones docentes sobre las finalidades educativas de la historia	89
ROBERTO GARCÍA-MORÍS, YAMILÉ PÉREZ GUILARTE	
12. Abordar problemas socialmente vivos en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas desde una perspectiva interdisciplinar: de qué manera contribuye al desarrollo de una cultura democrática en estudiantes de escuelas secundarias	97
MIGUEL ÁNGEL JARA, ERWIN SAÚL PARRA, MARIELA S. HIRTZ	
13. Educación ciudadana para el desarrollo de cultura democrática participativa: análisis curricular de la Educación Media de Paraguay	117
OLGA ADILI ACOSTA MOREL, ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ	
14. ¿Formando ciudadanía? Representaciones sociales del profesorado sobre el concepto de ciudadanía y prácticas democráticas	124
DANIEL ANDRÉS BURGOS CONSTANZO, VÍCTOR JOAQUÍN CARRASCO CARRASCO	
15. Democratic culture and education: a Council of Europe perspective	133
MARTYN BARRETT	

7. Literacidad crítica y valores democráticos: relatos hegemónicos y alternativos en educación primaria

JORDI CASTELLVÍ MATA

Universitat Autònoma de Barcelona
jordi.castellvi.mata@uab.cat

CARMEN ESCRIBANO MUÑOZ

Universidad Internacional de la Rioja
carmen.escribano@unir.net

BEATRIZ ANDREU MEDIERO

Universidad de las Palmas de Gran
Canaria
beatriz.andreu@ulpgc.es

FRANCISCO GIL CARMONA

Universitat Autònoma de Barcelona
francisco.gil@uab.cat

M.^a CONSUELO DÍEZ BEDMAR

Universidad de Jaén
mcdiez@ujaen.es

EMMA DÚNIA VIDAL PRADES

Universitat Jaume I
evidal@uji.es

7.1. Literacidad y pensamiento críticos

Mitzi Lewison, Amy Seely Flint y Katie Van Sluys publicaron hace más de 20 años un artículo en el que revisaban las propuestas de literacidad crítica en la práctica educativa (Lewison, Flint y Van Sluys, 2002). Este artículo se ha convertido en fundamental para construir el concepto de literacidad crítica como práctica educativa, puesto que propone una serie de pilares que hemos traducido y adaptado de la siguiente forma: 1) cuestionar lo común; 2) interrogar múltiples perspectivas; 3) centrarse en problemas sociales relevantes y 4) actuar socialmente. La literacidad crítica como práctica educativa es concebida para desarrollar el pensamiento crítico orientado hacia la acción social (Santisteban *et al.*, 2016). Sin embargo, esta tarea no está exenta de dificultades.

Ideología y relatos hegemónicos

Centrándonos en la idea de «cuestionar lo común», es importante plantearnos: ¿qué es lo común? o ¿por qué hay que cuestionarlo? Cuando hablamos de «lo común» nos referimos a los relatos hegemónicos. El origen de esta idea se remonta a Gramsci (1996, 1999), pero para entender su propuesta es importante hablar del concepto de ideología. La noción de ideología desde una perspectiva marxista (Marx y Engels, 1989, citado por Stoddart, 2007) se refiere a las formas en las que la sociedad adopta las ideas e intereses de la clase económica dominante. Con la llegada de los medios de masas, la culturización de la población e internet, se cuestiona la simplicidad de esta afirmación. En este sentido, Horkheimer y Adorno (2002) y luego Stoddart (2007) sostienen que la difusión social de la cultura representa una democratización superficial que es engañosa, puesto que la «industria cultural» transmite

representaciones ideológicas del mundo a las masas, en una suerte de sociedad del espectáculo (Debord, 2002). En el libro *Manufacturing consent*, Noam Chomsky adopta una posición parecida, argumentando que los medios de comunicación de masas, como herramientas del poder, son capaces de inculcar una determinada ideología en la población, de forma que se genera un consenso en torno a unas determinadas ideas, en una transmisión unidireccional del conocimiento, de arriba abajo (Herman y Chomsky, 2008).

Sin embargo, la propuesta de Gramsci (1996, 1999) y más adelante la perspectiva postestructuralista de Foucault (2000) y postmarxista de Laclau y Mouffe (2001) añaden una capa de complejidad a la creación y difusión de este tipo de relatos que se convierten en hegemónicos. Por ejemplo, Antonio Gramsci (1999) utiliza el concepto de hegemonía para ilustrar cómo el estado y la sociedad civil producen y mantienen el consentimiento a las jerarquías de clase de la sociedad capitalista enfatizando el conflicto inherente en la construcción de redes de poder a través del conocimiento. Este enfoque sugiere, en primer lugar, que los relatos hegemónicos no se originan en un núcleo determinado, sino que se producen en varios núcleos, con intereses convergentes u opuestos, en la interacción de los distintos agentes implicados; en segundo lugar, estos relatos no necesariamente se transmiten de manera vertical, de arriba abajo, sino que son reproducidos por múltiples actores y se transmiten especialmente de forma horizontal (Gramsci, 1996). Finalmente, los relatos hegemónicos tienen el poder de pasar desapercibidos, tienen la apariencia de no ser relatos (Andreu *et al.*, 2021), sino más bien producto del «sentido común» (Stoddart, 2007). Muchas veces esto los hace parecer incuestionables y son capaces de anular otros relatos, contrahegemónicos o alternativos, convirtiéndolos en marginales.

Relatos hegemónicos y alternativos en educación primaria

Al «cuestionar lo común» nos preguntamos por el motivo de hacerlo, en especial, en educación primaria. Como hemos visto, los relatos hegemónicos forman parte de nuestra sociedad, están en los medios, en internet, pero también en nuestro día a día, en las conversaciones de ascensor, en nuestra forma de vestirnos, en las pequeñas decisiones que tomamos... Constantemente nos orientamos a partir de relatos hegemónicos y a su vez los transmitimos en nuestra relación con otras personas. Un ejemplo muy evidente son los estereotipos de género (Díez-Bedmar y Ortega-Sánchez, 2021), que tienen un gran poder de influencia sobre las personas (cómo debo vestirme, cómo debo actuar, qué se supone que me debe gustar...). Hay otros ejemplos especialmente vinculados a la infancia sobre el rol de niñas y niños en la sociedad, las preferencias en su ocio, en sus gustos por la comida o en las ideas de cómo será su futuro. Transmitimos estos relatos en casa, en la escuela, en el currículum... Algunos de estos relatos, aunque no siempre es así, resultan excluyentes, fomentan la discriminación, el consumismo o hábitos poco saludables, siendo perjudiciales; llegan incluso a motivar discursos de odio. Por eso es importante que identifiquen que se trata de relatos hegemónicos, y conozcan y aprecien los posibles relatos alternativos (Castellví *et al.*, 2022; Castellví y Escrivano, 2022).

Volviendo al principio, Lewison, Flynt y Van Sluys (2002, p. 383) sostienen que «cuestionar lo común» en un aula de educación primaria significa ver el día a día a través de unas nuevas gafas; por lo tanto, reconocer modelos implícitos de percepción y considerar nuevos marcos para entender el mundo:

- Problematizando los temas de estudio entendiendo el conocimiento existente como un producto histórico.
- Interrogando los textos preguntándonos como estos intentan que nos posicionemos.
- Incluyendo la cultura popular y los productos mediáticos en el currículum para disfrutarlos, y analizar cómo las personas se posicionan y construyen su pensamiento influenciadas por la televisión, los videojuegos, los cómics, los juguetes, internet, etc.
- Desarrollando un lenguaje de crítica y de esperanza.
- Estudiando el lenguaje para analizar cómo este modela la identidad, construye discursos culturales y apoya o cuestiona el *statu quo*.

Ciudadanía crítica y valores democráticos

Investigaciones previas en educación secundaria y en formación inicial de profesorado evidencian que las representaciones sociales de las y los jóvenes sobre temas controvertidos se fundamentan, principalmente en relatos hegemónicos (Santisteban, Díez-Bedmar y Castellví, 2020), en ocasiones reproduciendo discursos que ponen en cuestión los valores democráticos fundamentales (Castellví, Massip, González-Valencia y Santisteban, 2022). El crecimiento de partidos de extrema derecha durante la última década plantea desafíos a las democracias actuales que tienen claras dimensiones educativas. A pesar de la creciente atención a la educación para la ciudadanía desde principios del siglo XXI, la reciente expansión del de los autoritarismos en el mundo occidental ha suscitado relativamente poca atención en las políticas e investigaciones educativas (Estellés y Castellví, 2020). En consecuencia, las posibilidades que ofrece la escuela para enfrentar este fenómeno aún son bastante inciertas.

La investigación que presentamos se enmarca en un proyecto más amplio.⁴ En esta fase hemos utilizado un dossier de investigación adaptado al ciclo medio de educación primaria con el objetivo de identificar qué tipo de relatos predominan entre el alumnado. Los resultados obtenidos, de carácter cualitativo y cuantitativo, permiten conocer las capacidades del alumnado para construir relatos alternativos.

7.2. Método

En el estudio participaron estudiantes de ciclo medio de educación primaria (8-10 años) de España (n = 450) durante los cursos 2021-2022 y 2022-2023. En el dossier planteamos un problema social relevante, como es la utilización de mano de obra infantil en la producción del chocolate. Teniendo en cuenta esta problemática, mostramos dos noticias: la primera incluye un relato hegemónico que vincula el consumo del chocolate con la felicidad y la infancia. La segunda muestra un relato alternativo sobre el uso de la mano de obra infantil en la producción del cacao en África.

4. Proyecto de investigación con referencia PID2019-107383RB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, liderado por el Dr. Antoni Santisteban y por el grupo de investigación GREDICS, de la UAB.



Imagen 7.1. Noticias que muestran un relato hegemónico y un relato alternativo. Fuente: elaboración propia.

Durante la investigación se pidió al alumnado que leyera ambas noticias y diera una primera opinión sobre ellas. Seguidamente se propuso una serie de actividades con el objetivo de identificar la capacidad del alumnado para reconocer el relato hegemónico presente e identificar su capacidad de cuestionarlo y proponer relatos alternativos.

Los resultados que mostramos en este trabajo son fruto de la pregunta en la que se pide al alumnado que elabore su propio relato sobre el tema propuesto, bajo la premisa de que, como si fueran *youtubers*, elaboraran un hipotético vídeo sobre el chocolate. En esta actividad, además de texto, se incluyen elementos gráficos que permiten al alumnado construir su relato de forma sencilla.

El análisis de los resultados se ha realizado a partir de categorías construidas previamente, que han permitido analizar temáticamente el contenido. A partir de las mismas, cuantificamos las respuestas que corresponden a cada una de las categorías para obtener unas primeras conclusiones.

Tabla 7.1. Categorías de análisis

Relato hegemónico	La respuesta reproduce el relato hegemónico (la infancia y la felicidad) que se muestra en el dossier.
Relato alternativo	La respuesta reproduce el relato alternativo (explotación infantil en la producción del cacao) que se muestra en el dossier.
Relato compartido	La respuesta considera las dos noticias que se muestran en el dossier, con sus diferentes relatos, que se desarrollan de forma integrada o yuxtapuesta.
Otros relatos	La respuesta no tiene relación con los contenidos desarrollados en el dossier de manera directa. Esta incluye otros relatos hegemónicos o alternativos.

Fuente: elaboración propia.

A partir de esta investigación, podemos comprender mejor cómo abordar los problemas sociales relevantes desde edades tempranas para avanzar en la educación de una ciudadanía democrática y crítica.

7.3. Análisis de los resultados

Utilizando la descripción de las categorías, clasificamos el 42,44% de la muestra en la categoría «relato hegemónico» (tabla 7.1), donde se observa que niños y niñas reproducen el relato hegemónico que vincula el chocolate con la infancia y la felicidad. El dibujo recogido en la imagen 7.2 (izquierda) representa el chocolate como un dulce que tiene un sabor muy rico y argumenta que hablar del chocolate es divertido.



Imagen 7.2. Reproducción del relato hegemónico (izquierda) y alternativo (derecha) realizados por alumnado de ciclo medio. Fuente: Ejemplos de respuestas en el dossier de «Literacidad crítica digital» del proyecto PID2019-107383RB-I00.

Respecto a la categoría «relato alternativo», este representa el 10,44% de la muestra. En esta categoría, niños y niñas aluden al esfuerzo y trabajo que supone la recogida del cacao para menores que viven en otros países, y cómo están obligados a abandonar la escuela de forma prematura. El dibujo de la imagen 7.2 (derecha) simboliza a alguien menor recogiendo cacao y expone que hay niños que trabajan en la recogida del cacao y promueve evitar el consumo de chocolate por las consecuencias que conlleva, aludiendo a la explotación infantil.

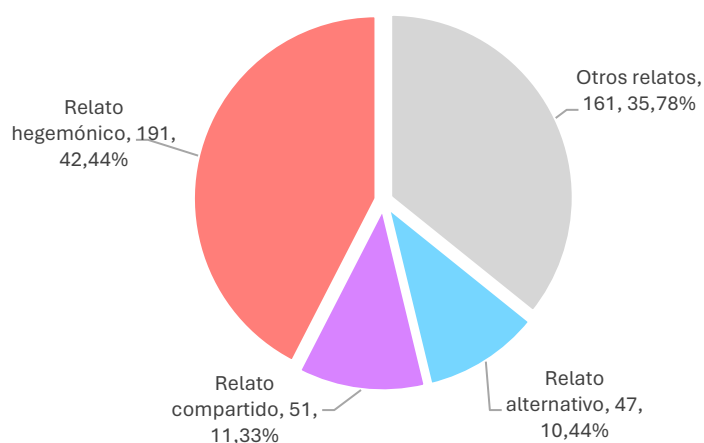


Gráfico 7.1. Distribución porcentual de los dibujos realizados por el alumnado después de trabajar el dossier con dos relatos contrapuestos. Fuente: elaboración propia.

Un porcentaje menor de los relatos, que representa un 11,33%, se clasificó en la categoría «relato compartido». En estos, niños y niñas deciden incluir ambos relatos presentados en el dossier. Por un lado, representan el chocolate y su consumo, asociándolo como el relato hegemónico, a la felicidad; paralelamente, también el relato alternativo del trabajo y la explotación infantil en el cultivo y la recogida del cacao. En la imagen 7.3 (izquierda) se explica que ha descubierto dos noticias sobre el chocolate, 1º se ha descubierto esto que en la edad escolar se come mucho chocolate con leche, 2º Mas de 12 millones de niños trabajan, desde los cinco años recogiendo cacao!

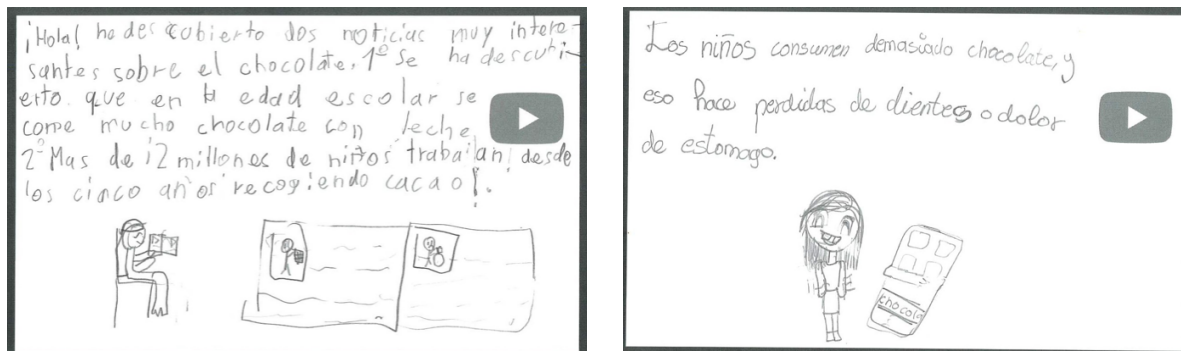


Imagen 7.3. Elaboración de un relato compartido (izquierda) y de otro relato (derecha) realizados por alumnado de ciclo medio. Fuente: ejemplos de respuestas en el dossier de «Literacidad crítica digital» del proyecto PID2019-107383RB-I00.

Como se ha observado en la tabla 7.1, existe una cuarta categoría llamada «otros relatos» que incluye un número significativo de los relatos analizados. Un ejemplo de estos se puede ver en la imagen 7.3 (derecha). Así, el 35,78% elaboran relatos que no se relacionan directamente con las dos noticias presentadas en la actividad.

En el gráfico 7.2 se muestra un análisis más exhaustivo de la categoría «otros relatos». De estos, casi el 5% explican el origen del chocolate, mientras que el 16,15% no están relacionados con el chocolate o la producción de cacao. Finalmente, el 78,88% de estos «otros relatos» están relacionados con el consumo del chocolate y sus consecuencias nocivas para la salud.

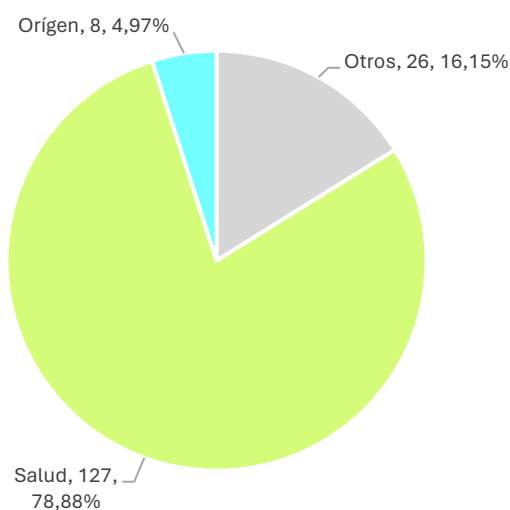


Gráfico 7.2. Análisis de las temáticas incluidas en la categoría «Otros relatos». Fuente: elaboración propia.

7.4. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que el relato publicitario que vincula al chocolate con la infancia y la felicidad se impone a otros relatos propuestos en el dossier. Se erige así en su relato hegemónico, puesto que el 42,44% del alumnado decidió reproducir este relato y obviar otros relatos que se presentaban. Por otro lado, solo el 10,44% trató la problemática de la explotación infantil en algunos países productores de cacao. Posiblemente, una parte del alumnado ya conocía esta información, mientras que otra parte la recibió como nueva, chocante y emotiva, como se refleja en los primeros resultados que obtenemos de una valoración global de los datos ofrecidos por el dossier. Con todo, cabe destacar que esto no es suficiente para conseguir que un mayor número de niños y niñas aborden esta temática. En tercer lugar, un 11,33% del alumnado no deja de lado ninguno de los relatos, mostrando la cara dulce y amarga del chocolate. Estos relatos demuestran una capacidad mayor del alumnado para elaborar un relato complejo y que incluya múltiples perspectivas (Lewison et al., 2002). En este primer estudio podemos decir que aproximadamente solo el 22% del alumnado fue capaz de cuestionar lo común.

Finalmente, un porcentaje significativo del alumnado (35,78%) obvia por completo las noticias presentadas en el dossier y decide elaborar otros relatos, inclusive cuando algunos de estos nada tienen que ver con el chocolate o la producción del cacao. De este 35,78%, el 78,88% reproducen un relato que relaciona el consumo de chocolate con problemas de salud como la obesidad o las patologías bucodentales. Estos datos son especialmente destacables y eran inesperados para el equipo de investigación. Parece evidente que hoy existe un relato mayoritario que, de acuerdo con el ODS 3, está presente en las escuelas, en los currículos y en diversos medios de comunicación y socialización de manera tan hegemónica que es capaz de aflorar aún sin estar presente en el dossier trabajado. Los relatos hegemónicos tienen la capacidad de producirse y reproducirse en varios núcleos, y transmitirse de forma horizontal. Además, en muchas ocasiones pasan desapercibidos, y aparentan ser el producto del «sentido común». Hay que seguir investigando para aprender cómo niñas y niños reproducen o cuestionan los relatos hegemónicos presentes en la publicidad, en la escuela, en los medios..., especialmente si favorecen el consumismo o los estereotipos de género, o ponen en cuestión la democracia o los derechos humanos. Formar el pensamiento crítico de la ciudadanía depende de ello.

Referencias

- Andreu, B., Castellví, J., Díez-Bedmar, M. C., Vidal, E. D., Escribano, C., Gil, F. y Tosar, B. (2021). Literacidad crítica digital para interpretar los medios digitales y construir contrarrelatos en educación primaria (conferencia). *Congrés Internacional XVIII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials. La Cultura Democràtica i l'Educació per al Futur*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castellví, J., Andreu, B., Escribano, C., Vidal, E. D., Gil, B. y Díez-Bedmar, M. C. (2022). Investigación para la innovación en la escuela: un modelo sobre literacidad crítica. En: M. E. Cambil

- Hernández, A. R. Fernández Paradas, N. de Alba Fernández (coords.). *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 219-226). Narcea.
- Castellví, J. y Escribano, C. (2022). Literacidad crítica digital en la educación primaria: ¿cómo interpreta el alumnado los relatos hegemónicos y cómo crea relatos alternativos? (conferencia). V *Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Los retos de la enseñanza de la historia, la geografía y la economía para la enseñanza de una ciudadanía crítica y democrática*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Castellví, J., Massip, M., González-Valencia, G. y Santisteban, A. (2022). Future teachers confronting extremism and hate speech. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9, 201. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01222-4>
- Debord, G. (2002). *La sociedad del espectáculo*. Pre-Textos.
- Díez-Bedmar, M. C. y Ortega-Sánchez, D. (2021). Estado de la cuestión sobre la perspectiva de género y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España. En: A. Santisteban y C. A. Lima (eds). *La enseñanza de la Historia en Brasil y España: Un homenaje a Joan Pagès Blanch* (pp. 234-253). Fi.
- Estellés, M. y Castellví, J. (2020). The educational implications of populism, emotions and digital hate speech: a dialogue with scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. *Sustainability*, 12 (15), 6034. <https://doi.org/10.3390/su12156034>
- Foucault, M. (2000). The subject and power. En: J. Faubion (ed.). *Works of Foucault 1954-1984* (vol. 3, pp 326-348). The New Press.
- Gramsci, A. (1996). *Prison notebooks* (vol. II). Columbia University.
- Gramsci, A. (1999). Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci. ElecBook.
- Herman, E. S. y Chomsky, N. (2008). *Manufacturing consent. The political economy of mass media*. The Bodley Head.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (2002). *Dialectic of enlightenment: philosophical fragments*. Stanford University.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. Verso.
- Lewis, M., Flint, A. S. y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79 (5), 382-392. <http://www.jstor.org/stable/41483258>
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M. C. y Castellví, J. (2020). La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter. *Culture & Education*, 32 (2), 1-28. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, N. y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En: C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. (pp. 550-560). Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Stoddart, M. C. J. (2007). Ideology, hegemony, discourse: a critical review of theories of knowledge and power. *Social Thought & Research*, 28, 191-225. <http://www.jstor.org/stable/23252126>

El currículum de Ciencias Sociales: enseñanza-aprendizaje desde las culturas y los valores democráticos

El Consejo de Europa propone como uno de sus objetivos principales conseguir que los sistemas educativos, las escuelas y las universidades doten a sus estudiantes de las competencias necesarias para comprender los desafíos a los que se enfrentan y prever las consecuencias de sus acciones. La Didáctica de las Ciencias Sociales ha de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base mínima de las culturas democráticas que se trabajan desde los contenidos curriculares, las prácticas de aula y los sistemas de evaluación, con el convencimiento de avanzar hacia una educación de calidad que garantice la formación de una ecociudadanía crítica.

Los contenidos del currículum deben velar por ofrecer una visión crítica de la enseñanza-aprendizaje de la geografía, de la historia y de otras ciencias sociales, y superar el eje normativo, tradicional y eurocéntrico que invisibiliza grupos y personas. Debe apostar por la inclusión de las memorias democráticas que cohesionan las sociedades, el respeto por los derechos humanos y por el medioambiente, la perspectiva de género, la visión crítica de la lengua y la comunicación, el conocimiento de las instituciones y de los valores cívicos, el patrimonio cultural, entre otros.

Esta obra aborda, para distintas etapas de la enseñanza de las ciencias sociales y con ejemplos normativos de varios países, cuestiones y temáticas de gran interés –literacidad crítica, relatos hegemónicos y alternativos, competencias de pensamiento histórico, representaciones sociales sobre el concepto de ciudadanía, conflictos y violencia del pasado reciente– para el entendimiento crítico y analítico del mundo en los aspectos políticos, institucionales, normativos, económicos, sostenibles y culturales.

José Ignacio Ortega Cervigón. Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales líneas de investigación son la didáctica de la historia en la formación inicial del profesorado y el análisis de fuentes y del patrimonio documental.

Jesús Ángel Sánchez Rivera. Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales líneas de investigación son la didáctica del patrimonio artístico y cultural y la enseñanza de la historia del arte. Ha dirigido varios proyectos de innovación docente relativos a itinerarios didácticos relacionados con el patrimonio histórico, artístico y cultural.

Neus González Monfort. Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universitat Autònoma de Barcelona. Sus principales líneas de investigación son la didáctica de la historia y el patrimonio y la formación de una ciudadanía global crítica. Pertenece al Grupo de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS). E presidenta de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).