



UNIVERSIDAD  
DE BURGOS

DELFIN ORTEGA SÁNCHEZ

Profesor Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales

PROBLEMAS SOCIALES,  
IDENTIDADES EXCLUIDAS Y  
GÉNERO EN LA ENSEÑANZA  
DE LA HISTORIA

LECCIÓN INAUGURAL DEL CURSO ACADÉMICO 2020-2021

BURGOS  
2020





UNIVERSIDAD  
DE BURGOS

DELFIN ORTEGA SANCHEZ

Profesor Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales

PROBLEMAS SOCIALES,  
IDENTIDADES EXCLUIDAS Y  
GÉNERO EN LA ENSEÑANZA  
DE LA HISTORIA

LECCIÓN INAUGURAL DEL CURSO ACADÉMICO 2020-2021

BURGOS

2020

Edita: UNIVERSIDAD DE BURGOS. SECRETARÍA GENERAL

SERVICIO DE PUBLICACIONES E IMAGEN INSTITUCIONAL  
Edificio de Administración y Servicios  
C/ Don Juan de Austria, 1  
09001 Burgos - España

Depósito legal: BU.- 159 - 2020  
Imprime: RICO ADRADOS S. L.



Los problemas son profundos. La crisis económica de 2008 los agudizó. Son de todo tipo. Desde mi punto de vista, los más preocupantes son los que se relacionan con el discurso del odio y el uso de la violencia, de cualquier tipo de violencia, pero, en particular, la que se ejerce contra las mujeres, los niños y las niñas y los y las ancianas, y contra las personas y colectivos que quieren ser diferentes. El incremento de actitudes sexistas, homófobas, racistas, xenófobas, intolerantes y su traducción política en Europa, en América y en prácticamente todo el mundo debería ser objeto de una enorme preocupación y debería hacernos plantear cuáles son los retos a los que deberíamos dar respuesta a través de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia y la formación de su profesorado.

Joan Pagès



# Índice

---

1. Introducción .....	9
2. Problemas sociales, desarrollo del pensamiento social crítico y educación para una cultura democrática participativa en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales .....	14
3. Enseñar y aprender problemas y conflictos contemporáneos para interpretar, imaginar y actuar desde la literacidad crítica .....	31
4. El problema de la desigualdad de género .....	36
5. Los relatos históricos del alumnado y del profesorado de historia en formación: la invisibilidad de personas e identidades de género como cuestión socialmente viva .....	39
5.1. Una ausencia narrativa tradicional: las mujeres y la experiencia histórica femenina .....	41
6. Discursos de odio, emociones e identidades de género en los relatos sociales digitales .....	44
7. Investigar para innovar en la enseñanza de la historia: líneas de trabajo y perspectivas de futuro .....	49
Referencias bibliográficas .....	53



# Lección

---

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

En un trabajo reciente, Snyder (2017) reflexiona sobre lo que la historia del siglo XX puede aportar a la comprensión de lo que ocurre en los Estados Unidos y en el mundo. En el prólogo de su trabajo, afirma «la historia no se repite, pero instruye» (p. 9), «la historia puede documentar y puede advertir» (p. 11). En el epílogo, después de un recorrido por 20 lecciones sobre lo que hemos de aprender del siglo XX, afirma que

La historia nos permite ver pautas y sacar conclusiones. Nos esboza las estructuras en las cuales podemos buscar la libertad. Rebelar un conjunto de momentos, cada uno diferente, ninguno absolutamente único. Entender un momento es ver la posibilidad de colaborar en la creación de otro. La historia nos permite ser responsables no de todo, pero sí de alguna cosa (p. 122).

Y concluye:

Una cosa es segura: si los jóvenes no empiezan a hacer historia, los políticos de la eternidad y la inevitabilidad la destruirán. Y para hacer historia, los

---

<sup>1</sup> Las ideas centrales de esta introducción fueron presentadas y defendidas en la conferencia invitada *¿Qué ocurre en el mundo, qué historia enseñamos a la juventud en las escuelas? Reflexiones para adecuar la enseñanza de la historia a la realidad*, pronunciada por el Dr. Pagès en el XVIII Congreso Colombiano de Historia (Medellín, 11 de octubre de 2017). El texto, compartido y discutido con quien escribe, es uno de los últimos ensayos inéditos del profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona. Sirva este inicio como sentido homenaje a mi muy querido maestro Joan Pagès Blanch† (3 de junio de 2020) y como difusión científica de su escuela.

---

jóvenes norteamericanos [y los procedentes de todo el mundo] deberán saber un poco de historia. Esto no es el final, sino un inicio (p. 123).

Para este autor, los y las jóvenes norteamericanas han de aprender historia. Estas palabras, estas reflexiones, coinciden con muchas otras realizadas desde la historia o desde la didáctica de la historia y pueden generalizarse a buena parte del mundo occidental. La literatura ha aumentado en los últimos tiempos en la medida en que han aumentado los problemas a los que ha de hacer frente la humanidad, y ha crecido una investigación preocupada por saber qué ocurre en el aula cuando se enseña historia.

El pasado y la historia están en todas partes. La historia, además, se ha convertido en un producto de consumo a través de la literatura, la publicidad, la moda, el turismo, el cine, etc. ¿Cuál es el problema, pues, de la enseñanza de la historia? Tal vez, como señala Pomian (2013), el problema radica en el hecho de habernos dejado de plantear explícitamente las razones por las que se ha de enseñar historia en las escuelas hoy, por un lado, y de no saber, por el otro, quiénes son hoy los y las estudiantes ni para qué va a servirles su aprendizaje.

Para Audigier (2016) la historia es «(...) la disciplina en la que los contenidos, los programas, los currículos y los planes de estudio provocan más debates y conflictos» (p. 133). Las razones del fracaso de la enseñanza de la historia parece que son relativamente fáciles de consensuar: predominio de una visión nacionalista y eurocéntrica, poca significatividad de los contenidos y nula o escasa relación con los problemas del presente y del mundo, ausencia de protagonistas de carne y hueso y, en particular, de las mujeres, de los niños y las niñas, de las minorías étnicas, sexuales y religiosas, de pobres y ancianos, etc... En efecto, «existen, desde hace ya algunos años, bastantes evidencias de que los saberes sociales, geográficos e históricos tienen poco impacto en la comprensión y en la orientación de la vida cotidiana de nuestro alumnado» (Pagès, 2019, pp. 12-13).

El cambio en la enseñanza de la historia pasa por su adecuación a la realidad social, a nuestro presente y al futuro que deseamos construir. Conseguir aprendizajes que faciliten al alumnado un uso crítico y creativo de la historia implica aceptar un protagonismo humano diverso y plural en la construcción del conocimiento histórico-social. El objeto de estudio de la historia escolar debería abordar todo lo que nos ha hecho y nos hace humanos (Massip & Pagès, 2016), y nutrirse tanto de objetos históricos clásicos como de las

---

aportaciones más recientes relacionadas, por ejemplo, con la microhistoria o la nueva historia cultural.

Hay que saber renunciar a los supuestos enfoques holísticos, ya sean de historias nacionales o de historias mundiales, en aras de desarrollar el pensamiento y la conciencia históricos. Dominar los requisitos propios de la temporalidad, de la causalidad, de la comparación, de la interpretación, del juicio crítico o de la empatía es un largo proceso que necesita estrategias de enseñanza y aprendizaje variadas, centradas en contenidos de todo tipo, y ubicados en cualquier período y en cualquier lugar. Desde esta perspectiva, la historia escolar, con sus conocimientos, sus tiempos y sus espacios, sus habilidades y competencias podrá ser utilizada por el alumnado como una manera de mirar el mundo si las condiciones de su aprendizaje le han permitido pensar históricamente, aplicar su pensamiento a la comprensión del presente y utilizarlo en la toma de decisiones sociales, políticas, económicas o medioambientales (Tosar et al., 2016).

En esta necesaria interconexión entre pasado-presente-futuro, la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar habría de otorgar mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres de los sectores sociales populares, y adecuar sus propósitos y sus finalidades a los problemas del mundo actual como, por otro lado, y a otro nivel, ya hace la historia como disciplina científica. En este sentido, «la renovación de la conexión entre pasado y futuro, y la utilización del pasado para pensar críticamente en lo que vendrá son los instrumentos que hoy necesitamos. Los historiadores son los que están en las mejores condiciones para suministrarlos» (Guldi & Armitage, 2014, p. 35).

Conviene, pues, no perder de vista las relaciones entre la historia y la historia escolar, y plantearlas a partir de sus finalidades educativas. En efecto,

Entre el oficio de investigador y el oficio de alumno hay una diferencia esencial que afecta a sus finalidades. Si el investigador debe hacer grande el saber y ponerlo al servicio de la sociedad, el alumno tiene como objetivo crecer el mismo, hacer grande su propio saber para participar en la sociedad. Reivindicamos la función de formación ciudadana de nuestras disciplinas, la función social de la historia escolar. (...) Esta función social pasa por saberes compartidos que fundamentan una identidad colectiva y autorizan el debate público y por saberes críticos, que permiten poner distancia hasta en esta identidad colectiva a fin de que ella no sea exclusiva ni excluyente (Mérvel y Tutiaux-Guillon, 2013, p. 15).

---

¿Qué saberes hemos de recabar de la historia para que este «poder crecer intelectualmente» y participar en la vida social se realice de manera adecuada? Sin duda, tenemos evidencias de lo poco atractivo que es para los y las jóvenes el relato de las historias nacionales y de lo alejado que este relato está de su vida y de su mundo, más allá de las conmemoraciones y de los mitos patrios (Sant, González-Monfort, Santisteban, Pagès, & Oller, 2015; González-Monfort, Pagès, & Santisteban, 2015). La gran mayoría de currículos o programas de los países donde se enseña historia continúan en la misma línea de los currículos y programas que analizó el historiador francés Marc Ferro cuando, allá por los años 80, revisó las finalidades y los contenidos curriculares de diferentes países del mundo (Ferro, 1981). Poco han cambiado los contenidos y los propósitos en los nuevos lenguajes curriculares, por ejemplo, en el discurso de las competencias, que no alteran significativamente los contenidos de historia, geografía y ciencias sociales (Pagès, 2013).

Conocemos los nuevos campos investigados por la historiografía en los últimos años. Sabemos de los aportes de la Nueva Historia, del giro lingüístico y de las narrativas, de la importancia de la memoria histórica, de la conciencia histórica y de la nueva historia cultural. Tenemos constancia que para la investigación histórica ya no existen protagonistas invisibles. Sabemos de la Nueva Historia mundial, de la Historia Global, y de los intentos por estrechar más las relaciones entre el tiempo y el espacio, por una nueva geo-historia, a la manera de lo que en su momento hizo Braudel para estudiar el Mediterráneo en tiempos de Felipe II o Pierre Vilar para estudiar Cataluña dentro de la España Moderna. Sabemos que todo esto podría estar presente en los programas de historia escolar y hay propuestas para que así sea, pero los currículos siguen limitando el conocimiento histórico escolar a una historia predominantemente política, protagonizada por varones y con una periodización eurocéntrica.

Pero, ¿pueden considerarse y explicitarse en el currículum las nuevas concepciones del saber histórico?, ¿pueden ser llevadas a la práctica? Empieza a ser hora de abordar dos frentes de manera interrelacionada y clara. En primer lugar, el del currículum. El currículum de historia debería dejar de ser una herramienta «a prueba de profesores», para convertirse en todo lo contrario, en una herramienta para su profesionalización. Y, en segundo lugar, la formación del profesorado de historia no debería basarse sólo en los conocimientos que emanan de la academia y, fundamentalmente, de los centros de producción de la historia, sino proceder también de la práctica para su conversión en conocimiento científico (Santisteban & Pagès, 2016). En efecto,

---

Nuestras aulas universitarias han de convertirse en lugares donde se practique el pensamiento crítico, el aprendizaje significativo y el trabajo cooperativo, el constructivismo social, donde se reflexione sobre la importancia de las ciencias sociales para la acción social y para la democracia (Pagès, 2019, pp. 22-23).

En este sentido, el ejercicio profesional del futuro profesorado habría de articularse a partir del «compromiso social, político e ideológico del magisterio (...), más allá del dominio de una técnica o de una metodología más o menos sofisticada, [con el fin de convertirse] en el intelectual reflexivo y comprometido que Giroux propuso hace unos años» (Pagès, 2019, p. 24).

La situación del mundo, sus problemas globales, regionales o locales parece que están en la base de buena parte de las preocupaciones de quienes se dedican a investigar historia, a enseñarla o a investigar su enseñanza y formar a su profesorado. Así lo ponen en evidencia, entre otros, la profesora Ciampi (2011), y los historiadores franceses Martin (2015) y Nora (2013). La investigación señala que no se puede enseñar y aprender historia al margen de la realidad y de sus problemas o de quienes protagonizan el presente. El peso del contexto social, cultural o local en el que se produce la enseñanza y el aprendizaje de la historia, y el de la información generada por los medios y redes sociales, han de estar mucho más presentes.

El desarrollo de un pensamiento social y de una conciencia histórica que ayude a los y las estudiantes a comprender lo que está sucediendo y a intervenir en la complejidad de la realidad social resulta fundamental. Sin embargo, esto no parece ocurrir, como demuestran las investigaciones de Magoga (2017) en relación con la construcción de identidades y el patrimonio, de Muñoz Reyes (2016) sobre las relaciones pasado y presente en la enseñanza de la historia, las de Ortega-Sánchez (2017) y Marolla (2016a) en relación con el papel y el lugar de las mujeres en la educación histórica, las de Pinochet en su análisis del rol que tienen los niños y las niñas en la enseñanza de la historia chilena, o las de Pagès, Villalón y Zamorano (2017), y Da Silva y Pagès (2016) en relación con las minorías étnicas en América Latina. Todas ellas ejemplos que deberían invitar a seguir investigando sobre lo que realmente ocurre en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, más allá de los resultados de pruebas estandarizadas y de los análisis e interpretaciones realizadas por agencias de evaluación estatales e internacionales.

La producción científica en didáctica de las ciencias sociales evidencia, en efecto, la forma en que los y las estudiantes aprenden historia si el

---

contenido se problematiza, y se centra en problemas y conflictos humanos del pasado y del presente, como demuestra el trabajo doctoral de Olmos (2017) sobre la última crisis económica y su relación con otras crisis del pasado, las investigaciones de Ramos (2017), Ríos (2017) y Jiménez Becerra (2018) sobre la enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia, o de Izquierdo Grau (2019) acerca de la construcción de contra-relatos de odio en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. O si se dirige a la educación para el futuro (*Future Studies*), como demuestran las investigaciones de Anguera (2013), Yuste (2017) y Tosar (2017), centradas en la formación histórica y social del alumnado de Educación Primaria.

Legris (2014) contundentemente asegura que, para que el cambio sea posible, habría que considerar la didáctica de la historia y los resultados de la investigación educativa centrada en los problemas de su enseñanza y de su aprendizaje:

Raras son las investigaciones en didáctica y epistemología de la historia conocidas por los autores de los programas. La mayor parte de quienes tienen la pluma para escribir estos textos consideran que la historia escolar debe tener como referencia la historia sabia, el saber escrito por los universitarios y reflexionan insuficientemente sobre la manera en que las prescripciones deberían evolucionar verdaderamente para permitir un aprendizaje activo y eficiente de la historia escolar (p. 201).

## **2. PROBLEMAS SOCIALES, DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOCIAL CRÍTICO Y EDUCACIÓN PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Parece claro que

El currículo prescrito de ciencias sociales, de geografía e historia pocas veces ha pretendido educar a los niños y a los jóvenes para que piensen el mundo y su mundo desde los saberes escolares, para que aprendan a interpretarlos y a participar activamente en ellos, sino simplemente para que sepan que su mundo se ubica en el mejor de los lugares posibles, que su geografía es única, y que es el resultado de la obra de unos hombres, de unos héroes, y de unos hechos gloriosos que han que recordar y preservar (...).

No hemos de limitarnos a llenar las cabezas con los nombres de los principales accidentes geográficos de una región, de un país, de un continente, del mundo. O con los nombres de los héroes y de las batallas u otros

---

acontecimientos en los que participaron. No hay que pretender que construyan una foto en un solo color de lo que se considera el conocimiento objetivo imprescindible para poder formar parte de una comunidad (Pagès, 2019, p. 25).

De acuerdo con el profesor Pagès (2019), la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales habría de orientarse, sin embargo, con el propósito de

- a) Tener una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico.
- b) Adquirir una madurez política activa y participativa desde el marco afronterizo de una ciudadanía global desde la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico, del estudio sociológico y antropológico de las relaciones sociales, de la educación política, de la educación económica y de la educación jurídica (Figura 1).



Figura 1. Educación para una ciudadanía global. Fuente: EDU2016-80145-P-GREDICS (2017SGR1600)

- c) Relacionar el pasado, el presente y el futuro, mediante la utilización de la conciencia histórica para entender la historicidad del presente y deconstruir determinadas interpretaciones del pasado, a fin de volverlas a construir a la luz de los problemas del presente y del futuro que

---

queremos construir, la conciencia geográfica para defender la sostenibilidad del planeta y los retos medioambientales, y la conciencia democrática que nos permita profundizar en la convivencia pacífica entre distintos, en el diálogo y en la justicia social.

Una atinada ilustración de este concepto la ofrecía el profesor Santisteban (2020) hace tan solo meses en una reflexión sobre la enseñanza de las ciencias sociales en este tiempo de crisis sanitaria. En su reflexión, compartida con didactas de la historia y de las ciencias sociales procedentes del ámbito regional iberoamericano, afirmaba que

La conciencia histórica quiere decir (...) mirar el pasado para comprender el presente y pensar el futuro. [Este concepto, fácilmente aplicable al actual contexto mundial de crisis sanitaria, se encuentra sujeto a la relatividad del ángulo de visión manejado]. [En efecto,] si este ángulo de visión es pequeño, podemos decir que antes de la pandemia parecía que controlábamos la medicina y las enfermedades, [mientras que] después de la pandemia parece (...) [que] la humanidad [ha cabalgado] hacia el desastre. [En cambio,] si el ángulo de visión es más grande, podemos pensar que siempre ha habido pandemias, que hemos aprendido más o menos a controlarlas, que hemos avanzado en medicina y que hemos encontrado algunas soluciones. Por lo tanto, [la ciudadanía y, en particular, desde la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales] deberíamos aprender a [definir] qué ángulo de visión [aplicamos] a esta mirada [retrospectiva y progresiva] [propia del concepto] de conciencia histórica.

[Lo cierto es que, después de la actual crisis sanitaria], no podemos decir que exista una ciudadanía solamente local, regional o nacional, [sino que] la ciudadanía es global. (...) [Dos] de las grandes enseñanzas de la pandemia es que la ciudadanía es [ciertamente] global (...) y que una parte de esta ciudadanía [tradicionalmente] invisible, [ha sido forzosamente] visibilizada, (...) [pues la enfermedad, en efecto,] no entiende de religiones, de etnias ni de estatus sociales.

- d) Saber posicionarse ante los problemas sociales y políticos, ante los problemas contemporáneos. La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales ha de favorecer el desarrollo de una conciencia crítica para discrepar de manera inteligente, para saber debatir, construir opiniones propias, criticar, analizar, y valorar los hechos y las opiniones sobre los hechos, y elegir con conocimiento de causa.

- 
- e) Construir relatos propios, defenderlos públicamente con argumentos consistentes, y saber relativizar y verificar la consistencia de los argumentos de los demás antes de darles credibilidad.
  - f) Desarrollar identidades naturalmente plurales y diversas con respeto y empatía hacia otras personas y, en esta línea, defender la multiculturalidad, y la diversidad étnica, de género y sexual.
  - g) Defender los Derechos Humanos, todos los derechos económicos y sociales aprobados por las Naciones Unidas, y los principios de la justicia social y económica. Rechazar la marginación de las personas y su exterminio físico y moral.
  - h) Combatir los discursos de odio, los prejuicios y los estereotipos de unas personas, de unos grupos, de unas clases, de unas culturas, de unas etnias, de unas religiones, de unas naciones contra otras, e impedir que los conflictos que se produzcan entre ellos se resuelvan recurriendo a la violencia. Uno de los principios emocionales, constructores de los discursos de odio, es la oposición entre un «nosotros» y un «ellos», con suficiente capacidad social como para enfrentar grupos o colectivos. Los relatos de odio, en efecto,

Son constructos discursivos que pretenden atentar contra la dignidad, estigmatizar con cualidades indeseables, generalizar estereotipos, y considerar la presencia de determinadas personas y grupos sociales como inaceptable. La empatía y la humanidad desaparecen, [para dar paso a] la diferencia, la exclusión, la conspiración, la amenaza y el miedo, así como las fobias (islamofobia, aporafobia, homofobia, misoginia, entre otras (González-Monfort y Santisteban, 2020, p. 43).

Aprender a construir contra-relatos de odio desde la enseñanza de las ciencias sociales implica enseñar a identificar problemas o conflictos sociales, contextualizarlos, identificar a las personas que los protagonizan, valorar la calidad de sus argumentos, analizar el papel de las emociones en su construcción, y desarrollar habilidades metacognitivas y empáticas, con el fin de defender los Derechos Humanos y proponer acciones de cambio social (Figura 2).

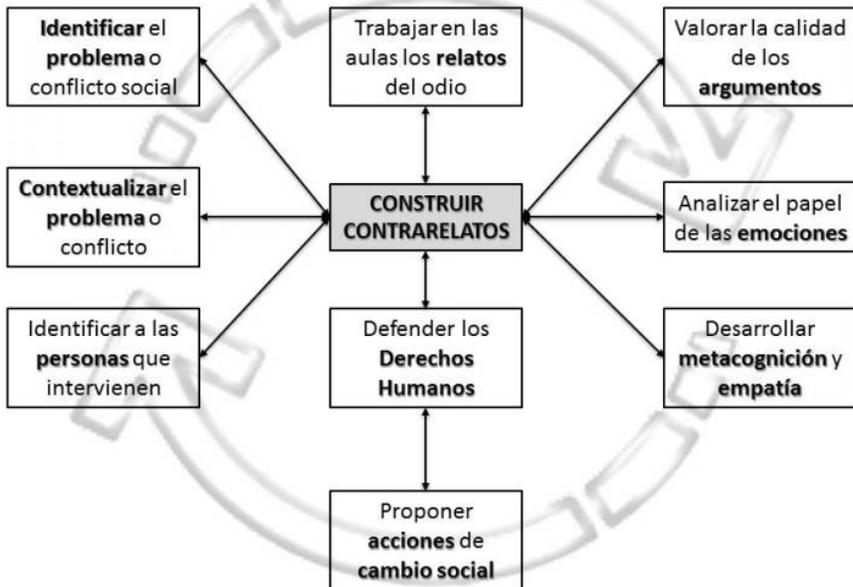


Figura 2. Enseñar y aprender a construir contra-relatos de odio desde las ciencias sociales. Fuente: EDU2016-80145-P - GREDICS (2017SGR1600)

- i) Finalmente, crear actitudes positivas ante realidades culturales distintas a la propia, y participar con ilusión y esperanza en la construcción de un futuro multicultural basado en los Derechos Humanos, y en la solidaridad entre las personas y entre los pueblos.

El desarrollo del pensamiento social se presenta aquí como instrumento básico para la comprensión de la realidad social, la intervención de la ciudadanía en los problemas sociales y, en consecuencia, como motor constructivo de la realidad social y de la democracia (Pagès & Santisteban, 2010). No hay duda de que

Para aprender sobre cómo nos hemos construido, cuál ha sido la larga lucha que ha conducido a la humanidad a estar donde estamos, es necesario el desarrollo de un pensamiento social, geográfico e histórico crítico y creativo, de una conciencia ciudadana, geográfica e histórica, que permita a los niños y a las niñas, a la juventud, crecer plenamente como personas y ser responsables de su pensamiento y de sus acciones, y buscar la coherencia entre ambos (Pagès, 2019, p. 15).

La educación para una ciudadanía democrática ha de articularse, en efecto, a partir de la formación del pensamiento social, y de la práctica de la racionalidad para el conocimiento y permanente cuestionamiento de la organización social y política, de su estructura, de las formas de distribución de poder y repartición de responsabilidades, y de los criterios para la justicia y la igualdad o de la existencia de desigualdades (Santisteban & Pagès, 2007) (Figura 3).

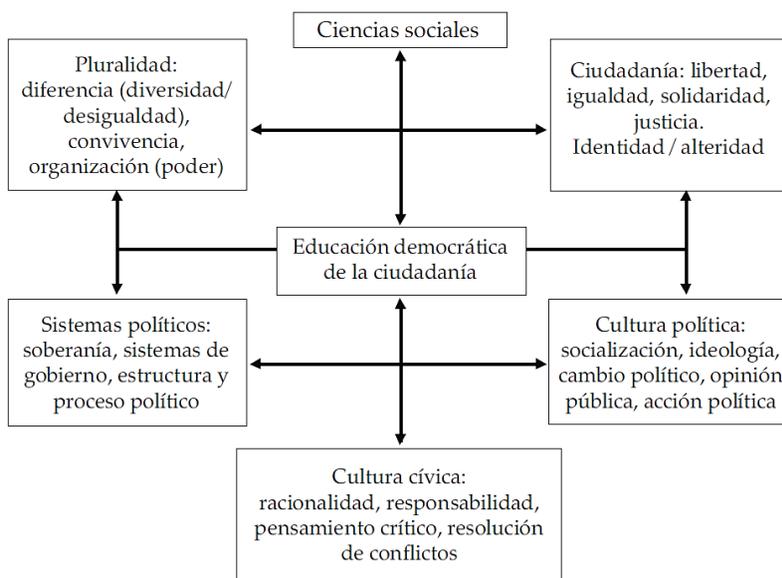


Figura 3. Mapa de conceptos para la educación de una ciudadanía democrática.  
Fuente: Santisteban y Pagès (2009, p. 21).

Desde esta perspectiva,

La ciudadanía democrática debería ser, sin lugar a dudas, la meta principal de una enseñanza que tiene que poner el énfasis en lo que nos hace humanos, en todos los derechos de todas las personas y en la dignidad por encima de cualquier otra cosa (Pagès, 2019, p. 15).

Los y las docentes deben abrir una ventana a la realidad y a la actualidad, abrir las escuelas a lo que sucede en el tiempo y el espacio de su alumnado (González-Monfort & Santisteban, 2011). Los problemas actuales, casi siempre, tienen sus raíces en el pasado, diferentes intentos de solución y diversos resultados, lo que evidencia su complejidad. Sus múltiples interpretaciones implican analizar sus argumentos y discernir entre hechos y opiniones (Pagès

---

2008b; Wineburg, McGrew, Breakstone, & Ortega, 2016). Su tratamiento demanda un enfoque interdisciplinar y holístico que supere la compartimentación del saber en asignaturas y la rigidez lineal de los libros de texto de mayor uso (Ortega-Sánchez, Sanz de la Cal, & Ibáñez, 2019).

Cuando se alude a la necesidad de reformar el currículo y a la educación para una ciudadanía crítica y democrática en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, es habitual el empleo de las cuestiones socialmente vivas y de los problemas sociales relevantes como términos equivalentes<sup>2</sup>. Sin embargo, su enfoque en el aula podría encontrar particularidades puntualmente distintivas. Los problemas sociales relevantes, no siempre vinculados al contexto directo y a las emociones del alumnado, son cuestiones clave que definen la complejidad de la realidad social. En efecto, en los problemas sociales reside la ideología, asociada, con frecuencia, a la información que se ofrece (Santisteban, et al., 2016). Las cuestiones socialmente vivas, por su parte, conforman problemas trascendentes, que forman parte de la realidad más inmediata y cotidiana del alumnado y de la sociedad. Son debates sociales abiertos, que generan disparidad en su análisis y propuestas de solución (Tabla 1).

---

<sup>2</sup> En esta lección empleamos, de forma distintiva y general, los términos «problema social relevante», «cuestión socialmente viva» y «tema controvertido». No obstante, son cada vez más los autores y las autoras que consideran que las «QSV [del francés *Questions Socialement Vives*] son, a la vez, problemas socialmente relevantes y temas controvertidos [Ortega-Sánchez & Pagès, 2021], sin que haya una diferencia esencial entre estos términos, más allá de nacer en contextos diferentes» (Santisteban, 2019, p. 67). Aunque lo mismo podría decirse del término «cuestión delicada», Conway (2010) distingue entre «cuestiones controvertidas», donde existe la posibilidad de encontrar una conclusión racional (ámbito cognitivo), y «cuestiones delicadas», que operan principalmente en el ámbito de los sentimientos y de los valores.

Tabla 1

*Cuestiones socialmente vivas y problemas sociales relevantes en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.*

Cuestiones socialmente vivas (tradición francófona)	
Definición y finalidad didáctica	Autor/a
a) Es una cuestión viva para la sociedad, que pone en tela de juicio las prácticas sociales y hace referencia a las representaciones sociales de los actores. Suscita debates, disputas o conflictos a partir del tratamiento mediático.	
b) Es una cuestión viva para la ciencia de referencia y causa debates o controversias entre los y las especialistas de las disciplinas o entre expertos de los campos profesionales.	Legardez y Simonneaux (2011)
c) Es una cuestión viva para el conocimiento escolar, que cuestiona los contenidos y propuestas de los programas escolares y de los manuales con los que entra en controversia.	
Son cuestiones vivas las reclamaciones de los grupos o minorías que denuncian el silencio y el olvido del sufrimiento de los que son herederos.	Tutiaux-Guillon (2011)
Las cuestiones socialmente vivas contemplan aspectos y problemas éticos de la vida social, de las relaciones con los demás, por ejemplo, la cuestión intercultural.	Brusa y Musci (2011)
El estudio de las cuestiones socialmente vivas en la escuela implica pensar la enseñanza de las ciencias sociales como herramienta para el cambio social.	Santisteban (2019)
Problemas sociales relevantes (tradición anglosajona)	
Definición y finalidad didáctica	Autor
Los problemas sociales relevantes permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida. Esta relación ha de combinarse con diferentes factores para que sea efectiva:	
a) Relacionar de forma directa los contenidos con los problemas sociales relevantes.	
b) Promover en las clases las discusiones, el trabajo por proyectos, los debates, las simulaciones o los ensayos escritos, para que el alumnado se acostumbre a considerar diferentes puntos de vista e interpretaciones de los problemas.	Santisteban (2019)
c) Que el alumnado perciba que puede expresar sus puntos de vista con libertad y aprender a escuchar otras opiniones, para alcanzar los conocimientos, habilidades y actitudes sociales.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Santisteban (2019).

---

La literatura científica ha venido demostrando que la enseñanza de problemas sociales, de cuestiones socialmente vivas o de temas controvertidos constituye una de las herramientas más poderosas para la promoción de la ciudadanía activa, el desarrollo y adquisición de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo (Misco, 2013), y la educación para una ciudadanía democrática (Pollak, Segal, Lefstein, & Meshulam, 2017; Misco & Lee, 2014). También ha evidenciado, sin embargo, las complejidades, riesgos e interferencias de las reacciones emocionales en el aprendizaje de temas históricos, geográficos o sociales sensibles, delicados, controvertidos o polémicos (Jerome y Elwick, 2019; Reiss, 2019; Ho & Seow, 2015; Washington & Humphries, 2011; Swalwell & Schweber, 2016). En efecto,

El desarrollo del pensamiento debe construirse con el estudio de problemas sociales relevantes o de cuestiones socialmente vivas. El estudio de problemas tiene que tender a fortalecer un sistema social y político basado en la democracia, en la paz, en la solidaridad y en la justicia social. No habrá paz en el mundo si siguen las injusticias, las discriminaciones de todo tipo, el odio, la pobreza o la violencia. Si el diálogo desaparece de nuestras vidas y es sustituido por la ley del más fuerte o el imperio de los medios. Los PSR [problemas sociales relevantes] y/o las CSV [cuestiones socialmente vivas] tienen que ser uno de los ejes vertebradores de los contenidos que harán posible el desarrollo del pensamiento y de la conciencia de la infancia y de la juventud (Pagès, 2019, p. 15).

Estudios recientes han avanzado en el análisis de las estrategias empleadas por los formadores de docentes en la enseñanza de temas controvertidos (Nganga, Roberts, Kambutu, & James, 2019; Pace, 2019), y en la toma de decisiones curriculares de maestros y maestras sobre esta enseñanza (Hung, 2019; King, 2009). En estas investigaciones, se confirma la adecuación de la discusión o el desarrollo de habilidades deliberativas y del aprendizaje conversacional como la estrategia más apropiada para el tratamiento didáctico de temas controvertidos (Claire & Holden, 2007; Hand, 2008; Hess, 2002; Oulton, Day, Dillon & Grace, 2004; Oulton, Dillon & Grace, 2004; Myhill, 2007; Hand & Levinson, 2012; Ezzedeen, 2008). La promoción de la discusión sobre problemas específicos de justicia social también ha sido abordada desde el uso de imágenes controvertidas o del documental en contextos de formación docente, con el fin de cuestionar lo que ocurre o ha ocurrido en las sociedades del presente y del pasado (Hawley, Crowe, & Mooney, 2016; Marcus & Stoddard, 2009).

---

Determinar qué ciencias sociales enseñar para promover la educación para una ciudadanía global crítica necesariamente pasa por trabajar

Problemas sociales que son comunes a la humanidad. (...) Algunas de esas problemáticas son la pobreza, las víctimas de las guerras, los muros en el mundo, los refugiados y refugiadas, la violencia contra las mujeres, las desigualdades entre territorios o la explotación infantil, entre otras. En todas ellas, es imprescindible abordar el concepto de justicia social y global (González-Monfort & Santisteban, 2020, pp. 42-43) (Figura 4).



Figura 4. Literacidad crítica y problemas sociales relevantes en la enseñanza de las ciencias sociales. Fuente: EDU2016-80145-P-GREDICS (2017SGR1600)

La finalidad de trabajar problemas sociales en la enseñanza de las ciencias sociales parte de la necesidad de comprender críticamente la realidad en sociedades cada vez más heterogéneas (Kello, 2016), de la promoción educativa de la justicia social, y de aprender y enseñar a participar activa, comprometida y responsablemente en la construcción de respuestas o alternativas (Dam & Volman, 2004; Levstik & Tyson, 2008; Pagès & Santisteban, 2011). Educar para la intervención social o la participación precisa, por tanto, de la incorporación curricular y del planteamiento de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas (Evans & Saxe, 1996; Hess, 2004, 2009; Legardez, 2003, 2006), y de la adquisición de las competencias profesionales necesarias para enseñar *en y para* una ciudadanía democrática.

Los problemas sociales constituyen una de las preocupaciones investigadoras más destacadas de la didáctica de las ciencias sociales, a partir del estudio de la interculturalidad (González-Monfort, Henríquez, & Pagès, 2008), de las minorías sociales y culturales (Cerezer & Pagès, 2014), de la memoria histórica (Pagès, 2008a), de la justicia social (Oller & Pagès, 2007), del género (Ortega-Sánchez & Pagès, 2018a) o de la alfabetización económica (Olmos, González-Monfort, & Pagès, 2017). Se presentan como elementos indispensables en el desarrollo integral de las competencias cívicas y ciudadanas, a través de su relación con la formación del pensamiento social (Pagès & Santisteban, 2011, 2014; Santisteban, 2012), y su conversión en contenido ofrece una excelente oportunidad formativa (Huddleston, 2005; Santisteban, 2015) para educar, desde la responsabilidad y el compromiso, en la intervención social (Ortega-Sánchez & Pagès, 2017b) (Figura 5).



Figura 5. Aprender a partir de problemas relevantes. Fuente: González-Monfort y Santisteban (2011, p. 43).

La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia permite la orientación y la toma de decisiones sobre la acción docente, la promoción de determinados modelos de alumnado, y el establecimiento de lazos de

---

conexión y coherencia entre el pensamiento del y la docente, y su práctica (Ortega-Sánchez & Pagès, 2020a). En efecto, «si el profesor [como agente de cambio] es consciente y reflexiona sobre cuáles han de ser las finalidades de las ciencias sociales, se promueve el desarrollo de lo personal y la participación democrática» (Hernández Cervantes, 2013, p. 154). Definir estas finalidades durante la formación de los y las futuras docentes, y analizar los resultados de su práctica, representa, por tanto, un conocimiento indispensable para «distinguir entre diferentes intencionalidades, concretar el cambio didáctico y tomar decisiones» (Abellán, 2014, p. 514).

Estas finalidades habrían de dirigirse hacia la comprensión crítica de la realidad y la intervención social democrática e inclusiva en los problemas sociales contemporáneos. En este sentido, los programas de formación del profesorado resultarían infructuosos sin la incorporación curricular de problemas de naturaleza social (Benejam & Pagès, 1997), que ofreciera los recursos e instrumentos necesarios para la toma de decisiones y el compromiso social (Pagès, 2002). La formación del pensamiento social, crítico y creativo, y la educación para el ejercicio de una ciudadanía democrática habrían de constituir los ejes fundamentales de las finalidades de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en la escuela. Resulta necesaria, por lo tanto, la implementación de acciones docentes específicas orientadas a repensar los contenidos, los objetivos y las competencias recogidas en las guías docentes del área de didáctica de las ciencias sociales (Ortega-Sánchez & Pagès, 2018b).

No cabe duda de que la educación para la participación democrática aparece unida al desarrollo de habilidades de pensamiento social (Canal, Costa, & Santisteban, 2012). Este pensamiento se desarrolla cuando las personas se enfrentan a problemas sociales, que son «aquellos que ocupan la mayor parte de nuestras vidas, pero que tienen poca atención en la escuela» (Pagès & Santisteban, 2014, p. 26). Desde un enfoque crítico y emancipador, orientado a pensar la realidad y desarrollar la conciencia social e histórica del alumnado, los problemas sociales y ambientales son, en efecto, los que han de proponerse como objetos relevantes de enseñanza, de forma que el conocimiento académico pueda situarse al servicio de su tratamiento (Ortega-Sánchez, Alonso & Corbí, 2020; García, 2014) (Tabla 2).

Tabla 2  
*Tradiciones y tendencias sobre las finalidades para la enseñanza y el aprendizaje de la historia.* Fuente: Elaboración propia a partir de Abellán (2014).

Tradición y tendencia	Finalidades culturales	Finalidades políticas	Finalidades científicas	Finalidades intelectuales	Finalidades prácticas	Finalidades para el desarrollo personal
Positivista y técnica	Reconocer que la historia explica quiénes somos, de que existe un pasado único, unos valores compartidos y una herencia cultural común.	Aceptar el orden político, económico y social vigente que se transmite desde el discurso histórico.	Transmitir una determinada interpretación de la historia como disciplina científica con carácter universal.	Adquirir capacidades intelectuales a través del dominio del conocimiento disciplinar.	Adquirir conocimientos históricos válidos por sí mismos.	Valorar el esfuerzo, la eficacia, la neutralidad y la superación presente en la narrativa histórica como un referente para alcanzar el bienestar individual.
	Conocer y reproducir la cultura predominante.	Ofrecer una visión del pasado que sirva, a través de la conciencia histórica, para fortalecer sentimientos patrióticos y justificar realidades políticas actuales.	Reproducir el discurso histórico contenido en los materiales curriculares y en la exposición del profesorado.	Elaborar un discurso histórico enunciativo, descriptivo y esquemático.	Identificar las ideas esenciales en los discursos históricos y sociales.	
	Aceptar que la evolución social y cultural sigue una línea ascendente con el objetivo de alcanzar una sociedad con mayor bienestar.	Conocer el ideario de las figuras y de los procesos centrales en la formación de la identidad nacional.				Legitimar la acción individual en la ciencia, la jerarquía, la tradición, el ideario de personas e instituciones y en las normas sociales producto de la historia.

Tradición y tendencia	Finalidades culturales	Finalidades políticas	Finalidades científicas	Finalidades intelectuales	Finalidades prácticas	Finalidades para el desarrollo personal
	Asumir esquemas de explicación cultural asociados al progreso, la excepcionalidad europea y la modernización.	Formar ciudadanos libres y desarrollar los valores cívicos.	Ofrecer una concepción del saber histórico como un constructo relativo, plural y contextualizado.	Representar el proceso de trabajo del historiador para construir los propios objetos de conocimiento.	Utilizar la historia como recurso para comprender el entorno cercano y la propia historia familiar y personal.	Interesar, descubrir y sentirse parte de la historia.
	Considerar la diversidad en la evolución cultural y social.	Orientar hacia la formación de una actitud personal ante los problemas sociales y políticos de la actualidad.	Aprender a diversificar los sujetos y las dimensiones de la realidad histórica.	Desarrollar habilidades del pensamiento a partir de la solución de problemas históricos o la comparación temporal de temas de interés.	Aplicar la temporalidad en diferentes objetos y situaciones reales.	Promover la autonomía, la libertad, la creatividad y la adquisición de capacidades relacionadas con los modos de hacer y generar ideas sobre el mundo.
Humanista y práctica	Mostrar las raíces históricas de la cultura popular.		Considerar el tiempo y el espacio históricos como recursos que facilitan la comprensión de los principales hechos y procesos históricos.	Producir explicaciones causales y discursos justificativos que permitan la comprensión de los procesos históricos y las acciones de los actores sociales.	Comprender las intenciones y razones de las acciones de los sujetos con los que se interactúa.	
	Apreciar y cuidar el patrimonio cultural del país y de la humanidad.					
	Promover y participar en manifestaciones culturales.					

Tradición y tendencia	Finalidades culturales	Finalidades políticas	Finalidades científicas	Finalidades intelectuales	Finalidades prácticas	Finalidades para el desarrollo personal
<b>Crítica y emancipadora</b>	<p>Develar el cuerpo de ideas en que se apoya el sistema social hegemónico y la evolución histórica que ha conducido al presente.</p> <p>Reinterpretar la cultura para avanzar hacia una sociedad de ciudadanos libres, responsables y emancipados.</p> <p>Concebir la evolución social y cultural como posibilidad de cambio y de elección.</p> <p>Participar en el cuidado del patrimonio cultural del país y de la humanidad.</p>	<p>Educar para ejercer la ciudadanía democrática</p> <p>Aprender a verse como personas que necesitan interrelacionarse con otras, para asumir compromisos más colectivos, sociales y políticos.</p> <p>Predisponer al alumnado para que desde la comprensión crítica de la realidad presente quiera pensar e intervenir en la construcción del futuro.</p>	<p>Reconstruir el conocimiento histórico a partir del trabajo con fuentes y la generación de conflictos sobre las representaciones iniciales.</p> <p>Considerar los valores democráticos como un referente en la selección y el tratamiento de los temas de estudio.</p> <p>Estudiar componentes de naturaleza política, social, cultural y económica, con especial atención a sociedades distintas a la europea y a quienes aparecen al margen del discurso oficial.</p>	<p>Formar el pensamiento histórico para guiar la vida presente y las perspectivas de futuro.</p> <p>Comprender el cambio y la continuidad en los problemas sociales a través de estudios comparativos.</p> <p>Elaborar explicaciones causales, intencionales y argumentativas.</p> <p>Desarrollar la empatía, la imaginación y la creatividad históricas como un medio para atender problemas sociales relevantes.</p> <p>Aprender a seleccionar, analizar e interpretar fuentes históricas como un medio para comprender y atender problemas del presente.</p>	<p>Utilizar el conocimiento para resolver problemas sociales relevantes desde una perspectiva histórica y a diferentes escalas espaciales.</p> <p>Aplicar las habilidades comunicativas para interactuar con otros, construir significados y alcanzar acuerdos.</p> <p>Facilitar la construcción de la temporalidad para elaborar proyectos personales y sociales (interpretar el presente y pensar el futuro).</p>	<p>Valorar la autonomía como auto-comprensión y autorregulación sobre lo que se piensa y se hace.</p> <p>Desarrollar una actitud atenta, abierta, activa, consciente y libre que no admita el adoctrinamiento ni el dominio.</p>

---

La literatura científica más reciente sobre el tratamiento e inclusión curricular de los problemas sociales o cuestiones sociales controvertidas en el aula de historia y ciencias sociales insiste en la necesidad de «introducir al alumnado en los grandes debates sociales donde existen distintos puntos de vista, diferentes intereses en juego, y donde es preciso que ellos construyan su propia opinión al respecto desde una perspectiva crítica y fundamentada» (Díaz & Felices de la Fuente, 2017, p. 26). En esta línea, son pioneros los estudios de Martínez Zapata y Pagès (2017) y Martínez Zapata (2017) sobre el diseño e implementación de secuencias didácticas a partir de canciones para el tratamiento didáctico de problemas sociales relevantes en la educación básica secundaria. Los resultados obtenidos en estas investigaciones dan cuenta de las ventajas de las acciones docentes orientadas a la reflexión sobre problemas del presente y al cambio metodológico. Las canciones, incluidas como fuentes sociales en la problematización de contenidos, se proponen como un buen recurso para la enseñanza y aprendizaje de problemas y, en consecuencia, para la formación del pensamiento social.

La ausencia de problemas en el currículo, y en sus desarrollos editoriales, limita la aproximación del alumnado a un conocimiento integral de los contenidos sociales, a su utilidad para la comprensión del mundo, y a sus posibilidades de interpretación y respuesta a la complejidad que le caracteriza. Trabajar con problemas sociales «permite una tipología de análisis que incluye la experiencia relativa del pasado y las expectativas de futuro en un presente vivenciado, y considerar la relación temporal a partir del análisis de cambios y continuidades observables desde una perspectiva comparativa» (Grau, 2016, p. 59). La consideración didáctica de los problemas sociales como contenido y estrategia curricular favorece, en suma, el desarrollo del pensamiento social, es decir, la reflexión y análisis de la realidad social (Segall & Gaudelli, 2007), el posicionamiento crítico, la toma de decisiones y la propuesta de soluciones (Pagès, 2015; Santisteban, 2009).

En la comprensión e interpretación de la historicidad del presente, y en la proyección del futuro social, coincidimos con Pagès y Santisteban (2014) en considerar la necesidad de priorizar la investigación sobre la formación del pensamiento histórico-social, y favorecer la reflexión y las propuestas de solución a la complejidad problemática de la realidad social del alumnado (Pagès, 2007). A este respecto, los resultados de investigación demuestran las ventajas de trabajar problemas sociales contemporáneos en la formación del profesorado y su impacto sobre las representaciones de los y las estudiantes. Indagar sobre estas representaciones y el tipo de pensamiento social que

---

manejan es uno de los primeros soportes con los que definir los criterios que han de guiar una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales pensada para la comprensión de la realidad y la intervención social (Ortega-Sánchez & Pagès, 2017a). No sólo debemos dar a conocer los problemas sociales a nuestros y nuestras estudiantes, sino también reflexionar sobre «cómo lo hacemos y cómo se traducen sus representaciones en la práctica de enseñanza» (Santisteban, 2015, p. 390).

Determinar el grado de identificación, compromiso social y educativo, y potencial respuesta curricular de los y las futuras docentes ante los conflictos de su contemporaneidad necesariamente pasa por pensar un currículo basado en problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas (Evans & Saxe, 1996; Légardez, 2006). Una formación del profesorado crítica habría de ofrecer las herramientas necesarias con las que articular prácticas reflexivas (Mathison, Ross, & Vinson, 2006), y adoptar posicionamientos activos y comprometidos (Bronckbank & McGill, 2007; Perrenoud, 2011) ante los problemas. Para este fin, resultan necesarias unas ciencias sociales que «expliquen problemas sociales y brinden elementos para una participación activa en la toma de decisiones» (Jara & Boixader, 2014, p. 65).

La toma de decisiones curriculares habría de dirigirse, entonces, hacia la construcción de un conocimiento social desde el compromiso, la intervención social responsable y la promoción de la justicia social, tres núcleos de acción capaces de superar posicionamientos hegemónicos y unidireccionales. No obstante, el aún representativo apego a concepciones curriculares técnico-reproductivas confirma su escasa atención educativa (Pagès, 2007). Se hace precisa, en consecuencia, «una mayor relación de los contenidos con los problemas sociales y ambientales, y con la comunidad de donde deberían proceder algunos de los problemas objeto de estudio» (Pagès, 2012, p. 203), primer nivel de participación democrática e intervención social.

Como respuesta a la racionalidad tecnológica, aún dominante en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, la formación del profesorado habría de entenderse desde su capacitación como «intelectual crítico en el contexto de una práctica reflexiva» (Pagès, 2011, p. 78). Este modelo de formación es, sin duda, «uno de los caminos más eficaces para que los y las futuras docentes den sentido a su propia práctica, la comprendan y la valoren» (p. 78) en entornos sociales complejos. La comprensión y valoración, y la propuesta de soluciones o alternativas a estos entornos problemáticos conectan, igualmente, con la formación del pensamiento social.

---

En efecto, «las escuelas no son lugares neutrales y, por consiguiente, tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral» (Giroux, 1990, p. 177, citado en Pagès, 2011, p. 78). En este sentido, unas ciencias sociales desde los presupuestos de la educación para una ciudadanía global han de considerar, analizar y valorar las posibilidades de enfoques centrados en la vida cotidiana, en cuestiones controvertidas o en el saber disciplinar generado para comprender, interpretar e intentar solucionar problemas de todo tipo (Pagès, 2016).

### **3. ENSEÑAR Y APRENDER PROBLEMAS Y CONFLICTOS CONTEMPORÁNEOS PARA INTERPRETAR, IMAGINAR Y ACTUAR DESDE LA LITERACIDAD CRÍTICA**

En el ámbito de los *New Literacy Studies*, entendemos la literacidad crítica como una práctica sociocultural discursiva dirigida a organizar el pensamiento para la acción y, por lo tanto, a la adquisición de aprendizajes de eminente carácter político para una participación democrática responsable y comprometida. Desde esta disciplina, el alumnado ha de saber

Leer más allá de las líneas o «más allá de las pantallas» [para lo que hemos de] proporcionarle herramientas para tomar decisiones o plantear alternativas a los problemas. (...) La literacidad crítica promueve utilizar los medios de manera inteligente, con objeto de analizar críticamente y discriminar los contenidos, investigar los efectos y usos de los medios, y construir productos mediáticos alternativos (González-Monfort & Santisteban, 2020, p. 41).

Aún son necesarias más investigaciones de aula y propuestas didácticas diseñadas a partir de noticias periodísticas impresas, digitales o sonoras orientadas a analizar críticamente sus mensajes, advertir la ideología subyacente y definir sus mecanismos persuasivos. La decodificación o ejercicio de la literacidad crítica ha de relacionarse con el contexto social, reflexionar sobre el alcance de la fuente, y determinar qué discursos y representaciones de la realidad construye y cuáles silencia (Ortega-Sánchez & Olmos, 2018). Se trata, en suma, de asumir un enfoque emancipador con el fin de aprender a pensar, comprender y actuar en la realidad social:

Critical literacy researchers need to seek means toward the political empowerment of oppressed groups, while at the same time avoiding discursive practices that are compatible with dominant social, economic, and political formations or congenial to the market order. They must assist groups and individuals seeking empowerment in clarifying their historical experiences

---

of oppression and subjugation, and connect individual narratives of specific instances of oppression to an ever larger historical framework, in order to recover social memory and an awareness of the struggle of other groups (Lankshear & McLaren, 1993, p. 405).

*[Los y las investigadoras de la literacidad crítica deben buscar medios para el empoderamiento político de los grupos oprimidos, y evitar prácticas discursivas que sean compatibles con las formaciones sociales, económicas y políticas dominantes o que sean compatibles con el orden del mercado. Deben ayudar a grupos e individuos que buscan empoderamiento para aclarar sus experiencias históricas de opresión y subyugación, y conectar las narrativas individuales de casos específicos de opresión con un marco histórico cada vez más amplio para recuperar la memoria social y la conciencia de lucha de otros grupos].*

La literacidad crítica va más allá de desarrollar el pensamiento crítico, no se limita a suministrar técnicas de decodificación o habilidades cognitivas para desenmascarar las intenciones de los relatos sociales. Este tipo de literacidad busca, en cambio, la participación colectiva y transformadora de la ciudadanía en las cuestiones socialmente vivas (Sant, 2014; Sant, Casas, & Pagès, 2011). Las acciones en el aula, en consecuencia, habrían de concretarse en pequeños cambios transformativos en la localidad, que demuestren la viabilidad, la efectividad real de las propuestas e intervenciones sociales (Mayor, 2018; Puig, Gijón, Martín, & Rubio, 2011). El planteamiento de alternativas creativas a los problemas sociales o cuestiones socialmente vivas implica, en definitiva, la adopción de actitudes críticas y democráticas para la transformación social (Pagès & Santisteban, 2011; Santisteban, 2011; Shor, 1999) (Tabla 3).

Tabla 3

*Dimensiones de la literacidad crítica*

Disrupción	Estructuración
Disrupción de aquello común <i>(pensamiento crítico – aprender a conocer)</i>	Consideración de múltiples perspectivas <i>(pensamiento holístico - aprender a hacer)</i>
¿Qué dice?	¿Cómo lo dice?
¿Qué intereses y parcialidades hay?	¿Qué visión del mundo se representa?
¿Quién se puede beneficiar de esto?	¿Qué voces faltan? ¿Quién no habla?
¿Es un hecho o una opinión?	¿Cómo sería el texto desde otro punto de vista?
Exploración	Acción
Evaluación de asuntos sociopolíticos <i>(pensamiento social – aprender a convivir)</i>	Acción social <i>(pensamiento creativo - aprender a ser)</i>
¿Por qué lo dice?	¿Qué puedes hacer tú?
¿Qué conocimientos necesitas para interpretar el mensaje del texto?	¿Cómo afecta a tus emociones este texto? Relaciónalo con tu vida.
¿Qué efectos podría tener el texto en la gente?	¿Cómo te posicionas, a favor o en contra?
¿Se juega con las emociones?	¿Qué acciones reales puedes hacer?

Fuente: Traducción propia de Tosar (2017, p. 122).

Asumiendo la lectura crítica del relato social como un objetivo curricular (Atienza, 2007; Kellner & Share, 2007), la formación del profesorado de historia y de otras ciencias sociales habría de considerar los entornos actuales, cada vez más globales y plurales (Ortega-Sánchez, 2017; Baildon & Damico 2010; Smith & Hull, 2013). En este contexto, la utilización de recursos de literacidad crítica ha de centrarse en la argumentación, el debate y la participación (Tosar & Santisteban, 2016), ofreciendo al alumnado las herramientas necesarias para aprender a pensar críticamente (Wolk, 2003), e identificar en los discursos las presencias y ausencias sociales (Ogle, Klemp, & McBride, 2007), las identidades y las perspectivas con capacidad para influir en su pensamiento y acciones sociales (Santisteban, 2015) (Tabla 4).

Tabla 4

*Contribuciones de la enseñanza de la historia a la educación para una ciudadanía global.*

Concepto clave	Propósito didáctico	Aprendizaje esperado
Interpretación histórica	Desarrollar la <b>literacidad crítica</b> en la interpretación histórica, comenzando por el análisis de las fuentes primarias y secundarias, con el objetivo de ir más allá de los prejuicios y estereotipos, y tomar una posición sobre los problemas sociales del mundo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar las fuentes históricas primarias y secundarias, separando los hechos de las opiniones, y evaluando su veracidad y fiabilidad mediante la comparación de información de diversos orígenes.</li> <li>• Identificar la intencionalidad, los valores culturales y económicos, y la ideología política de las fuentes de información, y su posicionamiento con respecto a las cuestiones controvertidas analizadas.</li> <li>• Interpretar los vacíos o silencios de los medios de comunicación con respecto a minorías, culturas e identidades específicas (invisibles).</li> </ul>
Problemas históricos Estudios sociales centrados en temas y cuestiones controvertidas	Analizar los problemas sociales y las cuestiones controvertidas mirando su historicidad, con el fin de comprender su desarrollo y alternativas, y aportar soluciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las similitudes y diferencias de los problemas sociales pasados y presentes, y compararlos con los de los diferentes países o regiones del mundo.</li> <li>• Relacionar el pasado y el presente a través del pensamiento conceptual, a partir de conceptos como las migraciones, los refugiados, los muros, la libertad, la democracia y los conflictos.</li> <li>• Analizar los conflictos económicos, culturales, políticos, territoriales, etc. que existen entre los países, observando su desarrollo histórico.</li> </ul>
Conciencia histórica	Reflexionar sobre el hecho de ser humano con conciencia temporal, que nos permite saber de dónde venimos, dónde estamos y qué tipo de futuro queremos construir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar nuestra pertenencia a la raza humana y reflexionar sobre lo que nos ha hecho y nos hace humanos.</li> <li>• Relacionar el pasado con el presente y con el futuro, entendiendo el proceso histórico como un tejido único e inseparable.</li> <li>• Elaborar perspectivas de futuro para los problemas sociales a partir de nuestro pasado histórico, incluida la responsabilidad de participar, a nivel local o nacional, pero también a nivel global.</li> </ul>

Fuente: Adaptación de Santisteban, Pagès, & Bravo (2018, pp. 465-467).

---

Esta necesidad de comprender críticamente la realidad social y de desarrollar la competencia crítica receptiva del alumnado parece corresponderse, igualmente, con el pensamiento y creencias de los y las docentes sobre la utilidad de la literacidad crítica en su actividad de aula (Avendaño de Barón, 2016). Sin embargo, coincidimos con Gamboa, Muñoz y Vargas (2016) en la «urgencia de repensar las prácticas letradas en el escenario escolar» (p. 65), y de superar la permanencia de prácticas restringidas a un aprendizaje técnico descontextualizado de signos lingüísticos o de literacidad funcional (Londoño, 2015).

Enseñar y aprender problemas y conflictos contemporáneos, disponer de los instrumentos necesarios para interpretar críticamente situaciones controvertidas, asumir una posición e intervenir en ellas de forma fundamentada constituye una de las finalidades más evidentes de la educación para una ciudadanía global crítica (Davies et al., 2018) y, en consecuencia, de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Desde los principios teóricos de la educación para la justicia social y la defensa de los Derechos Humanos, la identificación e intencionalidad de las invisibilidades o negación de identidades de personas, grupos o colectivos en las narrativas sociales, la identificación y erradicación de los discursos de odio en los nuevos espacios digitales de relación social, y la forma en que el alumnado los utiliza para informarse y construir relatos y contra-relatos o narraciones divergentes de lo social representan algunos de sus procedimientos más significativos. Desde esta perspectiva,

No cabe duda de que la finalidad de la enseñanza de la historia ha de ser formar una ciudadanía crítica, responsable y con competencias históricas suficientes para plantear y participar en cambios sociales. En este sentido, una perspectiva renovadora es el papel de la historia en una educación para la ciudadanía global, que visibilice las personas y los grupos o las identidades invisibles (Santisteban, 2019, p. 67).

En esta línea, «la formación del pensamiento crítico, a partir de la literacidad crítica y el análisis de la posverdad, permite tomar decisiones responsables» (González-Monfort y Santisteban, 2020, p. 40). En efecto, trabajar el concepto de posverdad desde nuevos enfoques sociales en educación crítica digital se propone como una de las preocupaciones docentes e investigadoras más apremiantes de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Los estudios demuestran (American Press Institute, 2015) que el 75% de la información manejada por los y las jóvenes proviene de medios digitales. Del desarrollo y adquisición de competencias en interpretación crítica y, por lo tanto, del acceso a una información veraz dependerá la salud de cualquier

---

sociedad o comunidad democrática (González-Monfort y Santisteban, 2020). De acuerdo con González-Monfort y Santisteban,

Las cuestiones sociales y políticas que aparecen en los medios están promovidas, en muchas ocasiones, por grupos de opinión o poder que pretenden ganar influencia. Si los jóvenes no identifican quién está detrás de la información que encuentran en las redes sociales y en los medios digitales, serán manipulados con mucha facilidad (p. 41).

Una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales pensada para educar crítica y democráticamente exige la consideración curricular de los usos sociales de la palabra leída, escrita o audiovisualmente narrada, con el objeto de impulsar en sus receptores naturales actitudes, gestos y posturas críticas cada vez más inclusivas, plurales y democráticas (Ortega-Sánchez & Pagès, 2017b). Resulta necesario, por tanto, el desarrollo de habilidades de pensamiento social dirigidas a la interpretación crítica de la realidad, al autoconocimiento a partir de la interacción social y a la asunción del «uso textual» como práctica sociocultural en la educación para una ciudadanía democrática y global.

#### **4. EL PROBLEMA DE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO**

Desde el ámbito científico de la didáctica de las ciencias sociales, la inclusión de la perspectiva de género y, en particular, de las mujeres y de su experiencia histórica, ha recibido un creciente interés en el conjunto de las preocupaciones investigadoras del área. Trabajos como los de Fernández Valencia (2001, 2004, 2006), Sant y Pagès (2011), Pagès y Sant (2012), Ortega-Sánchez y Pagès (2017b, 2018a, 2018b), Marolla (2016b, 2017, 2018, 2019a, 2019b, 2020), Marolla y Pagès (2018), Villalón y Pagès (2013), Mariotto y Pagès (2014), y Pinochet (2015) tienen en común su inquietud por las formas en que las estructuras patriarcales han excluido a las mujeres y/o a las niñas, y a la diversidad de género en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Igualmente, coinciden en la necesidad de proponer el concepto de género como categoría de análisis social (Scott, 2008), entendida como un constructo social producido por epistemologías históricas articuladas a través de discursos, jerarquías, e inclusiones y exclusiones. El género y la feminidad son, en efecto, construcciones socialmente naturalizadas y/o normalizadas, que actúan en contraposición a las características atribuidas a las masculinidades (Butler, 2006).

---

Estos trabajos parten de la consideración de que, en la configuración social e histórica de *modelos de género deseables* (Fernández Valencia, 2004), las representaciones sociales y culturales sobre los hombres y las mujeres toman forma y se consolidan, entre otros discursos posibles, en el propio de la historia y de su enseñanza. En este discurso, es determinante la generación de narrativas explicativas/legitimadoras del universo simbólico social, donde el paradigma historiográfico tradicional reside como mecanismo cultural de anclaje y permanencia (González-Monfort, Pagès, & Santisteban, 2015; Ortega-Sánchez & Pagès, 2016).

Pinar (2014), Britzman (2002) y Talburt y Steinberg (2005) coinciden en que la ausencia y la discriminación de las mujeres y de la diversidad de género obedecen a los lineamientos hegemónicos y de poder que se han posicionado sobre las diferentes identidades. En este sentido, Crocco (2008, 2010), Fernández Valencia (2006) y Oesterreich (2002) señalan que la enseñanza de contenidos se desarrolla en espacios acrílicos, donde se producen y reproducen las desigualdades por razón de sexo, se consolidan las atribuciones y relaciones binarias, y se establecen las estructuras de ausencia/presencia, incluidos/excluidos en relación con la participación y el ejercicio de determinados roles sociales. La resistencia de perspectivas androcéntricas en el currículo y libros de texto escolares exige trabajar, por tanto, las competencias narrativas del alumnado y del profesorado en formación (Ortega-Sánchez & Pagès, 2018b), con el objeto de dar relieve a aquellos actores y ámbitos sociales tradicionalmente relegados a la invisibilidad (Pagès & Sant, 2012). Como hace ya más de una década, en la actualidad

La mayor parte de los manuales ofrece una visión reduccionista y anacrónica del pasado histórico y de la sociedad actual. Se escoge como objeto de estudio el ámbito público. Sus protagonistas y los valores que personifican (competencia, dominio expansivo, explotación de las personas y del medio ambiente) son el referente humano. El resto del mundo y las personas son relegados, como mucho, a un segundo plano, ya que se consideran no significativas para el desarrollo social. Es cierto que, cada vez más, aparecen apartados sobre mujeres u otras “minorías” oprimidas. Pero, siempre es para ilustrar o denunciar su discriminación. Esta visión victimista tiene resultados negativos al naturalizar las relaciones de jerarquización y la subordinación” (Hidalgo, Juliano, Roset, & Caba (2009, pp. 315-316).

La problematización de las desigualdades sociales, a partir de la desconstrucción de las relaciones de dominación, y de la identificación de los estereotipos y prejuicios atribuidos a determinados comportamientos sociales,

ha de revelar su naturaleza social e históricamente construida y su capacidad para limitar la complejidad y desarrollo autónomo de la diversidad identitaria (Ortega-Sánchez, 2017). La inclusión de los problemas sociales relevantes, cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos como contenido, y de la formación del pensamiento social en la enseñanza de la historia, el análisis de las invisibilidades sociales y de las identidades ausentes, o intencionalmente excluidas, forma parte de una de las líneas de investigación más relevantes del área de didáctica de las ciencias sociales en España (Ortega-Sánchez, Marolla & Heras, 2020; Ortega-Sánchez & Pagès, 2016, 2018a, 2019; Ortega-Sánchez, 2017). Su producción científica ha demostrado suficientemente la permanencia de una historia escolar marcada por tendencias historiográficas positivistas, de eminente carácter androcéntrico, etnocéntrico y sociocéntrico, que invisibilizan, coartan y limitan la construcción plural de las identidades personales y sociales del alumnado (Marolla, 2016a). Los resultados obtenidos en recientes investigaciones (Ortega-Sánchez, 2017) destacan la importancia del análisis de las representaciones sociales del futuro profesorado, condicionadas por estas tendencias historiográficas, para avanzar en su formación en género (Ortega-Sánchez & Pagès, 2018a, 2018b) (Figura 6).

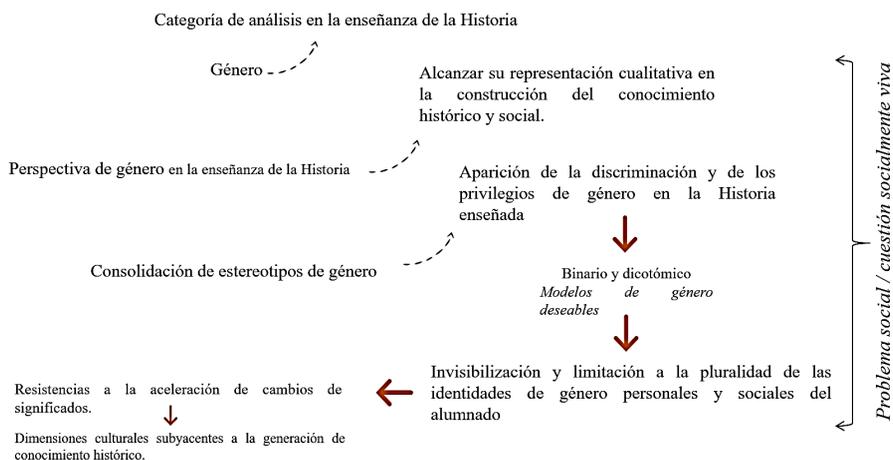


Figura 6. Género y construcción de identidades en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Fuente: Elaboración propia.

---

En este sentido, el diseño de programas de formación del profesorado, dirigidos a la adquisición de competencias críticas para una educación *en y para* la igualdad, habría de considerar prioritaria la relación entre la investigación y la innovación, con la finalidad de producir impactos claros en la práctica, y de reflexionar críticamente sobre la propia práctica docente. Parece evidente, en consecuencia, la necesidad de trabajar con el y la docente en formación, como crítico-práctico reflexivo, en las finalidades de la enseñanza de la historia, en los contenidos curriculares, en los modelos de su futura práctica docente, y en el conocimiento de la racionalidad que articula su propia práctica.

## **5. LOS RELATOS HISTÓRICOS DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO DE HISTORIA EN FORMACIÓN: LA INVISIBILIDAD DE PERSONAS E IDENTIDADES DE GÉNERO COMO CUESTIÓN SOCIALMENTE VIVA**

La competencia narrativa en la enseñanza-aprendizaje de la historia constituye uno de los componentes fundamentales del desarrollo del pensamiento histórico y social. Sus implicaciones educativas precisan centrar la atención en las claves constructivas del relato histórico, así como en sus propósitos y usos sociales, políticos y educativos. Esta competencia deriva en la capacidad de entender el pasado y de materializar la historicidad del presente para su proyección hacia futuros posibles cada vez más inclusivos y globales. En este sentido, las producciones de narrativas históricas, en tanto propuestas dinámicas de representación de la realidad, requieren del desarrollo de habilidades de interpretación e imaginación creativa, a través de la experiencia y de juicios morales del presente.

El acto narrativo, soporte organizativo e interpretativo para la representación de la realidad social e histórica, demanda el empleo de habilidades cognitivas de orden superior como el análisis -clasificación e interpretación de contenidos- y la evaluación -selección, justificación y reflexión-. Sin embargo, la transmisión acrítica de posibles discursos históricos estereotipados por el profesorado legitima la reproducción de narrativas y la selección predeterminada de protagonistas por parte del alumnado. Esta selección determina, igualmente, la conformación de identidades sociales e históricas que, en caso de proponer a las mujeres y a otros grupos sociales en estadios subsidiarios y dependientes, impulsan la exclusión de aquellos que «no hacen historia» (Sant, González-Monfort, Pagès, Santisteban, & Oller, 2014).

---

La narrativa se propone, de esta forma, como una de las bases constructivas del conocimiento histórico (McEwan & Egan, 1995), de la representación, interpretación y organización de la realidad social e histórica, y de la interpretación y comprensión de la temporalidad e historicidad humanas. Necesita fuentes para su configuración, se incardinan en la formulación de finalidades específicas, explican problemas, y se hallan condicionadas por tiempos y espacios determinados.

La resistencia de perspectivas androcéntricas, etnocéntricas y sociocéntricas en la enseñanza de la historia escolar exige trabajar las competencias narrativas del profesorado en formación, con el objeto de dar relieve a aquellos actores y ámbitos sociales tradicionalmente relegados a la invisibilidad. Desde esta invisibilidad, las voces no protagónicas son apartadas del discurso oficial (Pagès & Sant, 2012) y, en consecuencia, del conjunto de referentes posibles para una construcción plural y diversa de las identidades de género, vinculándolas a la alteridad subalterna. Entendemos aquí, como Ola Halldén, que «la personificación de las descripciones históricas (...) es un requisito indispensable para construir las explicaciones históricas» (cit. en Henríquez, 2009, p. 46). Asimismo, coincidimos con Wineburg (2001) en afirmar la importancia de la exploración de los dilemas éticos de los y las protagonistas de la historia en la comprensión histórica (cit. en Henríquez & Pagès, 2004).

La memorización o el recuerdo acrítico y estático de hechos, sucesos y prohombres de la nación da cuenta de la permanencia de una historia enseñada alejada de la comprensión histórica y de las formas en que se construye el conocimiento social (Peck y Seixas, 2008). Sigue confirmándose, en efecto, la permanencia en la escuela de un conocimiento cronológico-lineal de corte positivista, sin conexiones con los problemas sociales del presente y ajena a la promoción de habilidades de pensamiento histórico (Santisteban, 2010; VanSledright, 2014; Wineburg, 2001). La enseñanza de la historia en la educación obligatoria no parece dirigirse, en efecto, a la educación para una ciudadanía democrática participativa (Barton & Levstik, 2004). Tampoco hacia el desarrollo de conceptos históricos de segundo orden como el de cambio y continuidad, empatía histórica, evidencia o relevancia y perspectiva histórica (Seixas & Morton, 2013). En este sentido, las narrativas históricas de los y las estudiantes que finalizan la educación secundaria en España responden a una particular relación entre espacio, territorio e identidad generadora de un modelo de ciudadanía nacional, en el que el concepto de frontera opera como delimitador prioritario de los espacios humanos. En estos espacios, son ubicados los contenidos y las acciones de los personajes o protagonistas individuales y

---

colectivos seleccionados, principalmente, masculinos, y se orientan a la conformación de identidades territoriales nacionales, promocionando un modelo homogéneo de ciudadanía. La articulación de los relatos analizados hasta el momento parte de la identificación de alteridades excluyentes; una perspectiva también presente en otros estudios del ámbito iberoamericano (Carretero & Kriger, 2008). Se excluye, en consecuencia, la demarcación de límites fronterizos, la construcción de identidades globales y la promoción de un modelo de ciudadanía global plural e inclusivo (Ortega-Sánchez, 2017). Es evidente que los y las estudiantes evitan el conflicto, la reflexión o la crítica en sus narrativas históricas, donde el profesorado parece actuar como un «contador de historias» (VanSledright, 2011).

La adopción de tendencias historiográficas tradicionales de corte político-factual, «invisibiliza y coarta que las chicas y chicos se encuentren y cuenten con referentes con quienes empatizar» (Marolla, 2016b, p. 428), obstaculizando la construcción de su propia identidad personal y social. Y es que, la dominación curricular del perfil protagónico del líder político o militar imposibilita al alumnado la superación de las «pautas e indicaciones para la construcción de sus identidades, tanto por el currículo, como por los protagonistas y la historia con que se trabaja» (p. 428).

### **5.1. UNA AUSENCIA NARRATIVA TRADICIONAL: LAS MUJERES Y LA EXPERIENCIA HISTÓRICA FEMENINA**

Ausencias narrativas tradicionales como las de las mujeres o la presencia anecdótica de las mismas en la transmisión del conocimiento social escolar limita y modela la identidad personal y social de las niñas. La pobreza de sus referentes y universos sociales se explicita en la reducción de modelos de lo femenino o de las formas de ser mujer en sociedad. El mantenimiento de los roles de género tradicionales, por los que se atribuyen valores específicos a hombres y mujeres en función de su sexo, facilita, en efecto, la reproducción de órdenes sociales difícilmente inclusivos (Ortega-Sánchez, 2017).

Considerando la competencia narrativa como componente nuclear del desarrollo de un pensamiento histórico y social inclusivo en la enseñanza y aprendizaje de la historia, la investigación de Ortega-Sánchez, Marolla y Heras (2020), parte de un estudio más amplio encabezado por los profesores Ortega-Sánchez y Pagès (2018a), evaluó el grado de inclusión de la perspectiva de género y la promoción de una educación *en y para* la igualdad en los relatos históricos de los y las estudiantes de sexto curso de Educación Primaria.

---

El estudio focalizó su interés en el análisis de las representaciones específicas de las relaciones de género, a partir del lugar que a hombres y mujeres de sociedades pretéritas y actuales otorgaban las narrativas generadas por los y las estudiantes del último curso de este nivel educativo.

Los resultados obtenidos en esta investigación evidenciaron que los relatos sociales y narrativas históricas continúan girando en torno al protagonismo y a formas específicas de la masculinidad histórica, donde los hombres son representados desde el poder militar, económico y social. Cuando los hombres no son incluidos, se habla de proto-estructuras aparentemente dominadas por la masculinidad (cuasi-personajes). Las estructuras de género, la exclusión de las mujeres y de sus narrativas históricas, y el mantenimiento de la posición dominante de los hombres como protagonistas en la historia hacen alusión a una producción social construida desde las relaciones de poder, de dominación y de subordinación. Unos resultados consistentes con estudios previos desarrollados en el ámbito específico de la formación del futuro profesorado de Educación Primaria (Ortega-Sánchez y Pagès, 2018a; Ortega-Sánchez, 2017).

Considerando los niveles de complejidad de la conciencia histórica crítica de Rüsen (2004), los discursos narrativos y los personajes/protagonistas seleccionados por el y la estudiante que finaliza la educación obligatoria, se acomodan, por tanto, a las narrativas maestras tradicionales y/o ejemplares, y asumen un carácter general determinista, estereotipado y reproductivo. Se confirma, en efecto, la permanencia de narrativas basadas en una relación coherente y selectiva de hechos, acontecimientos y de grandes personajes/protagonistas del pasado (modelo ejemplar), donde las mujeres y la experiencia femenina permanecen en posicionamientos dependientes y subsidiarios del liderazgo masculino o del cuasi-personaje institucional/nacional, seleccionados como ejes estructurantes de los relatos.

Estos resultados confirman la necesidad de implementar programas específicos de didáctica de la historia dirigidos a la adquisición de competencias críticas para una educación *en y para* la igualdad de género y la justicia social, en los que la visibilización de las mujeres, como protagonistas de la historia, favorezca el empoderamiento ciudadano, la educación para una ciudadanía global, diversa e inclusiva (McIntosh, 2005), y el desarrollo del pensamiento crítico en torno a las desigualdades sociales. Para ello, coincidimos con Molet y Bernad (2015) en demandar la necesidad de «rescatar saberes feministas a través de la creación de genealogías, [y de desafiar] (...) la producción de una historia sin memoria política (...)» (p. 123), capaz de permitir la superación

---

de los discursos androcéntricos excluyentes en la enseñanza de la historia escolar, de asumir la complejidad social, y de transformar los modos narrativos positivistas, generadores de un conocimiento didáctico-disciplinar pseudo-objetivo. Las epistemologías feministas aportan conocimiento suficiente para asumir la relatividad constructiva y legitimidad teórica del género en la historia enseñada, y su incorporación intencional como categoría de análisis social o elemento estructural de las relaciones sociales.

Los relatos construidos por los y las estudiantes de Educación Primaria y Secundaria (Ortega-Sánchez, Marolla, y Heras, 2020; González-Monfort, Santisteban, Pagès, & Sant, 2016; Sant, Pagès, Santisteban, & Boixader, 2015) evidencian la existencia estructurante de los hechos políticos, del fuerte peso de la historia nacional, de una concepción androcéntrica de los y las protagonistas del pasado, de las emociones, y de las influencias de la familia y de los medios de comunicación social. En estas investigaciones comprobamos que el peso de las emociones es mucho mayor que el del pensamiento histórico y la racionalidad histórica.

La adscripción de los relatos históricos a perspectivas excluyentes androcéntricas o inclusivas estereotipadas se evidencia en la atribución hegemónica de identidades estables de género y en el mantenimiento de las relaciones género-poder (Ortega-Sánchez, 2017). Estas relaciones naturalizan la inclusión anecdótica de las mujeres en los relatos, habitualmente asimiladas a roles masculinizantes. Las implicaciones educativas de esta selección acrítica de hechos, acontecimientos y personajes se dirigen a la conformación de identidades personales y sociales homogéneas, dicotómicas y estereotipadas, donde las identidades femeninas aparecen vinculadas, como señalábamos más arriba, a la alteridad subalterna. En este sentido, «el alumnado puede entender que la historia de las mujeres y de los y las que no forman parte de las élites es irrelevante» (Sant, González-Monfort, Pagès, Santisteban y Oller, 2014, p. 516).

El mantenimiento de identidades de género dicotómicas y su permanencia en los relatos históricos escolares dan cuenta de la necesidad de «subvertir el sistema heteronormativo dominante y de desafiar la formación de sujetos idénticos a sí mismos hacia una consideración de identidades abiertas y necesariamente indeterminadas (...)» (Molet & Bernad, 2015, p. 128). Con el propósito de alcanzar una «contra-socialización» o «contra-normalización» desde la reflexión crítica y la acción social, la presencia y protagonismo de las mujeres en la historia enseñada «no transita por el camino de la inclusión añadida en epígrafes o anexos específicos, sino por el del cambio discursivo,

---

con el fin de construir un conocimiento social integral desde modelos genealógicos o genéticos de conciencia histórica» (Ortega-Sánchez, 2017, p. 8). En esta misma línea, Molet y Bernad (2015) consideran, a partir de Vidiella, que «no se trataría tanto de incluir o añadir ‘voces marginadas’ a un currículo o contexto cultural ya saturado, ni tampoco de incorporar imágenes ‘positivas’ (...), sino de potenciar otras zonas de identificación y experimentación que deconstruyan las formas hegemónicas de las prácticas educativas» (p. 129).

Coincidimos con Spivak (2012) y Scott (2008) en considerar que la solución a la ausencia y la marginación de las mujeres en la historia no pasa por incluir relatos específicos ni eventos que las propongan como protagonistas, pues esto equivaldría a mantener el *statu quo* de las desigualdades de género. El camino debería dirigirse hacia la comprensión de cómo se han construido las categorías patriarcales, subjetivas, y las jerarquías que han posicionado la historia de los hombres sobre las acciones y narrativas de las mujeres. Sigue siendo preciso, en consecuencia,

Orientar el trabajo del alumnado en las diferentes áreas hacia una óptica de análisis e interpretación no androcéntrica de las realidades estudiadas -de cualquier tiempo, de cualquier espacio-, puede favorecer la igualdad de oportunidades de los sexos, al tiempo que recuperar el olvidado protagonismo histórico de las mujeres en la construcción de las sociedades (Fernández Valencia, 2001, p. 15).

## **6. DISCURSOS DE ODIOS, EMOCIONES E IDENTIDADES DE GÉNERO EN LOS RELATOS SOCIALES DIGITALES**

Una de las cuestiones más controvertidas de los medios actuales de comunicación es la existencia de debates digitales, generadores de narrativas o relatos de lo social (Chawinga, 2017; Hitchcock & Young, 2016; O’Keeffe, 2019; Tang & Hew, 2017), en los que predominan afirmaciones sin argumentación, el desprecio al otro y la exclusión social. La investigación da cuenta de la relevancia de redes, como *Twitter*, en el tratamiento de cuestiones de interés político y activismo cívico (Akirav, 2017; Bastos & Mercea, 2018; Jungherr, 2016; Rosales, Craglia, & Bregt, 2017; Tillery, 2019), y en los desafíos medioambientales y de problemas sociales como las desigualdades de género (Gurman, Nichols, & Greenberg, 2018; Rogstad, 2016). A pesar de su potencial democrático, también se comprueba su funcionalidad como espacio social para la emergencia de discursos de odio contra las minorías sociales, culturales, sexuales o religiosas, a partir de la articulación de relatos

---

antagónicos que evitan la participación dialógica y promueven la violencia simbólica (Evolvi, 2019).

Para considerar la existencia de un discurso o relato de odio (*hate speech*) ha de reconocerse la presencia de grupos en una situación contextualizada de vulnerabilidad, e identificarse intenciones negativas y estereotipadas, explícitamente dirigidas a la humillación y a la segregación social (Kaufman, 2015; Parekh, 2006). Su base constructiva es la «imagen del enemigo» que niega la individualidad y, en consecuencia, la diversidad (Figura 7).

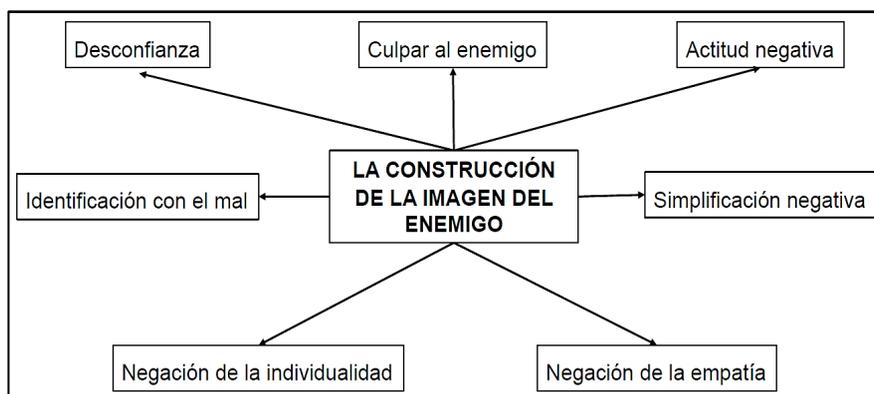


Figura 7. La construcción de la imagen del enemigo. Fuente: Arroyo et al. (2018), a partir de Spillmann & Spillmann (1991).

La Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) del Consejo de Europa define discurso o incitación al odio como el

Fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de raza, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales (ECRI, 2016, pp. 2-3).

En los relatos de odio, las emociones predominan sobre la racionalidad. De hecho, la mayoría de sus afirmaciones no son consistentes cuando se intentan justificar con hechos, datos y argumentos (Santisteban, 2017). Cognitivistas, sociólogos/as y antropólogos/as han venido sosteniendo la

---

influencia directa de las emociones y los sentimientos en la percepción de la realidad social, en su proyección de futuro, en la comunicación, en la toma de decisiones personales, en la creatividad o en el sistema de valores (Morgado, 2010, 2017; Lee-Won, White, Song, Lee, & Smith, 2019). La primera medición y análisis sistemático a gran escala de los discursos de odio en redes sociales (*Whisper* y *Twitter*), abordados en el estudio de Mondal, Araújo, Correa y Benevenuto (2018), evidencia, en efecto, la presencia de estos patrones en la construcción de los discursos.

Trabajar con relatos de odio en el aula constituye una de las demandas educativas de nuestro tiempo. En este sentido, el Consejo de Europa (2017) promueve acciones específicas para combatir este tipo de discursos en las redes sociales, a partir de la promoción de los Derechos Humanos, la participación democrática y la iniciación al análisis de los medios de comunicación (Arroyo et al., 2018) mediante recursos de literacidad crítica. Los programas de formación del profesorado han de incorporar estos discursos o relatos sociales digitales, en particular, los generadores de odio, trabajar con ellos y ofrecer las herramientas necesarias para contraponerlos a los valores democráticos y a los principios de la justicia social.

La enseñanza de las ciencias sociales ha de intervenir en la formación del pensamiento crítico de los y las estudiantes para la interpretación dialéctica de la realidad social, la intervención en los problemas sociales y la promoción de relatos alternativos a los discursos del odio. La construcción de contra-relatos, relatos divergentes o formas narrativas del «desarrollo del pensamiento crítico orientado a la acción social» (Arroyo et al., 2018, pp. 428), deben «ayudar a interpretar el papel de las emociones en los relatos del odio y ofrecer información para oponer la razón a la irracionalidad» (Arroyo et al., 2018, p. 427), mostrando sus contradicciones y sus estereotipos.

La alta frecuencia de uso de redes sociales como *Twitter* por estudiantes universitarios (Al-Daihani, S.M & Alhaji, 2018; Linvill, Boatwright, & Grant, 2018; Miller & Melton, 2015) y adolescentes para la autoexpresión, la comunicación, el intercambio de información o la elaboración emergente y cooperativa de narraciones multimodales (Gleason, 2016, 2018), así como la valoración positiva del profesorado de su potencial comunicativo para el desarrollo profesional ha sido suficientemente estudiado (Davis, 2015; Visser, Evering, & Barrett, 2014). No obstante, son escasas las investigaciones expresamente dirigidas a analizar los discursos de odio sobre personas, grupos o colectivos en las redes digitales de mayor popularidad, y casi inexistentes

---

en el ámbito iberoamericano. La más reciente, desde el ámbito sociológico, corresponde al trabajo de Lingiardi et al. (2019), quienes aplicaron un análisis léxico de contenido semántico en el marco del proyecto *Mapa de odio italiano*, con el objetivo de realizar una «fotografía social» de los comportamientos y actitudes sociales. Sus resultados confirman que las mujeres y el colectivo LGTBIQ se encuentran entre los grupos más odiados en la red social *Twitter*.

En este contexto, la investigación de Ortega-Sánchez y Pagès (2020b) tuvo como objetivo analizar la acción mediadora de las emociones, del sesgo y de la parcialidad de los relatos sociales digitales (Emcke, 2017) sobre las relaciones desiguales y diversidad de género, una de las cuestiones socialmente vivas más reconocibles en los debates públicos. Asimismo, pretendió evaluar las formas en que el futuro profesorado de ciencias sociales contrapone la razón a los juicios de valor vertidos en *Twitter* para la gestión y el cambio de las emociones mediadoras, especialmente cuando estas son «negativas, perversas o inconvenientes» (Morgado, 2017, p. 32). Desde esta perspectiva, buscó determinar, a partir de la aplicación de habilidades de conciencia social, histórica y democrática, la capacidad del futuro profesorado para construir contra-relatos sociales alternativos a los relatos de odio digitales sobre las desigualdades de género, a propósito de la aprobación en Chile de la Ley de Identidad de Género de 2018.

Los resultados obtenidos informaron de la influencia de las emociones y los sentimientos, socialmente contruidos, en la articulación de los relatos sociales digitales. Aunque el futuro profesorado coincide en percibir los relatos de odio como obstáculos para la educación de una ciudadanía democrática e inclusiva, sus discursos no parecen alcanzar niveles satisfactorios de reflexión sobre la cuestión social planteada desde sus propias emociones. Tampoco para la contraposición de la razón a los juicios de valor vertidos en el debate digital (contra-relatos). Estos resultados son consistentes con estudios previos (Arroyo et al., 2018) y revelan la minoritaria presencia de narrativas capaces de racionalizar las incoherencias de los relatos de odio, o de evidenciar sus debilidades argumentales a partir de las emociones reconocidas y experimentadas por los y las propias estudiantes. Asimismo, las diferencias identificadas entre el sexo y las emociones del futuro profesorado se encuentran en la línea de trabajos anteriores, en los que se confirma la existencia de divergencias emocionales, en función del sexo, en las intervenciones de los debates digitales de *Twitter* (Kerr & Schmeichel, 2018).

---

A pesar de la firma del Código de Conducta sobre la regulación del discurso de odio entre *YouTube*, *Facebook* y *Twitter*, y la Comisión Europea (Alkiviadou, 2019), coincidimos con Lingardi et al. (2019) en la urgente necesidad de acordar estrategias y desarrollar campañas preventivas para la erradicación de discursos contra grupos minoritarios sociales, étnicos, sexuales y de género en entornos digitales de comunicación social. Igualmente, coincidimos con Enarsson y Lindgren (2019) en que la presencia de este tipo de discursos parece ampliarse cuando forma parte de una discusión política. En efecto, estos discursos abiertos operan como una válvula de presión social, que no contribuye al tratamiento y/o resolución de conflictos constructivos para alcanzar la justicia e igualdad social (Demaske, 2019).

De acuerdo con Journell, Ayers y Walker (2013), los análisis realizados dan cuenta del potencial didáctico de las redes sociales para la adquisición de compromiso político por los y las estudiantes universitarias. Asimismo, convenimos con Dewberry, Burnette, Fox y Arneson (2018) en la necesidad de trabajar en el aula la libertad de expresión desde los principios y valores democráticos. Desde esta perspectiva, los resultados avalan la necesidad de preparar a los y las futuras docentes para enseñar problemas sociales, cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos en sociedades divididas, considerando la variable emocional como uno de los factores más influyentes en su tratamiento didáctico (Pace, 2019). En este sentido, Arneback (2014) propone aplicar la «imaginación moral» en educación, esto es, detenerse en los elementos contextuales del conflicto social antes de decidir sobre las formas de actuar.

Considerar las emociones y los sentimientos como categorías de análisis social y trabajar sus formas de expresión constituye uno de los primeros procedimientos para enseñar a construir contra-relatos de odio. Esta enseñanza habría de comenzar con la identificación y contextualización del conflicto en cuestión, y con el análisis de sus orígenes, causas y actualidad, para continuar con la valoración crítica de las emociones intervinientes en la racionalidad de sus argumentaciones. En segundo lugar, habría de buscar la adquisición y evaluación de las capacidades meta-cognitivas y competencias empáticas del futuro profesorado, considerando, igualmente, las emociones que intervienen en ellas. Estas competencias, esenciales en la resolución de conflictos y en el desarrollo del pensamiento crítico, resultan de especial importancia en el tratamiento de los problemas sociales en la enseñanza de las ciencias sociales (Yuste, 2017).

---

Enseñar a construir contra-relatos de odio también implica preguntarse, como plantea Davids (2018), por los límites de las formas de «discurso tolerable» en contextos democráticos y por la legitimidad del derecho a la expresión de puntos de vista divergentes, pero contrarios a la libertad. Una de las claves la proporcionan Hatfield, Schafer y Stroup (2005) cuando defienden la promoción del enfoque dialógico para hacer frente a los discursos de odio e impulsar cambios en educación superior.

Junto a las narrativas históricas de la manualística escolar al uso, el profesorado también ha de conocer este tipo de narrativas digitales de lo social y trabajar con ellas en el aula, con el propósito de combatir las lecturas dialécticas de la realidad social mediante la construcción de narrativas divergentes (contra-relatos) e inclusivas. La educación para una ciudadanía democrática, finalidad última de la enseñanza de las ciencias sociales (Ortega-Sánchez & Pagès, 2020a), aporta los conceptos y recursos metodológicos necesarios para la deconstrucción y revelación de las contradicciones de los relatos de odio, y para la construcción de contra-relatos basados en la justicia social y los Derechos Humanos.

## **7. INVESTIGAR PARA INNOVAR EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: LÍNEAS DE TRABAJO Y PERSPECTIVAS DE FUTURO**

La potencial reproducción y exclusión de las identidades de género, construidas en clave plural y en libertad, encuentra una influencia directa en las representaciones sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. La producción investigadora en didáctica de la historia y de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano, principalmente la vinculada con la escuela del Dr. Pagès, evidencia

Cómo las estructuras hegemónicas determinan quiénes son los y las protagonistas de la historia [y añadido, de los relatos sociales, incluidos los digitales]. Esto ha provocado que, en general, los y las estudiantes se apropien de perspectivas de subordinación social, encontrando pocos o nulos espacios para participar, reflexionar y criticar la tradicionalidad, la normalización y la ausencia de las narrativas de las mujeres, los niños, las niñas y las etnias. (...)

La inclusión de todos aquellos y aquellas que han estado ausentes debería promover climas de tolerancia, diversidad, respeto y democracia. Se debe dar paso, como afirman los estudios, a la ruptura de la transmisión

---

de contenidos por sobre el desarrollo de problemas en la enseñanza. Es el camino para ir transformando la vida de las personas (Marolla, Pinochet, y Sant, 2018, p. 222).

Trabajar la complejidad de la realidad social en la escuela y en la formación del profesorado responde a una concepción curricular conectada con los problemas contemporáneos, con la cotidianeidad de la ciudadanía. La construcción del conocimiento escolar demanda del conjunto de las disciplinas sociales su contribución al análisis, interpretación y comprensión de estos problemas con el fin de educar para una ciudadanía democrática, comprometida y responsable con los problemas del presente, y con la proyección del futuro. Desde esta perspectiva, la tarea socializadora puede ser reproductora de modelos sociales existentes o, contrariamente, puede ser transformadora, liberadora y superadora de desigualdades y de diferencias, también de las desigualdades y diferencias de género (Pagès, Nomen, & González-Monfort, 2010).

A pesar de los avances producidos, continúa siendo preciso el diseño de programas y prácticas educativas específicamente dirigidas al tratamiento de problemas sociales o cuestiones socialmente vivas y, en particular, a la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia desde el enfoque de la ciudadanía activa (Jerome, 2006; Santisteban & González-Monfort, 2019). Resultan necesarios más estudios que contribuyan a la formación de un profesorado de ciencias sociales crítico, capaz de articular prácticas reflexivas mediante la adaptación de posicionamientos activos, responsables y comprometidos.

La reproducción de enfoques curriculares tradicionales en las prácticas de enseñanza oculta los problemas sociales cotidianos con los que se encuentra la ciudadanía. La finalidad de la enseñanza de la historia ha de conducirse, entonces, hacia perspectivas basadas en los temas controvertidos, en los problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, que están en la base de nuestra cotidianeidad y que sostienen el desarrollo de la competencia social y ciudadana (Éthier, 2008; Heimberg, 2010; Pagès & Santisteban, 2011).

Con el propósito de avanzar hacia una enseñanza de las ciencias sociales para la justicia social y la defensa de los Derechos Humanos, y de favorecer el impulso de la acción social sobre problemas sociales como las desigualdades de género, los programas de formación del profesorado habrían de incluir el concepto de género como una de las categorías de análisis fundamentales en la enseñanza de la historia escolar, y de considerar la utilización de recursos

---

de literacidad crítica (también la digital) orientados a la transformación social (Ortega-Sánchez, 2019).

Los resultados de investigación más recientes (Ortega-Sánchez & Pagès, 2019) demuestran que las emociones del alumnado parecen operar como un factor más influyente en el recuerdo de los hechos y problemas del pasado que el propio razonamiento histórico. En efecto, las emociones y los sentimientos, como construcciones sociales y «educables» en el entorno personal y social, ejercen una influencia directa en la percepción de la realidad social, en la construcción de identidades y en la proyección del futuro. La ira, una de las emociones primarias universales más reconocibles en el comportamiento social público, el amor o el odio impregnan, de hecho, la historia de la humanidad y modelan el relato social (Walton, 2005), ya sea en un formato tradicional o emergente como el digital. Sabemos que «el discurso del odio se basa precisamente en el peso de los sentimientos a la hora de observar, interpretar, valorar una realidad e intervenir en ella (...)» (Pagès, 2019, p. 18).

La relevancia de proponer en la escuela narrativas distintas a las construidas por los materiales curriculares tradicionales partiría, en primera instancia, de la identificación y reconocimiento de la acción mediadora de las emociones en la construcción de los relatos sociales (Emcke, 2017). Sólo en este sentido, cabría contraponer la razón para la gestión y el cambio de los sentimientos y de las emociones, reconociendo, en consecuencia, el estatus biocultural del ser humano (Boddice, 2017).

Coincidimos con Woolley (2017) en considerar que, si la enseñanza de la historia ha de conectar con la experiencia de los y las estudiantes, y la historia controvertida es un lugar donde el profesorado puede hallar una conexión directa, es esencial que los y las docentes se preparen para enseñar una historia más sensible, más controvertida y más plural. Desde esta perspectiva, los programas de formación del profesorado habrían de proporcionar, por tanto, el conocimiento pedagógico y sustantivo necesario para superar la tensión implícita, ya identificada por Jerome y Elwick (2019), sobre el tratamiento de la historia como una parábola y la complejidad natural de la controversia en la práctica docente. En esta línea, «los cambios deben provenir desde espacios tales como los discursos, la reproducción de modelos, las subordinaciones, la transmisión de estereotipos y prejuicios, así como desde las relaciones sociales que se establecen en las escuelas y las aulas» (Marolla, Pinochet, & Sant, 2018, p. 222). En definitiva,

Ouvrir la mémoire apprise et la conscience simpliste, défaire les représentations acquises, complexifier les visions assises et parvenir à la critique: tel est le but de l'éducation historique. [*Abrir la memoria aprendida y la conciencia simplista, deshacer las representaciones adquiridas, complejizar las visiones establecidas y alcanzar la crítica: tal es el fin de la educación histórica*].

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J. (2014). *La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano.* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona). Recuperada de <https://bit.ly/3gT7Mbf>
- Akirav, O. (2017). The talk–listen–respond (TLR) model of representatives on Twitter. *The Journal of Legislative Studies*, 23(3), 392-418. doi: 10.1080/13572334.2017.1359942
- Al-Daihani, S.M. & Alhaji, T. (2018). The Effect of Personal and Academic Variables on Student Adoption of Twitter as an Information Source. *International Information & Library Review*, 50(3), 194-201. doi: 10.1080/10572317.2017.1382303
- Alkiviadou, N. (2019). Hate speech on social media networks: towards a regulatory framework? *Information & Communications Technology Law*, 28(1), 19-35. doi: 10.1080/13600834.2018.1494417
- Anguera, C. (2013). El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials : estudis de cas a l'educació secundària. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona). Recuperada de <https://bit.ly/30XfGLa>
- Arneback, E. (2014). Moral imagination in education: A Deweyan proposal for teachers responding to hate speech. *Journal of Moral Education*, 43(3), 269-281. doi: 10.1080/03057240.2014.918876
- Arroyo, A., et al. (2018). El discurso del odio: una investigación en la formación inicial. En E. López, C.R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 423-434). Valladolid: Universidad de Valladolid–AUPDCS.
- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-574.
- Audigier, F. (2016). Enseigner l'histoire: débats et controversies. *Didactica Historica. Revue Suisse pour l'enseignement de l'Histoire*, 2, 133-137.

- 
- Avendaño de Barón, G.S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 207-232.
- Baildon, M. & Damico J.S. (Ed.) (2011). *Social Studies as new literacies in a global society. Relational Cosmopolitanism in the Classroom*. London: Routledge.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bastos, M. & Mercea, D. (2018). Parametrizing Brexit: mapping Twitter political space to parliamentary constituencies. *Information, Communication & Society*, 21(7), 921-939. doi: 10.1080/1369118X.2018.1433224
- Benejam, P. & Pagès, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació–Universitat de Barcelona–Horsori.
- Boddice, R. (2017). The History of Emotions: Past, Present, Future. *Revista de Estudios Sociales*, 62, 10-15.
- Britzman, D.P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R.M. Mérida (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 197-228) Barcelona: Icaria.
- Bronckbank, A. & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. Berkshire, New York: Open University Press-McGraw-Hill.
- Brusa, A. & Musci, E. (2011). La didáctica difícil. Els problemes dels límits de l'ensenyament històric. En J. Pagès & A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 41-52). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Canal, M., Costa, D., & Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba, F.F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 527-535). Sevilla: AUPDCS–Díada Editora.
- Carretero, M. & Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el 'descubrimiento' de América. *Cultura y Educación*, 20(2), 229-242.
-

- 
- Cerezer, O.M & Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 2 (pp. 37-44). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona–AUPDCS.
- Chawinga, W.D. (2017). Taking social media to a university classroom: Teaching and learning using Twitter and blogs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(3). doi: 10.1186/s41239-017-0041-6
- Ciampi, H. (2011). Ensinar história no século XXI: dilemas e propostas. En M.A. Tursi (Ed.), *Ensino de História: ensaios sobre questões teóricas e práticas* (pp. 51-71). Maringá: EDUEM–Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Claire, H. & Holden, C. (2007) *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Conway, M. (2010). *An exploration of sensitive issues in history teaching at secondary school level in England and Northern Ireland 1991-2001*. (Doctoral Thesis). University of London, London. Unpublished.
- Council of Europe (2017). *We Can! Taking Action against Hate Speech through Counter Alternative Narratives. No Hate Speech Movement*. Council of Europe: European Youth Centre Strasbourg.
- Crocco, M.S. (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu. In W. Parker (Ed.), *Social Studies Today: Research and Practice* (pp. 175-182). New York: Routledge.
- Crocco, S.M. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. In L. Levstik & C.A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 172-196). New York: Routledge.
- Da Silva, A. & Pagès, J. (2016). O currículo e o livro didático do Brasil e da Espanha. Um caso: O indígena da América Hispânica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(2), 710-725. doi: 10.21723/riaee.v11.n2.
- Dam, G. & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.
-

- 
- Davids, N. (2018). On the (in)tolerance of hate speech: does it have legitimacy in a democracy?. *Ethics and Education*, 13(3), 296-308. doi: 10.1080/17449642.2018.1477036
- Davies, I. et al. (2018) (Ed.). *The Palgrave Handbook of global citizenship and Education*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Davis, K. (2015). Teachers' perceptions of Twitter for professional development. *Disability and Rehabilitation*, 37(17), 1551-1558. doi: 10.3109/09638288.2015.1052576
- Demaske, Ch. (2019). Social Justice, Recognition Theory and the First Amendment: A New Approach to Hate Speech Restriction. *Communication Law and Policy*, 24(3), 347-401. doi: 10.1080/10811680.2019.1627800
- Dewberry, D.R., Burnette, A., Fox, R., & Arneson, P. (2018). Teaching free speech across the communication studies curriculum. *First Amendment Studies*, 52(1-2), 80-95. doi: 10.1080/21689725.2018.1500930
- Díaz, N. & Felices de la Fuente, M.M. (2017). Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la "cartografía de la controversia" como método. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 24-38.
- ECRI (2016). Recomendación General nº 15, de 21 de marzo de 2016, sobre Líneas de Actuación en relación con la lucha contra las expresiones de incitación al odio. Disponible en <https://bit.ly/31Obqv4>
- Emcke, C. (2017). *Contra el discurso del odio. Un alegato en defensa de la pluralidad de pensamiento, la tolerancia y la libertad*. Madrid: Taurus.
- Enarsson, T. & Lindgren, S. (2019). Free speech or hate speech? A legal analysis of the discourse about Roma on Twitter. *Information & Communications Technology Law*, 28(1), 1-18. doi: 10.1080/13600834.2018.1494415
- Éthier, M.A. (2008). Investigación sobre el desarrollo de competencias en ciencias sociales a partir de prácticas políticas y comunitarias. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, 89-107.
- Evans, R.W. & Saxe, D.W. (eds.). (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.

- 
- Evolvi, G. (2019). #Islamexit: inter-group antagonism on Twitter, Information. *Communication & Society*, 22(3), 386-401. doi: 10.1080/1369118X.2017.1388427
- Ezzedeen, S. (2008). Facilitating Class Discussions Around Current and Controversial Issues: Ten Recommendations for Teachers. *College Teaching*, 56(4), 230-236. doi: 10.3200/ctch.56.4.230-236
- Fernández Valencia, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- Fernández Valencia, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de género. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 33-44.
- Ferro, M. (1981). *Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris: Payot.
- Gamboa, A.A., Muñoz, P.A., & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- García, F.F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 119-125). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona–AUPDCS.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Gleason, B. (2016). New literacies practices of teenage Twitter users. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 31-54. doi: 10.1080/17439884.2015.1064955
- Gleason, B. (2018) Thinking in hashtags: exploring teenagers' new literacies practices on twitter. *Learning, Media and Technology*, 43(2), 165-180. doi: 10.1080/17439884.2018.1462207
-

- 
- González-Monfort, N. & Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 41-47.
- González-Monfort, N. & Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 99, 39-45.
- González-Monfort, N., Henríquez, R., & Pagès, J. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia en contextos interculturales. Una experiencia de investigación y aplicación didáctica con consecuencias curriculares. En R.M. Ávila, M.A. Cruz, & M.C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo escolar y Formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 597-616). Jaén: Universidad de Jaén–AUPDCS.
- González-Monfort, N., Pagès, J., & Santisteban, A. (2015). ¿Quién protagoniza la Historia? análisis de los relatos históricos del alumnado de educación Primaria y Secundaria. En A.M. Hernández, C.R. García, & J.L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 801-812). Cáceres: Universidad de Extremadura–AUPDCS.
- González-Monfort, N., Santisteban, A., Pagès, J., & Sant, E. (2016). La Catalogne: entre mémoire collective, mythes populaires et projections politiques. En F. Lantheaume & J. Létourneau (Eds.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves* (pp. 191-204). Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Grau, V. (2016). El valor de la alteridad: enseñanza-aprendizaje a partir de realidades problemáticas temporales. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo, & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 58-66). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria–AUPDCS.
- Guldi, J. & Armitage, D. (2014). *Manifiesto por la historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gurman, T.A., Nichols, C., & Greenberg, E.S. (2018). Potential for social media to challenge gender-based violence in India: a quantitative analysis of Twitter use. *Gender & Development*, 26(2), 325-339. doi: 10.1080/13552074.2018.1473230
-

- 
- Hand, M. & Levinson, R. (2012). Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614–629.
- Hand, M. (2008) What should we teach as controversial? A defence of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213–228.
- Hatfield, K.L., Schafer, K., & Stroup, K.A. (2005). A Dialogic Approach to Combating Hate Speech on College Campuses. *Atlantic Journal of Communication*, 13(1), 41-55. doi: 10.1207/s15456889ajc1301\_3
- Hawley, T., Crowe, A., & Mooney, E. (2016). Visualizing Social Justice: Using Controversial Images in Social Studies Classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(3), 85-90. doi: 10.1080/00098655.2016.1181046
- Heimberg, C. (2010). ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones? *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 48-57.
- Henríquez, R. (2009). Aprender la historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 47-57.
- Henríquez, R. & Pagés, J. (2004). La investigación en Didáctica de la Historia. *Educatio XXI*, 7, 63-84.
- Hernández Cervantes, L. (2013). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de Educación Infantil*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperada de <https://bit.ly/2XZGZTm>
- Hess, D. (2002) Teaching controversial public issues discussions: Learning from skilled teachers, *Theory and Research in Social Education*, 30(1), 10–41.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. New York/London: Routledge.
- Hess, D.E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257–261.
- Hidalgo, E., Juliano, D., Roset, M., & Caba, A. (2009). Núcleos temáticos para trabajar en el aula. En E. Hidalgo, D. Juliano, M. Roset, & A. Caba (Auts.), *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia. Una mirada desde el género* (pp. 73-318). Barcelona: Octaedro.
-

- 
- Hitchcock, L.I. & Young, J.A. (2016). Tweet, Tweet!: Using live Twitter chats in social work education. *Social Work Education*, 35(4), 457–468. doi: 10.1080/02615479.2015.1136273
- Ho, L. & Seow, T. (2015). Teaching Controversial Issues in Geography: Climate Change Education in Singaporean Schools. *Theory y Research in Social Education*, 43(3), 314-344. doi: 10.1080/00933104.2015.1064842
- Huddleston, T. (2005). Teacher training in citizenship education: Training for a new subject or for a new kind of subject? *Journal of Social Science Education*, 4(3), 50-63.
- Hung, Y. (2019). To teach or not teach controversial public issues in Taiwan?. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(4), 1-15. doi: 10.1080/02188791.2019.1671807
- Izquierdo Grau, A. (2019). *Contrarelats de l'odi a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials. Una recerca interpretativa i crítica a l'educació secundària*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona).
- Jara, M.A. & Boixader, A. (2014). El currículum y la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía, de la Historia y de la educación para la ciudadanía. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 53-78). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona–AUPDCS.
- Jerome, L. (2006). Critical citizenship experiences? Working with trainee teachers to facilitate active citizenship in schools. *Teacher Development*, 10(3), 313-329. doi: 10.1080/13664530600921858
- Jerome, L., & Elwick, A. (2019). Teaching about terrorism, extremism and radicalisation: some implications for controversial issues pedagogy. *Oxford Review of Education*, 1-16. En prensa. doi: 10.1080/03054985.2019.1667318
- Jiménez Becerra, I. (2018). *Representación social del conflicto colombiano en los maestros de básica primaria*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona). Recuperada de <https://bit.ly/2Y3b58f>
-

- 
- Journell, W., Ayers, Ch. A., & Walker, M. (2013). Joining the Conversation: Twitter as a Tool for Student Political Engagement. *The Educational Forum*, 77(4), 466-480. doi: 10.1080/00131725.2013.822039
- Jungherr, A. (2016). Twitter use in election campaigns: A systematic literature review. *Journal of Information Technology & Politics*, 13(1), 72-91. doi: 10.1080/19331681.2015.1132401
- Kaufman, G.A. (2015). *Odiurn dicta. Libertad de expresión y protección de grupos discriminados en internet*. México, D.F.: CONAPRED.
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59-69.
- Kello, K. (2016) Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*, 22(1), 35-53. DOI: 10.1080/13540602.2015.1023027
- Kerr, S.L. & Schmeichel, M.J. (2018) Teacher Twitter Chats: Gender Differences in Participants' Contributions. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(3), 241-252. doi: 10.1080/15391523.2018.1458260
- King, J. (2009). Teaching and Learning about Controversial Issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory y Research in Social Education*, 37(2), 215-246. doi: 10.1080/00933104.2009.10473395
- Lankshear, C. & McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- Lee-Won, R.J., White, T.N., Song, H., Lee, J.Y., & Smith, M.R. (2019). Source magnification of cyberhate: affective and cognitive effects of multiple-source hate messages on target group members. *Media Psychology*. doi: 10.1080/15213269.2019.1612760
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (Dirs.). (2011). *Education au développement durable et autres questions socialement vives*. Dijon: Educagri.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le Cartable de Cléo*, 3, 245-253.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. En A. Legardez & L. Simonneaux. (Coord.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (19-31). Paris, Francia: ESF.
-

- 
- Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire?* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (Eds.). (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York-London: Routledge.
- Lingiardi, V., Carone, N., Semeraro, G., Musto, C., D'Amico, M., & Brena, S. (2019). Mapping Twitterhatespeech towards social and sexual minorities: a lexicon-based approach to semantic content analysis. *Behaviour & Information Technology*. doi: 10.1080/0144929X.2019.1607903
- Linville, D.L., Boatwright, B.C., & Grant, W.J. (2018). "Back-stage" dissent: student Twitter use addressing instructor ideology. *Communication Education*, 67(2), 125-143. doi: 10.1080/03634523.2018.1428998
- Londoño, D.A. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. *Anagramas*, 14(26), 197-220.
- Magoga, A. (2017). *Las representaciones sociales de los niños y niñas de Cajamarca (Perú) y Treviso (Italia) sobre el patrimonio cultural*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona). Recuperada de <https://bit.ly/2Y2cWdL>
- Marcus, A. & Stoddard, J. (2009). The Inconvenient Truth about Teaching History with Documentary Film: Strategies for Presenting Multiple Perspectives and Teaching Controversial Issues. *The Social Studies*, 100(6), 279-284. doi: 10.1080/00377990903283957
- Mariotto, O. & Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 37-44). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona–AUPDCS.
- Marolla, J. & Pagès, J. (2018). Los retos desde la didáctica de las ciencias sociales para trabajar e incluir a las mujeres y su historia en la enseñanza: perspectivas de los y las estudiantes chilenos, *Revista Història Hoje*, 7(13), 253-271.
- Marolla, J. (2016b). ¿Cómo podemos construir identidades para las mujeres desde la invisibilidad? Reflexiones en torno a las concepciones del profesorado chileno sobre la inclusión y ausencias de la Historia de las Mujeres. En C.R. García, A. Arroyo, & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para*
-

---

*una ciudadanía global* (pp. 425-432). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria–AUPDCS.

- Marolla, J. (2017). El profesorado chileno frente a la enseñanza del papel de las mujeres en la historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 81-90.
- Marolla, J. (2018). Sujetos-víctima o sujetos-políticos. Las concepciones de los y las estudiantes chilenas sobre los roles de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. En E. López, C.R. García, & M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1007-1015). Valladolid: Universidad de Valladolid–AUPDCS.
- Marolla, J. (2019a). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los estudiantes chilenos, *Revista Colombiana de Educación*, 78, 1-24.
- Marolla, J. (2019b). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-21. doi: 10.15359/ree.23-1.8.
- Marolla, J. (2020). The Challenge of Women's Inclusion for Novel Teachers. Case Study in a Teacher Educator Public University. *Front. Educ.* [Gender Equality and Women's Empowerment in Education, Research Topic edited by D. Ortega-Sánchez, E. Sanz de la Cal, & J. Ibáñez] 5, 91. doi: 10.3389/feduc.2020.00091.
- Marolla, J., Pinochet, S., & Sant, E. (2018). Los y las invisibles desde la didáctica de las ciencias sociales. En M.A. Jara & A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 215-225). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue – Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marolla, J. (2016a). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperada de <https://bit.ly/2E1TDdd>

- 
- Martin, J.-C. (2015). Pourquoi enseigner l'histoire. Pour quoi enseigne-t-on l'Histoire?. Introduction. *Revue Internationale d'Éducation-Sevres*, 69, 43-52.
- Martínez Zapata, I.A. (2017). *¡Profe, enséñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperada de <https://bit.ly/3kKGLZV>
- Martínez Zapata, I.A. & Pagès, J. (2017). Aprender Historia y Ciencias Sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 24, 83-99.
- Massip, M. & Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En C.R. García, A. Arroyo, & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global* (pp. 447-457). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria–AUPDCS.
- Mathison, S., Ross, E.W., & Vinson, K.D. (2006). Defining the Social Studies Curriculum: Influence of and Resistance to Curriculum Standards and Testing in Social Studies. In E. W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities* (pp. 99-114). Albany, NY: State University of New York Press.
- Mayor, D. (2018). Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de educación*, 76, 35-56.
- McEwan, H. & Egan, K. (Comp.). (1995). *Narrative in teaching, learning and research*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- McIntosh, P. (2005). Gender Perspectives on Educating for Global Citizenship. In N. Noddings, *Educating Citizens for Global Awareness* (pp. 22-39). New York: Teachers College Press.
- Mérel, Y. & Tutiaux-Guillon, N. (2013). *Didactique et enseignement de l'histoire- géographie au collège et au lycée*. Paris: Publibook.
- Miller, R. & Melton, J. (2015). College students and risk-taking behaviour on Twitter versus Facebook. *Behaviour & Information Technology*, 34(7), 678-684. doi: 10.1080/0144929X.2014.1003325
-

- 
- Misco, T. & Lee, L. (2014). 'There is no such thing as being Guamanian': Controversial Issues in the Context of Guam. *Theory y Research In Social Education*, 42(3), 414-439. doi: 10.1080/00933104.2014.906334
- Misco, T. (2013). 'We do not talk about these things': the promises and challenges of reflective thinking and controversial issue discussions in a Chinese high school. *Intercultural Education*, 24(5), 401-416. doi: 10.1080/14675986.2013.842663
- Molet, C. & Bernad, O. (2015). Políticas de género y formación del profesorado: diez propuestas para un debate. *Temas de Educación*, 21(1), 119-136.
- Mondal, M., Araújo, L., Correa, D., & Benevenuto, F. (2018). Characterizing usage of explicit hate expressions in social media. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, 24(2), 110-130. doi: 10.1080/13614568.2018.1489001
- Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social: las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
- Morgado, I. (2017). *Emociones corrosivas*. Barcelona: Ariel.
- Muñoz Reyes, E. (2016). *Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona). Recuperada de <https://bit.ly/3kFum9H>
- Myhill, D. (2007) Reading the World: Using children's literature to explore controversial issues. En H. Claire & C. Holden (Eds.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues* (pp. 51-66). Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Nganga, L., Roberts, A., Kambutu, J., & James, J. (2019). Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in social studies. *The Journal of Social Studies Research*. En prensa. doi: 10.1016/j.jssr.2019.08.001
- Nora, P. (2013). Difficile enseignement de l'histoire. *Le Débat*, 175(3), 3-6.
- O'Keeffe, M. (2019). Academic Twitter and professional learning: myths and realities. *International Journal for Academic Development*, 24(1), 35-46. doi: 10.1080/1360144X.2018.1520109
- Oesterreich, H. (2002). 'Outing' Social Justice: Transforming Civic Education Within the Challenges of Heteronormativity, Heterosexism, and Homophobia. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 287-301.
-

- 
- Ogle, D., Klemp, R., & McBride, B. (2007). *Building Literacy in Social Studies. Strategies for improving comprehension and critical thinking*. Alexandria: ASCD.
- Oller, M. & Pagès, J. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 3-19.
- Olmos, R. (2017). *La crisi econòmica a l'aula: les representacions socials dels nois i noies, i les seues perspectives de futur*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona). Recuperada de <https://bit.ly/2DK2MaJ>
- Olmos, R., González-Monfort, N., & Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales del alumnado sobre la crisis. ¿Qué soluciones ofrece el alumnado ante los problemas económicos?, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, 51-70.
- Ortega-Sánchez, D. & Olmos, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales. En M.A. Jara & A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 203-2014). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue – Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2016). Deconstruyendo la *alteridad femenina* en la enseñanza de la Historia escolar: representaciones sociales del profesorado de educación primaria en formación. En C.R. García Ruiz, A. Arroyo, & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 184-193). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria–AUPDCS.
- Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2017a). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de Magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la Escuela. Revista internacional de investigación e innovación educativa*, 93, 1-16.
- Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2018a). La construcción de identidades de género en la enseñanza de la Historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes en Educación Primaria. En E. López, C.R. García, & M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias*
-

---

*Sociales* (pp. 89-100). Valladolid, España: Ediciones Universidad de Valladolid–AUPDCS.

- Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2018b). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 53-66.
- Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. En M.J. Hortas, A. Dias & N. de Alba (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 118-127). Lisboa: Ediciones Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa – AUPDCS.
- Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2020a). The End-Purpose of Teaching History and the Curricular Inclusion of Social Problems from the Perspective of Primary Education Trainee Teachers. *Soc. Sci.* 2020, 9(2), 9. DOI: 10.3390/socsci9020009.
- Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2020b). Hate speech, emotions, and gender identities: a study of social narratives on Twitter with trainee teachers. Manuscript in final preparation.
- Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2021). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. En *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (en prensa). València: Universitat de València–AUPDCS.
- Ortega-Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperada de <https://bit.ly/34dA78T>
- Ortega-Sánchez, D. (2019). Teaching Gender in the History Classroom: An Investigation into the Initial Training of Primary Education Teachers. *Educ. Sci.*, 9, 114. DOI: 10.3390/educsci9020114.
- Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2017b). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117.

- 
- Ortega-Sánchez, D., Alonso, A., & Corbí, M. (2020). Socio-environmental problematic, end-purposes, and strategies relating to Education for Sustainable Development (ESD) through the perspectives of Spanish Secondary Education trainee teachers. *Sustainability*, 12(14), 5551. DOI: 10.3390/su12145551.
- Ortega-Sánchez, D., Sanz de la Cal, E., & Ibáñez, J. (2019). Literacies and the Development of Social, Critical, and Creative Thought in Textbook Activities for Primary Education in Social Sciences and the Spanish Language. *Front. Psychol.*, 10, 2572. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02572.
- Ortega-Sánchez, D., Marolla, J., & Heras, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de Educación Primaria. In Díez, E.J. & J.R. Rodríguez (Dirs.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 89-103). Barcelona: Octaedro.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues – teachers’ attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507. doi: 10.1080/0305498042000303973
- Pace, J.L. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory & Research in Social Education*, 47(2), 228-260. doi: 10.1080/00933104.2019.1595240
- Pagès, J. & Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia*, 25(1), 91-117.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès & A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 17-39). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona – AUPDCS.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l’ensenyament de les Ciències Socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
-

- 
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214.
- Pagès, J. (2008a). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- Pagès, J. (2008b). Ensenyar l'actualitat, per què? *Perspectiva escolar*, 322, 2-11.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA*, 40, 67-81.
- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar participar. En N. de Alba, F.F. García & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 199-209). Sevilla: Universidad de Sevilla – AUPDCS.
- Pagès, J. (2013). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En I. Muñoz Delaunoy & L. Ossandón (Eds.), *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (pp. 117- 155). Santiago de Chile: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos / Museos-Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19(3), 17-37.
- Pagès, J. (2016). La ciudadanía global y la enseñanza de las ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro. En C.R. García Ruiz, A. Arroyo, & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 713-732). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria–AUPDCS.
- Pagès, J. (2019). Lliçó magistral, Joan Pagès i Blanch. Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? En M. Ballbé, N. González-Monfort, & A. Santisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 11-35). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
-

- 
- Pagès, J., Nomen, J., & González-Monfort, N. (2010). *Les dones del 36. Una proposta didàctica per comprendre el paper de les dones del 36*. Barcelona: Institut d'Educació – Ajuntament de Barcelona.
- Pagès, J., Villalón, G., & Zamorano, A. (2017). Enseñanza de la Historia y diversidad étnica: los casos chileno y español. *Educação & Realidade*, 42(1), 161-182. doi: 10.1590/2175-623661186.
- Parekh, B. (2006). Hate speech: Is there a case for banning? *Public Policy Research*, 12(4), 213-223.
- Peck, C. & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.
- Pinochet, S. (2015). Mirándonos al espejo: los estudiantes frente a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia. En A.M. Hernández, C.R. García, & J.L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 967-976) Cáceres: Universidad de Extremadura–AUPDCS.
- Pollak, I., Segal, A., Lefstein, A., & Meshulam, A. (2017). Teaching controversial issues in a fragile democracy: defusing deliberation in Israeli primary classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 50(3), 387-409. doi: 10.1080/00220272.2017.1397757
- Pomian, K. (2013). Partir du présent. *Le Débat*, 175(3), 79-92.
- Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, nº extra, 45-67.
- Ramos, J.C. (2017). *La enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona). Recuperada de <https://bit.ly/3apAuOw>
- Reiss, M. (2019). Evolution education: treating evolution as a sensitive rather than a controversial issue. *Ethics and Education*, 14(3), 351-366. doi: 10.1080/17449642.2019.1617391
-

- 
- Ríos, S.M. (2017). *Imagen artística en la enseñanza de las víctimas del conflicto armado en Colombia*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona). Recuperada de <https://bit.ly/3kNjYfW>
- Rogstad, I. (2016). Is Twitter just rehashing? Intermedia agenda setting between Twitter and mainstream media. *Journal of Information Technology & Politics*, 13(2), 142-158. doi: 10.1080/19331681.2016.1160263
- Rosales, C., Craglia, M., & Bregt, A.K. (2017). New data sources for social indicators: the case study of contacting politicians by Twitter. *International Journal of Digital Earth*, 10(8), 829-845. doi: 10.1080/17538947.2016.1259361
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Sant, E. & Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Sant, E. (2014). What does political participation mean to Spanish students? *Journal of Social Science Education*, 13, 11–25. doi: 10.4119/UNIBI/jsse-v13-i4-1321
- Sant, E., Casas, T., & Pagès, J. (2011). Participar para aprender *la* democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre *la* participación democrática. *Uni-Pluri/versidad*, 11(2), 35-56.
- Sant, E., González-Monfort, N., Pagès, J., Santisteban, A., & Oller, M. (2014). «La historia de Cataluña está protagonizada por Franco y los Segadores». Los protagonistas de la historia de Cataluña en las narraciones de los futuros docentes catalanes. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 305-313). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona–AUPDCS.
- Sant, E., González-Monfort, N., Santisteban, A., Pagès, J., & Oller, M. (2015). How do catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education? *MacGill Journal of Education*, 50(2/3), 341-362.
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., & Boixader, A. (2015). ¿Quién y cómo construye el «nosotros?»». La construcción narrativa del «nosotros catalán» a partir de los acontecimientos de 1714. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, 3-17. doi: 10.1344/ECCSS2015.14.1.
-

- 
- Santisteban, A. & González-Monfort, N. (2019). Education for Citizenship and Identities. In N. de Alba & E. Navarro (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 551-567). Hershey PA, USA: IGI Global.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. Los problemas para definir los conceptos de EpC. En J. Pagès & A. Santisteban (Coords.), *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de <https://bit.ly/2FrdYtd>
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 15-31.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales» En M.A. Jara & G. Funes (Eds.), *Didáctica de las ciencias sociales en la formación de profesorado. Perspectiva y enfoques* (pp. 63-86). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahué.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, 34-56.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar. En A. Santisteban & J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio social y cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 85-103). Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba, F.F. García Pérez, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 277 - 286). Sevilla: AUPDCS-Diada Editora.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A.M. Hernández, C.R. García, & J.L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos*
-

---

*para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura–AUPDCS.

Santisteban, A. (2017). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16.

Santisteban, A. (julio, 2020). Después de la crisis, qué ciudadanía, qué ciencias sociales. Reflexión presentada en *Y después de la crisis ¿qué?: ¿qué ciudadanía? ¿Qué ciencias sociales? Distintas voces unidas en las enseñanzas de un maestro: Joan Pagès Blanch*. Red chilena de Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales (REDIECS) – ZOOM.

Santisteban, A., Pagès, J., & Bravo, L. (2018) History Education and Global Citizenship Education. In I. Davies, L. Ho, D. Kiwan, C. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Y. Waghid (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 457-472). London: Palgrave Macmillan-Springer.

Santisteban, A., Tosar, B, Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González-Monfort, N., & 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, & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria–AUPDCS.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.

Scott, J. W. (2008). *Género e Historia*. México: FCE.

Segall, A. & Gaudelli, W. (2007). Reflecting Socially on Social Issues in a Social Studies Methods Course. *Teaching Education*, 18(1), 77-92. DOI: 10.1080/10476210601151599

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.

Shor, I. (1999). *Critical Literacy in action. Writing words, changing worlds*. Portsmouth: Boynton.

- 
- Smith, A. & Hull, G. (2013). Critical Literacy and Social Media. In J. Avila & J. Zacher (Eds.), *Critical digital literacies as social practices. Intersections and challenges*. (pp. 63-84). New York: Peter Lang.
- Snyder, T. (2017). *Sobre la tiranía. 20 lliçons que hem d'aprendre del segle XX*. Barcelona: Destino.
- Spillmann, K.R. & Spillmann, K. (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 127, 59-79.
- Spivak, G. (2012). Feminism and Critical Theory. In G. Spivak (Ed.), *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*. London: Routledge.
- Swalwell, K. & Schweber, S. (2016). Teaching Through Turmoil: Social Studies Teachers and Local Controversial Current Events. *Theory y Research in Social Education*, 44(3), 283-315. doi: 10.1080/00933104.2016.1201447
- Talburt, S. & Steinberg, S.R. (Eds.) (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- Tang, Y. & Hew, K. F. (2017). Using Twitter for education: Beneficial or simply a waste of time? *Computers & Education*, 106, 97–118. doi:10.1016/j.compedu.2016.12.004
- Tillery, A.B. (2019). Tweeting racial representation: how the congressional Black Caucus used Twitter in the 113th congress. *Politics, Groups, and Identities*. doi: 10.1080/21565503.2019.1629308
- Tosar, B. & Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En C.R. García Ruiz, A. Arroyo, & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria–AUPDCS.
- Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món- Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona). Recuperada de <https://bit.ly/2E5OmRM>
- Tosar, B., Santisteban, A., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González-Monfort, N., & Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y las refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde
-

---

la enseñanza de las ciencias sociales. En C.R. García, A. Arroyo & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria–AUPDCS.

- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? En J. Pagès & A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-39). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- VanSledright, B.A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On practice, theories, and policy*. Nueva York: Routledge.
- VanSledright, B.A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation design for new standards*. Nueva York: Routledge.
- Villalón, G. & Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados*, 17, 119-136.
- Visser, R.D., Evering, L.C., & Barrett, D.E. (2014). #TwitterforTeachers: The Implications of Twitter as a Self-Directed Professional Development Tool for K–12 Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 396-413. doi: 10.1080/15391523.2014.925694
- Walton, S. (2005). Humanidad. *Una historia de las emociones*. Madrid: Taurus.
- Washington, E. & Humphries, E. (2011). A Social Studies Teacher's Sense Making of Controversial Issues Discussions of Race in a Predominantly White, Rural High School Classroom. *Theory y Research in Social Education*, 39(1), 92-114. doi: 10.1080/00933104.2011.10473448
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository. Recuperado de <https://stanford.io/3apAVs8>
- Wolk, S. (2003). Teaching for Critical Literacy in Social Studies. *The Social Studies*, 94, 101–106.

- 
- Woolley, M. (2017). The attitudes and perceptions of beginning teachers in relation to teaching controversial issues in the history classroom. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 1-16. doi: 10.6018/reifop/20.2.284561
- Yuste, M. (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona). Recuperada de <https://bit.ly/2Y18ThH>



