

Delfín Ortega-Sánchez
Jordi Castellví Mata
Neus González-Monfort
(Editores)



ENSEÑAR EL CONFLICTO

**Perspectivas, significados y límites en la educación
para una cultura democrática y la justicia social**

Dykinson, S.L.

ENSEÑAR EL CONFLICTO:

Perspectivas, significados y límites en la educación
para una cultura democrática y la justicia social

ENSEÑAR EL CONFLICTO

Perspectivas, significados y límites en la educación
para una cultura democrática y la justicia social

DELFIN ORTEGA-SÁNCHEZ
JORDI CASTELLVÍ MATA
NEUS GONZÁLEZ-MONFORT
(Editores)



Grupo de
Investigación
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA
Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES

GRedICS

Grup de Recerca en
Didàctica de les Ciències Socials - UAB

Dykinson, S.L.



No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

Este libro monográfico ha sido financiado por la Universidad de Burgos al amparo de la Cátedra de Derechos Humanos y Cultura Democrática-Instituto Auschwitz Birkenau, y del Grupo de Investigación Reconocido en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales (DHISO) de esta misma institución.

Copyright by © Delfín Ortega-Sánchez, Jordi Castellví Mata y
Neus González-Monfort (Eds.)
Madrid, 2024

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-176-2
Depósito Legal: M-8455-2024
DOI: 10.14679/2617

ISBN electrónico: 978-84-1070-308-7

Preimpresión:
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

Índice

PARTE I. Conflicto y disrupción de lo común

¿QUÉ MUJERES SE ENSEÑA EN LAS CIENCIAS SOCIALES? REPRESENTACIONES SOCIALES DE MAESTROS, MAESTRAS Y DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES SOBRE UN CONFLICTO SEMÁNTICO, GNOSEOLÓGICO Y HERMENÉUTICO.....	13
---	----

Sandra Muzzi, Júlia Tosello y Carmen Escribano

A PESAR DE LAS RESISTENCIAS, LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO ESTÁN CAMBIANDO	29
--	----

Luz Ángela Prada Rojas

EL CONFLICTO GENERADO POR EL TRATAMIENTO DE TEMAS CONTROVERSIALES EN EL AULA Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO LABORAL DOCENTE.....	41
--	----

María Borjabad Caballero, Noelia Fraga Hernández, Daniel Ignacio Navarro Villagrán, Teresa Velasco Rosa y Marina Villaseñor Liroa

FORMAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO CONSTRUYENDO CONTRARELATOS DEL ODIO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ..	51
---	----

Carlos A. Camacho Rabanete

FORMAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA CONTRASOCIALIZACIÓN Y LA EMANCIPACIÓN	63
---	----

Jordi Castellví Mata, Beatriz Andreu Mediero, M^a Consuelo Díez Bedmar, Carmen Escribano Muñoz, Francisco Gil Carmona y Emma Dúnia Vidal Prades

PARTE II. Conflicto y violencia

- CONCEPCIONES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SOBRE EL CONFLICTO, LA VIOLENCIA Y LA PAZ: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA 81
Carmen Escribano Muñoz, Arantzazu Bellido Ituño. Olga Paricio Carreras y Jordi Castellví Mata
- EL CONFLICTO EN EL CURRÍCULUM DE LA LOMLOE. UN ANÁLISIS DESDE EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA..... 101
Nicolás de-Alba-Fernández, Noelia Pérez-Rodríguez y Elisa Navarro-Medina
- ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA COMO ESPACIO CONFLICTIVO: LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA LATINOAMERICANA EN LA ENCRUCIJADA..... 113
Gabriela Martínez Leiranes, Dinorah Motta de Souza Martínez y Daniela Sabatovich Fernández
- OS “MÁRTIRES DE SOBREDO”: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A ANÁLISE DOS CONFLITOS AGRÁRIOS NA GALIZA DE INÍCIOS DO SÉCULO XX 125
Carlos Dias Diegues
- EDUQUEM EN EL CONFLICTE PER A UNA JUSTÍCIA SOCIAL..... 133
Carles Anguera Cerarols, Dolors Bosch Mestres y Neus González-Monfort
- EL MÉTODO RETROSPECTIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: DE LA INVASIÓN RUSA DE UCRANIA A LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL 143
David Carbonell Gou y Ernest Parellada Torres
- GUERRA E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS: CONCEÇÕES DOS ALUNOS (10-12 ANOS), EMOÇÕES E PENSAMENTO CRÍTICO 153
Patrícia Oom Cardoso y Alfredo Gomes Dias

EL PAPEL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES ANTE LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO ARMADO	165
--	-----

Jordi Abellán Fernández

ESPERANZA EN LA DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN PARA EL FUTURO EN TIEMPOS CONFLICTIVOS	175
---	-----

Antoni Santisteban Fernández

PARTE III. Resolución de conflictos

EL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ TERRITORIAL DESDE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	191
---	-----

Yuri Elena Jaramillo Cadavid, Neus González Monfort y Gustavo González Valencia

LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL CINE. JUDÍOS VERSUS PALESTINOS EN <i>CRESCENDO</i> (2019)	227
---	-----

Igor Barrenetxea Marañón

TÍTERES EN GUERRA: EL TEATRO Y EL JUEGO COMO MEDIO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL	237
--	-----

Sandra Muzzi, Andrea Ruiz y Marina Sánchez

LLEVAR EL CONFLICTO AL AULA A TRAVÉS DE VÍCTIMAS EDUCADORAS	249
---	-----

Naiara Vicent, Leire Albas, Sara Gaskue y Alex Ibañez-Etxeberria

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL: UN EJEMPLO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	261
---	-----

Nuria Arís Redó, Neus González-Monfort y Mariona Massip Sabater

LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA EN TIEMPOS CONFLICTIVOS. UNA REFLEXIÓN SOBRE EL PLURALISMO Y LA CONTROVERSA.....	273
---	-----

Antoni Santisteban Fernández, Maria João Barroso Hortas, Joan Callarisa Mas, Carmen Rosa García Ruiz y Alfredo Gomes Dias

EL CONFLICTO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA: UNA VISIÓN DESDE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES	285
---	-----

GINNA LIZETH GALINDO CRUZ y WILLIAN ALFREDO CHAPMAN QUEVEDO

PARTE IV. Conflicto y Arte

CANTAR ELS CONFLICTES. L'ABORDATGE DE CONFLICTES SOCIALS A TRAVÉS DE LA POESIA ORAL. UN PUNT D'ENCONTRE ENTRE LA GLOSA I LA DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS	305
---	-----

MARIONA MASSIP SABATER y ALBERT CASALS IBÁÑEZ

UCRAÏN-ART: UN PROYECTO EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA	317
--	-----

NÚRIA ARÍS y MERCÈ LÁZARO LLOVERA

UNA APROXIMACIÓN DIDÁCTICA A LA ACCIÓN CONFLICTIVA EN LAS COMEDIAS DE PRIVANZA EN EL SIGLO DE ORO	325
---	-----

ANA ZÚÑIGA LACRUZ

IDENTIDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: POSIBILIDADES DIDÁCTICAS A TRAVÉS DEL CINE	337
--	-----

SILVIA CAZALLA CANTO y GONZALO RAMÍREZ LÓPEZ

Formar el Pensamiento Crítico para la Contrasocialización y la Emancipación

*Jordi Castellví Mata*¹

*Beatriz Andreu Mediero*²

*M^a Consuelo Díez Bedmar*³

*Carmen Escribano Muñoz*⁴

*Francisco Gil Carmona*⁵

*Emma Dúnia Vidal Prades*⁶

1. EL PENSAMIENTO CRÍTICO CLÁSICO

El estudio y la reflexión sobre el pensamiento crítico es una tarea que ha sido realizada durante mucho tiempo por académicos y profesionales en campos como la educación, la psicología o la filosofía, entre otros. A pesar de que uno de los pioneros en escribir sobre el pensamiento crítico fue John Dewey (1989), con su enfoque orientado hacia la educación democrática y la acción, la definición de pensamiento crítico más reconocida es la clásica, la cual pone énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento. De acuerdo con esta definición, el pensamiento crítico implica la capacidad de distinguir y reconocer argumentos erróneos o sesgados, generalizaciones inadecuadas, afirmaciones sin evidencia, información falsa, etc.

Durante la primera mitad del siglo XX, la Asociación Nacional Americana de Educación impulsó el enfoque clásico del pensamiento crítico en los Estados Unidos. En este contexto, Glaser (citado por Presseisen, 1986) diseñó

¹ Universitat Autònoma de Barcelona.

² Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

³ Universidad de Jaén.

⁴ Universidad Internacional de la Rioja.

⁵ Universitat Autònoma de Barcelona.

⁶ Universitat Jaume I.

un test para medir la capacidad de pensar de manera crítica. Por otro lado, Ennis (1962) y Lipman (1991) amplían esta definición, destacando que el pensamiento crítico es un proceso razonable y reflexivo que se centra en la toma de decisiones informadas. Además, Lipman subraya la importancia de características como la facilitación del juicio, la confianza en un criterio, la autocorrección y la sensibilidad al contexto. Por su parte, Paul (1984) y McPeck (1981) lideraron investigaciones sobre la formación del pensamiento crítico en las escuelas, proponiendo estrategias para su desarrollo y resaltando la importancia de la formación específica de los docentes en este ámbito.

Tabla 1

Síntesis de las habilidades de pensamiento de Ennis (1962).

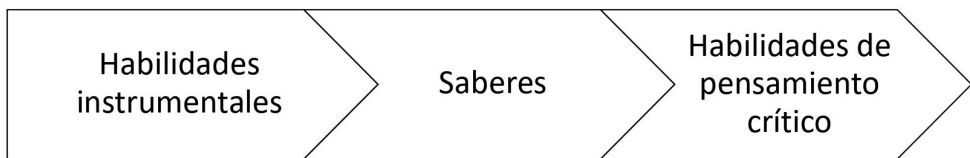
Comprender el significado de una declaración
Juzgar si hay ambigüedad en una línea de razonamiento
Juzgar si ciertas declaraciones se contradicen entre sí
Juzgar si una conclusión es correcta
Juzgar si una declaración es lo suficientemente específica
Juzgar si una declaración es realmente la aplicación de un cierto principio
Juzgar si una declaración confiable
Juzgar si una conclusión inductiva está justificada
Juzgar si se ha identificado el problema
Juzgar si algo es una suposición
Juzgar si una definición es adecuada
Juzgar si una declaración hecha por una supuesta autoridad es aceptable

Nota: Adaptado de Ennis (1962) por los autores.

Sin embargo, McPeck (1981) sostiene que las habilidades de pensamiento crítico no son generales, sino específicas a cada campo epistemológico y, por ende, no son transferibles. Siegel (1988) introduce finalmente el concepto de “espíritu crítico”, que hace referencia a una actitud crítica que va más allá de la evaluación de razones. Aunque algunos autores del enfoque clásico han abordado la importancia de las actitudes en el pensamiento crítico, el énfasis principal se encuentra en el desarrollo de habilidades de pensamiento. No obstante, también es necesario tener habilidades instrumentales, como la lectura, el cálculo, la escucha activa, la comunicación y el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Además, es necesario dominar una serie de saberes a partir de los cuales se puede guiar el análisis, la comparación o la contrastación, y construir argumentos propios fundamentados.

Figura 1

Conceptualización clásica del pensamiento crítico.



Fuente: elaboración propia.

Autores como Giroux han criticado al enfoque clásico del pensamiento crítico. Giroux (1997) argumenta que este enfoque presenta un problema de coherencia interna, ya que se centra en enseñar a analizar y desarrollar tareas de lectura desde la perspectiva del uso de patrones formales y lógicos de coherencia. En otras palabras, se trata de enseñar al alumnado a analizar el desarrollo lógico de un tema en cuanto a su razonamiento sistemático, contrastando la validez de las pruebas para determinar si la conclusión se desprende de los datos examinados. Giroux (1997) destaca que el problema de esta perspectiva no es lo que ofrece, sino lo que excluye. Por un lado, explica que existe una relación determinada entre teoría y hechos, tal como también señala Gouldner (1979). Por otro lado, afirma que el conocimiento no puede transmitirse independientemente de los intereses, normas y valores humanos. La forma en que se selecciona, se ordena y se secuencia la información para construir una imagen de la realidad social e histórica es más que una operación cognitiva, es un proceso vinculado a las creencias y valores individuales y colectivos.

En la misma línea, Gee (2015) sostiene que el enfoque tradicional en la formación del pensamiento crítico ha obtenido hasta ahora escasos resultados. Afirma que esta concepción clásica aborda el pensamiento crítico como

una secuencia de procesos cognitivos que se deben desarrollar mediante la adquisición de una serie de habilidades, las cuales diferencian al pensador crítico de aquel que no lo es. Sin embargo, argumenta que el pensar de manera crítica es algo que las personas hacemos en el mundo y en la sociedad, no solamente en nuestros propios pensamientos y, por ende, debe enseñarse y estudiarse como una práctica situada. El pensamiento crítico es, en su mayoría, un fenómeno sociocultural, más que un fenómeno mental. Desde esta perspectiva, es necesario estudiar la formación del pensamiento crítico de manera integral, teniendo en cuenta su amplia gama de contextos y prácticas, que no son solo cognitivas, sino también sociales, culturales e históricas (Gee, 2015).

2. FORMAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA CONTRASOCIALIZACIÓN

La crítica al pensamiento crítico clásico se basa en que éste no es meramente cognitivo, sino una práctica situada que es social, cultural e histórica, y que se desarrolla en la interrelación de las personas con el mundo. Esta relación con el mundo (que incluye a otros individuos, ideas, situaciones, fenómenos, etc.) genera conflictos que necesitan ser abordados, y la forma en que las personas afrontan estos conflictos determina el alcance del desarrollo de su pensamiento crítico. En este contexto, los relatos hegemónicos, que se conforman en ontologías, actúan como elementos centrales de socialización, ocultando dichos conflictos y naturalizando que algunas personas se posicionen y se mantengan en un rol dominante en relación con otras, generando situaciones de opresión que se convierten en “lo común”. Desde esta perspectiva, es necesario formar el pensamiento crítico para detectar y dismantelar estos relatos desde y para la contrasocialización.

2.1. Los relatos hegemónicos

La concepción de ideología desde una perspectiva marxista (Marx y Engels, 1989, citados por Stoddart, 2007) tiene una relación directa con la hegemonía, ya que se refiere a las maneras en que la sociedad adopta las ideas e intereses de la clase dominante en términos económicos. Sin embargo, con la aparición de los medios de comunicación de masas, la cultura popular e internet, se ha cuestionado la simplicidad de esta afirmación. Por ejemplo, Horkheimer y Adorno (2002), y más tarde Stoddart (2007), argumentan que la difusión social de la cultura representa una democratización superficial que es engañosa y transmite representaciones ideológicas del mundo a las masas a través de la industria cultural. En la misma línea, Chomsky sostiene que los medios de comunicación de masas, como instru-

mentos del poder, son capaces de inculcar una ideología específica en la población, generando un consenso “fabricado” en torno a ciertas ideas, en una transmisión unidireccional de conocimiento, de arriba hacia abajo (Herman y Chomsky, 2008).

Gramsci (1996, 1999) no coincide completamente con la visión de Chomsky. Mientras que emplea el concepto de hegemonía para ilustrar cómo el estado y la sociedad civil generan y mantienen el consentimiento hacia las jerarquías de clase en la sociedad capitalista, enfatizando el conflicto inherente a la construcción de redes de poder a través del conocimiento, un aspecto diferencial de su teoría es que los relatos hegemónicos no se originan en un núcleo específico, sino que se producen en varios núcleos, con intereses convergentes u opuestos, en la interacción de los diferentes agentes involucrados. Además, estos relatos no se transmiten necesariamente de manera vertical, de arriba hacia abajo, sino que son reproducidos por múltiples actores y se transmiten principalmente de forma horizontal (Gramsci, 1996). Finalmente, los relatos hegemónicos tienen la capacidad de pasar desapercibidos, aparentando no ser relatos (Andreu et al., 2021), sino más bien producto del sentido común (Stoddart, 2007). A menudo, esto los hace parecer incuestionables y son capaces de eclipsar otros relatos que terminan siendo marginados.

2.2. La mirada ontológica

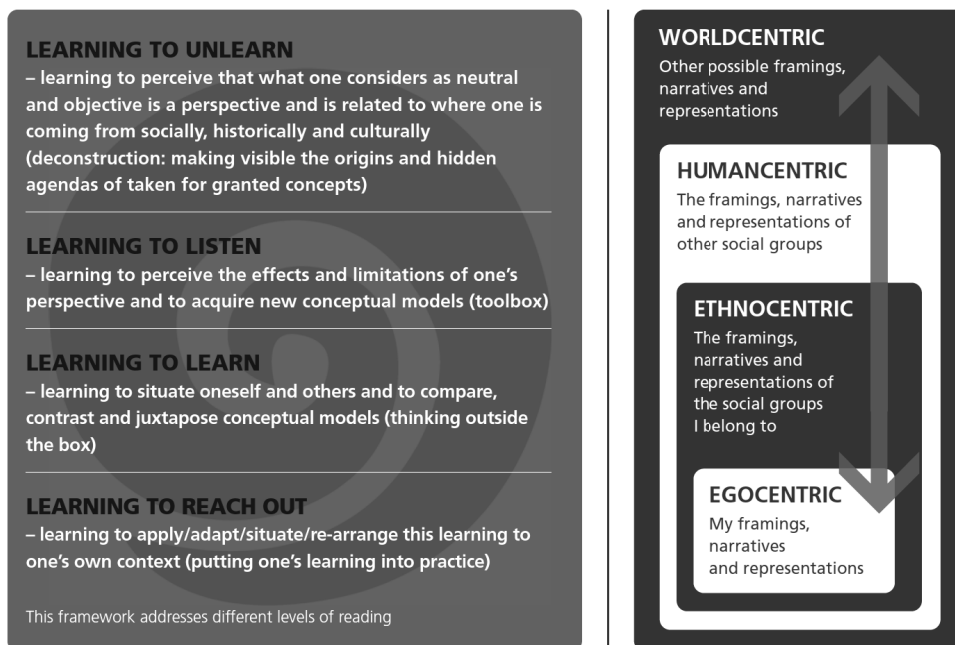
Las ontologías se conforman a partir de un conjunto de relatos hegemónicos que moldean las formas de ser, percibir, pensar y actuar en el mundo. Según Martins y De Sousa Santos (2020), varios de los procesos centrales que estructuran las desigualdades y las violencias se vinculan, en diferentes formas, a las políticas ontológicas que esencializan las jerarquías, resultando en una distribución diferencial de los privilegios humanos. La noción de ontología ha cobrado relevancia recientemente, aunque lo que se entiende por ontología varía. Zembylas (2017) sostiene que la mirada ontológica se basa en la suposición de que las personas, las perspectivas, las ideas y las entidades no deben ser entendidas simplemente como cultural o socialmente diferenciadas entre sí, sino también como diferentes en su esencia. En otras palabras, en lugar de argumentar que existe un solo mundo con muchas cosmovisiones, la perspectiva ontológica reconoce la existencia de múltiples mundos. Esto implica que la diferencia se interpreta argumentando que las personas participan en realidades, prácticas y formas de existencia alternativas, más que mediante la representación, la perspectiva o la creencia.

Zembylas (2017) argumenta que adoptar la mirada ontológica capacita a maestras y maestros para plantear nuevas preguntas y abre la posibilidad, por ejemplo, de reconocer múltiples ontologías o de desafiar el estudio antropocéntrico del conocimiento. Un ejemplo de esto es el programa ‘Through

Other Eyes’ desarrollado por Andreotti y De Souza (2008), que tiene como objetivo enseñar a maestras y maestros a ver el mundo con los ojos de otros, es decir, concebir, conocer y comprender diferentes ontologías. Una de las propuestas es un estudio en torno al concepto de desarrollo o de sociedad desarrollada.

Figura 2

Marco conceptual de ‘Through Other Eyes’.



Fuente: Andreotti y De Souza (2008).

Andreotti y De Souza (2008) proporcionan un ejemplo de discurso hegemónico en el norte global en relación con los países etiquetados como subdesarrollados. Según este discurso:

“Los países en desarrollo son pobres porque carecen de tecnología y educación. Sus sistemas de gobierno no son tan maduros como los nuestros. Debemos ayudarles proporcionándoles tecnología, hábitos de trabajo adecuados y una buena educación” (Andreotti y De Souza, 2008, p. 11).

En contraste, el testimonio de Wera Mirim, de Santa Catarina (Brasil) argumenta:

“El desarrollo que quieren que tengamos significa desapego de nuestra comunidad. Significa vivir como la gente en la ciudad: aislados de otras personas, aislados de la tierra, solos en el mundo. Desarrollo en mi idioma significa conexión con la comunidad, con la tierra y con Ñande Ru (fuerza de la creación o Dios)” (Andreotti y De Souza, 2008, p. 8).

Este trabajo interesante, que también se aplica a otros discursos hegemónicos que conforman las ontologías del norte global, como las concepciones sobre educación, igualdad o pobreza, destaca en su marco conceptual (ver imagen 2) la importancia de aprender a aprender, a escuchar, a entender y a desaprender, formando el pensamiento crítico desde y para la contrasocialización.

2.3. Cuestionar lo común en la escuela

Las profesoras Mitzi Lewison, Amy Seely Flint y Katie Van Sluys (2002) definieron el concepto de ‘disrupt de commonplace’, que hemos traducido como ‘cuestionar lo común’. En su estudio, establecen que cuestionar lo común significa fomentar una nueva perspectiva hacia lo cotidiano, viendo el mundo ‘con unas gafas nuevas’. Esto implica reconocer formas implícitas de percepción y considerar nuevos marcos desde los cuales entender nuestra experiencia en el mundo. Para lograrlo, estas autoras sugieren:

1. Problematizar los objetos de estudio y tratarlos como un producto histórico.
2. Interrogar los textos con preguntas como ‘¿De qué manera este texto está intentando que me posicione?’.
3. Estudiar el lenguaje para analizar como moldea la identidad, construye discursos culturales y apoya o cuestiona el statu quo.
4. Incluir la cultura popular y los medios de forma habitual en el currículum escolar para su disfrute y para analizar como la televisión, los videojuegos, los comics, los juguetes u otros productos culturales condicionan la forma de pensar de las personas.
5. Desarrollar un lenguaje que dé espacio a la crítica, pero también a la esperanza.

Lewison et al. (2002) reconocen que sus propuestas se basan en una concepción radical de lo que se espera que un maestro o maestra sepa o haga. Argumentan que el papel tradicional del profesorado tiende a reducir el poder del estudiantado, centrándose en transmitir el conocimiento prescrito por autoridades superiores. En contraste, sostienen que los educadores deben adoptar una perspectiva activista con respecto a sus funciones y responsabilidades en su papel de educadores.

El modelo de formación de pensamiento crítico de GREDICS se basa en la interpretación crítica de la información, siempre sobre problemas sociales relevantes, la toma de decisiones y la participación para el cambio social. Contemplamos una serie de pasos que se representan en el siguiente mapa conceptual.

Figura 3

Marco conceptual de GREDICS.



Fuente: Santisteban y González-Monfort (2019).

3. EL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA EMANCIPACIÓN

3.1. Educar para la acción y la participación

El desafío principal de la educación crítica es la transición del pensamiento y la discusión hacia acciones concretas orientadas hacia la justicia social (Castellví 2019; Scollon, 2003). Como destaca Ferguson (1991, p. 385), el éxito de los estudios sociales puede evaluarse por la medida en que los ciudadanos se involucran de manera reflexiva y activa en la vida política y social de su comu-

nidad. Santisteban (2012) afirma que la educación para la participación social supone formar una ciudadanía activa y comprometida con su sociedad. Según esta perspectiva, la enseñanza de las ciencias sociales debe fundamentarse en problemas sociales actuales y relevantes, proporcionando así un contexto realista y significativo para el aprendizaje.

Al centrarse en temas controvertidos y socialmente vivos, los y las estudiantes tienen la oportunidad de aprender a valorar los problemas desde múltiples perspectivas, generar soluciones creativas y tomar decisiones informadas. Este enfoque no solo mejora la relevancia y el interés de la educación en ciencias sociales, sino que también prepara a los y las estudiantes para participar de manera crítica y efectiva en su sociedad. En este sentido, Sant et al. (2022) argumentan que la educación para la ciudadanía ofrece posibilidades para la emancipación, pero estas están limitadas por las barreras del capitalismo y la Ilustración. Sugieren que, si se quiere lograr una forma emancipatoria de educación para la ciudadanía, es necesario hacer espacio para la política en las aulas y politizar aún más las suposiciones epistemológicas y antropológicas.

De estos estudios se desprende que educar para la acción y la participación no es sencillo y suele plantear muchas dudas y resistencias entre el profesorado. Romero (2012) plantea que algunas de las claves que favorecen que las personas se conviertan en ciudadanas y ciudadanos activos y participativos son la educación en términos generales, la socialización y el capital cultural, las experiencias de aprendizaje y la predisposición de las instituciones democráticas.

En primer lugar, la educación formal juega un papel fundamental en la promoción de la participación social. La educación no solo permite a las personas construir las habilidades y conocimientos necesarios para participar en la sociedad, sino que también puede promover actitudes y valores que respaldan la participación. Romero (2012) sugiere que los individuos con una educación superior tienen más probabilidades de participar en actividades cívicas. Esto puede ser debido a que la educación superior a menudo implica un mayor nivel de compromiso con el aprendizaje y el pensamiento crítico.

Además, el entorno de socialización y el capital cultural de un individuo también pueden influir en su nivel de participación social. Las familias con un alto capital cultural, por ejemplo, pueden fomentar un ambiente que promueva la participación en la sociedad. Este ambiente puede incluir la discusión de temas actuales y políticos, la promoción de la lectura y el aprendizaje continuo, y la modelización de la participación en la sociedad.

Las experiencias de aprendizaje también son fundamentales para fomentar la participación social. Estas experiencias pueden ayudar a desarrollar la competencia cívica, que a su vez puede capacitar a las personas para convertirse en ciudadanía activa. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el aprendizaje no es el único factor que influye en la participación. Las barreras para la participación, como las preocupaciones económicas, la falta de tiem-

po libre, la ubicación geográfica y el acceso a la información, también deben abordarse para fomentar la participación social.

Por último, las instituciones democráticas que facilitan y alientan la participación ciudadana pueden desempeñar un papel crucial en la promoción de la participación social. Cuando las instituciones son accesibles y receptivas a la participación ciudadana, es más probable que la ciudadanía se sienta motivada para participar en la sociedad.

En este sentido, Sant et al. (2022) recomiendan una forma de educación para la ciudadanía que conceptualice la emancipación como nuestra capacidad para responder éticamente a los desafíos situados pensando por nosotros mismos con otros. Esta perspectiva enfatiza la importancia de la ética en la educación para la ciudadanía y sugiere que la ética puede ser un motor poderoso para la participación social y la acción cívica.

3.2. Educar para la transformación social

En primer lugar, si queremos transformar la sociedad, debemos plantearnos en qué sociedad y qué mundo queremos construir. Los tres tipos de ciudadanía propuestos por Westheimer y Kahne (2004) nos ofrecen un marco útil para entender cómo las personas pueden interactuar con la sociedad de diferentes maneras:

- A. La ciudadanía personalmente responsable, que se adhiere a las leyes y contribuye a la sociedad a través de acciones individuales, es sin duda un componente esencial de cualquier comunidad. Sin embargo, este enfoque puede ser limitado si no se acompaña de un compromiso más activo. La responsabilidad personal, aunque importante, no puede por sí sola abordar las desigualdades estructurales y los problemas sistémicos que existen en nuestras sociedades.
- B. La ciudadanía participativa, que se involucra activamente en las actividades comunitarias y cívicas, representa un nivel más profundo de compromiso. Este tipo de ciudadanía no sólo se preocupa por su propio comportamiento, sino que también se esfuerza por mejorar la sociedad a través de su participación. Sin embargo, la participación por sí sola puede no ser suficiente si no se dirige a las raíces de los problemas sociales.
- C. El ciudadano orientado a la justicia no sólo participa en la sociedad, sino que también cuestiona y desafía las estructuras existentes que perpetúan la desigualdad y la injusticia. Este enfoque es crucial para lograr cambios significativos y duraderos en la sociedad. Sin embargo, también requiere un alto nivel de compromiso, conciencia y habilidades críticas.

Este último tipo de ciudadanía es el que vinculamos el pensamiento crítico para la emancipación y requiere, no solo de la capacidad de identificar las estructuras sociales si no también del compromiso para la transformación social. En esta categoría se incluye el concepto de emancipación de Freire (1989; 2012), entendida como la lucha por dismantelar la dicotomía opresor-oprimido para alcanzar un mundo más equitativo y justo. Aunque la propuesta de acción social de Freire representa un objetivo amplio y difícil de alcanzar, dado que requiere un cambio de paradigma social, no se debe percibir como utópica e inalcanzable. Como menciona Shor (1999), para Freire, la utopía no es un destino inalcanzable, sino el horizonte hacia el que avanzamos. La acción desde la transformación social y la emancipación implica la ruptura de la lógica sistémica para proponer alternativas. Esto requiere, en primer lugar, cuestionar el papel del maestro y la maestra en el aula, el de la escuela como institución en la sociedad (Giroux, 1997), o cuestionar las estructuras económicas y sociales, como el capitalismo.

4. CONCLUSIONES

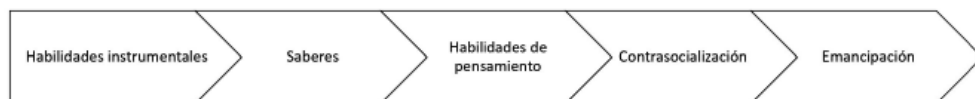
El término “literacidad crítica”, tal como ha sido empleado por GREDICS en los últimos años (ver, por ejemplo, Santisteban et al., 2020; Castellví, 2019; Godoy, 2018; Tosar, 2017), se originó con el propósito de establecer un concepto propio y distintivo dentro de los estudios sociales y la pedagogía crítica que pusiera en primer plano el pensamiento crítico orientado hacia la acción y la justicia social. Sin embargo, paralelamente, las perspectivas cognitivistas han mantenido su dominio sobre las nociones de “pensamiento crítico” y “espíritu crítico”, conceptos ya consolidados en la práctica educativa y en los currículos nacionales, y que la noción de literacidad crítica no ha logrado desplazar. Este pensamiento crítico clásico, basado en el cognitivismo y enfocado en la búsqueda de información (particularmente en la red) y su evaluación para emitir un juicio fundamentado, ha limitado las concepciones del profesorado sobre el pensamiento crítico y ha influido en la formación de los y las estudiantes.

Por ello, con las bases teóricas que establecemos en este capítulo y que se fundamentan en nuestro proyecto de investigación⁷, proponemos rescatar el concepto de pensamiento crítico para los estudios sociales y la pedagogía crítica. Consideramos que se trata de un término potente y ampliamente difundido entre el profesorado, lo que favorece su adopción y su influencia efectiva en la práctica educativa.

⁷ 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.

Figura 4

Conceptualización del pensamiento crítico para la contrasocialización y la emancipación.



Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, debemos resignificar el pensamiento crítico de manera que tanto profesorado como alumnado comprendamos que su alcance excede las habilidades cognitivas. Si bien estas son indispensables, no son suficientes por sí mismas. El pensamiento crítico debe considerar e incorporar elementos históricamente marginados en el marco racionalista, tales como las emociones (Castellví et al., 2019; Zembylas, 2022). Además, debe integrar valores que promuevan la justicia social. Buscamos formar un pensamiento crítico contrasocializador. Este enfoque permite no solo identificar noticias erróneas o falsas (fake news), sino también las ideologías subyacentes, ya sean progresistas, radicales, conservadoras, fascistas, entre otras. Del mismo modo, es importante reconocer conocimientos etnocéntricos o antropocéntricos. Al formar la capacidad de identificar las estructuras del sistema y brindar herramientas para cuestionarlas y modificarlas, estaremos desarrollando un pensamiento crítico capaz de facilitar la emancipación social. No obstante, este es un camino largo, que puede parecer cuasi utópico, pero este es precisamente el horizonte al que debemos aspirar.

REFERENCIAS

- Andreotti, V., & De Souza, L. M. T. M. (2008). *Learning to read the world Through Other Eyes*. Global Education.
- Andreu, B., Castellví, J., Díez-Bedmar, M. C., Vidal, E. D., Escribano, C., Gil, F., Tosar, B. (2021). *Literacidad Crítica Digital para interpretar los medios digitales y construir contrarelatos en educación primaria*. [Conferencia]. Congreso 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, Bellaterra, España.
- Barber, B. (1992). *An aristocracy of everyone: The politics of education and the future of America*. Ballantine.

- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els Estudis Socials. Estudis de cas en educació primària. [Critical digital literacy in Social Studies. Case studies in Elementary School]*. (Tesis doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castellví, J., Massip, M., & Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 5, 23-41. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>
- Ciardiello, A. (2004). Democracy's young heroes: an instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher*, 2(58), 138-147.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- Ferguson, P. (1991). Impacts on social and political participation. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning (pp. 385-399)*. Macmillan.
- Freire, P. (1989). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gee, J. P. (2015). The new literacy studies. In J. Roswell, & K. Pahl (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge.
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Godoy, F. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria*. [Tesi doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gouldner, A. (1979). *The Future of intellectuals and the Rise of the New Class*. Seabury.
- Gramsci, A. (1996). *Prison Notebooks: Volume II*. Columbia University Press.
- Gramsci, A. (1999). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. ElecBook.
- Herman, E. S., & Chomsky, N. (2008). *Manufacturing consent. The political economy of Mass Media*. The Bodley Head.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (2002). *Dialectic of Enlightenment: Philosophical Fragments*. Stanford University Press.

- Lewison, M., Flint, A. S., & 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>
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Martins, B. S., & De Sousa Santos, B. (Ed.). (2019). *El pluriverso de los derechos humanos. La diversidad de las luchas por la dignidad*. Akal.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. Martin Robertson.
- Paul, R. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, 42(1), 4-14.
- Presseisen, B. Z. (1986). *Critical Thinking and Thinking Skills: State of the Art. Definitions and Practice in Public Schools*. Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Romero, J. (2012). ¿Socialización política “programada”? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. En N. De Alba Fernández, F.F. García-Pérez & A. Santisteban (coord.) (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 257-275). Díada.
- Sant, E., González-Valencia, G., Shaikh, G., Santisteban, A., da Costa, M., Hanley, C., & Davies, I. (2022). Characterising citizenship education in terms of its emancipatory potential: reflections from Catalonia, Colombia, England, and Pakistan. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2110840>
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba Fernández, F.F. García-Pérez & A. Santisteban (coord.) (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 277-286). Díada.
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M.C., & 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>
- Scollon, R. (2003). Acción y texto: para una comprensión conjunta del lugar del texto la (inter)acción social, el análisis mediato del discurso y el problema de la acción social. En R. Wodak, & M. Meyer (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 205-266). Gedisa.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? In I. Shor, & C. Pari (eds.). *Critical Literacy in Action. Writing words, changing worlds* (pp. 1–30). Boynton/Cook Publishers.

- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Routledge.
- 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>
- Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món: literacitat crítica en els estudis socials a l'educació primària*. [Tesi doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269.
- Wodak, R., & Meyer, M., (eds.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.
- Zembylas, M. (2017). The contribution of the ontological turn in education: Some methodological and political implications. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1309636>
- Zembylas, M. (2022). Revisiting the notion of critical thinking in higher education: theorizing the thinking-feeling entanglement using affect theory. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2078961>