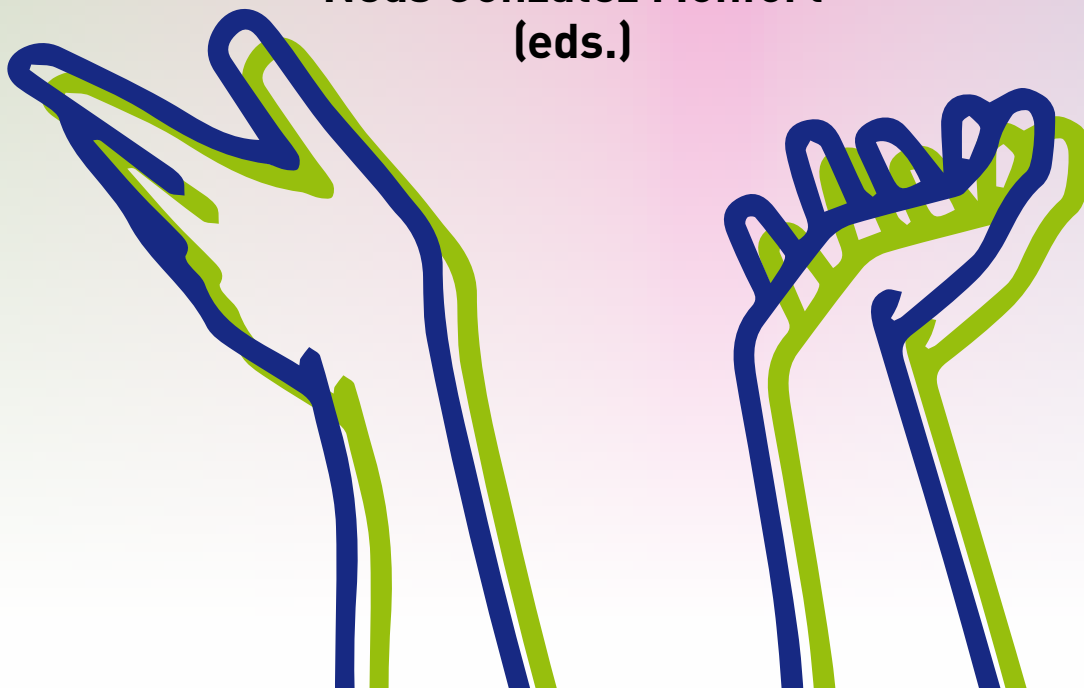




El currículum de Ciencias Sociales: enseñanza-aprendizaje desde las culturas y los valores democráticos

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



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

Primera edición: mayo de 2024

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

© De esta edición:

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

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

ISBN: 978-84-10054-57-8

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

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

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

3. Educar en y mediante el patrimonio como apuesta formativa curricular y no formal de un país. El caso de Andorra

CRISTINA YÁÑEZ DE ALDECOA

Universidad de Andorra

cyanez@uda.ad

ANNA SOLÉ LLUSSÀ

Universidad de Lleida

anna.sole@udl.cat

MARC BALLESTÉ ESCORIHUELA

Universidad de Lleida

marc.balleste@udl.cat

ARES FERNÁNDEZ JOVÉ

Universidad de Lleida

ares.fernandez@udl.cat

3.1. Introducción

La valorización del patrimonio contribuye al desarrollo de sociedades más plurales y democráticas (Morote y Colomer, 2021) y no solo debe ser trabajado en las aulas como un recurso, sino también como contenido conceptual, procedimental y actitudinal, en el marco de la llamada educación en patrimonio (Calvo y López, 2019; Estepa *et al.*, 2007; Fontal e Ibáñez, 2017; Yáñez, 2017).

En este sentido, se presenta el diseño metodológico y los resultados preliminares de un estudio llevado a cabo por investigadores del Grupo de Investigación Interdisciplinar en Educación (GRIE) de la Universidad de Andorra y de la Cátedra de Educación y Patrimonio Inmaterial de la Universidad de Lleida, junto con la colaboración del Ministerio de Educación del Gobierno de Andorra, que profundiza en la relación entre el patrimonio y su didáctica.

Concretamente, dicha investigación pretende conocer el estado de la educación patrimonial en un territorio; en este caso, el Principado de Andorra, considerando las prácticas desarrolladas en los ámbitos formal y no formal para realizar propuestas de mejora, potenciar sinergias y amplificar las buenas prácticas existentes, así como establecer un modelo de análisis de la educación patrimonial, extrapolable a otros territorios.

Centrados en el alumnado de primera y segunda enseñanza, en los equipos docentes y los gestores del patrimonio, el estudio presenta tres grandes objetivos:

- Identificar las concepciones sobre patrimonio.
- Analizar la experiencia didáctica y el contexto de aprendizaje del patrimonio.
- Determinar la importancia de la educación patrimonial.

Con relación a los instrumentos, se diseñaron y validaron un cuestionario y una entrevista semiestructurada. El cuestionario se administró a 1235 estudiantes de educación primaria y secundaria de los tres sistemas educativos públicos del país: andorrano, español y francés. Se

administraron 41 entrevistas semiestructuradas a los equipos docentes de los centros educativos, y 15 a los gestores de los equipamientos patrimoniales.

Los resultados preliminares muestran que el alumnado andorrano se acerca a una visión holística del patrimonio, aunque pone el foco en tres tipologías de patrimonio: el artístico, el histórico y el natural. En lo que se refiere a cómo se trabaja el patrimonio en el aula, la tipología más común es el patrimonio histórico, seguido del natural. Asimismo, es importante destacar que, en ambos entornos, dentro y fuera de la escuela, el alumnado prefiere mayoritariamente las metodologías basadas en visitas libres y guiadas para conocer el patrimonio. Por tanto, se podría concluir que existe una clara tendencia hacia la revalorización de los bienes patrimoniales y su utilización didáctica como recurso educativo.

3.2. La educación patrimonial

El Consejo de Europa establece una definición para el término *educación patrimonial*, como: «un enfoque de enseñanza basado en el patrimonio cultural, que incorpora métodos educativos activos, enfoques transversales del currículo y una asociación entre los campos de la educación y la cultura, y emplea la más amplia variedad de modos de comunicación y expresión» (Comité de Ministros, 1998, p. 31). Esta disciplina de la Educación Patrimonial no puede divorciarse de los parámetros globales y locales de la educación, que la Unesco ya definió, a fines del siglo xx, como un proceso a lo largo de la vida y un instrumento que permitirá el logro de los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 1999; García Valecillo, 2009).

En este sentido, debe ser considerada como un tipo de educación con enfoque intercultural para generar en los estudiantes la comprensión y valoración del patrimonio cultural que no solo les permitirá identificar y comprender las similitudes entre los pueblos, sino también celebrar las diferencias y, por lo tanto, combatir el racismo, la xenofobia y la intolerancia. La educación patrimonial fomenta la indagación personal y la resolución de problemas y facilita la construcción de habilidades para que los ciudadanos sean capaces de identificar el patrimonio del futuro (Copeland, 2004).

Según Fontal (2003, p. 166), el diseño, la planificación y ejecución de acciones educativas debe tener como objeto de estudio el diseño de estrategias y recursos educativos centrados en las personas, y no en los bienes culturales. El proceso pedagógico que se produce estaría centrado en los conocimientos y valores que subyacen en una sociedad, de manera que el bien patrimonial se convierte en un recurso para el aprendizaje, capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social (García Valecillo, 2009).

En vista de lo anterior, la educación patrimonial debe ser parte de la formación del individuo a lo largo de la vida, tanto en los procesos de educación formal como no formal e informal. Según Fontal (2003), la educación patrimonial no solo debe buscar el desarrollo integral del sujeto y sus capacidades en todas sus dimensiones (afectiva, social, espiritual, intelectual e interpersonal), sino que al mismo tiempo ha de favorecer los procesos de valoración, conservación, respeto y transmisión, claves en la salvaguarda del patrimonio para las generaciones futuras.

Es gratificante comprobar, en investigaciones recientes sobre educación patrimonial realizadas en escolares y adolescentes, ejemplos que analizan a alumnos de primaria, por un

lado, como los de Conde y Armas (2019) y, por otro, estudios cuyo público objetivo son los alumnos de secundaria (Martín Cepeda y Fontal, 2019). Sin embargo, no son frecuentes los estudios que abarcan ambos grupos y menos aún estudios que analicen la relación entre la escuela y los centros patrimoniales. Si entendemos el entorno como una oportunidad para los procesos de enseñanza-aprendizaje, los museos se convierten en magníficos escenarios con un potencial educativo enorme. La educación formal debería poder trabajar, codo con codo, con el mundo de la educación no formal, como un proceso natural para adecuar los proyectos educativos de los museos.

3.3. El contexto de la investigación

Este proyecto nació de la colaboración interuniversitaria internacional entre el Grupo de Investigación Interdisciplinar en Educación (GRIE), de la Universidad de Andorra, y la Cátedra de Educación y Patrimonio Inmaterial en los Pirineos de la Universidad de Lleida. Fruto de esta colaboración se ha diseñado una metodología e instrumentos, avalados por expertos, para la realización de este estudio, que ha contado con la complicidad de los docentes expertos y el apoyo del Ministerio de Educación del Gobierno de Andorra, que entendió el proyecto como una oportunidad nacional y nos permitió acceder a las escuelas del país de los tres sistemas educativos, tanto de primaria como de secundaria.

En Andorra conviven hasta tres sistemas educativos: andorrano, español y francés. En un país con cultura de la migración, con una sociedad multicultural, el hecho de contar con tres sistemas educativos de libre acceso, sin importar el origen o la clase social, es un eje vertebrador de la convivencia e integración de los recién llegados al país y por ende un elemento democratizador. Los sistemas español y francés cuentan con un programa de enseñanza denominado «Formación andorrana», que permite a los alumnos adquirir un conocimiento básico y obligatorio de la cultura andorrana como herramienta integradora, y al mismo tiempo valorar y preservar la identidad del país (Sabido *et al.*, 2022).

Así pues, tanto por la propia metodología, como por los instrumentos que se han diseñado, el haber contado con alumnos, profesores y gestores del patrimonio, así como por el elevado número de participantes, podemos establecer que se trata de un estudio pionero, siendo el primer caso en el que el tema del patrimonio se estudia para alumnos de primaria y secundaria de todo un país, tendiendo un puente entre escuela y museo.

Objetivos

Esta investigación circunscribe un doble objetivo metodológico y de investigación. En primer lugar, pretende analizar el estado de la educación patrimonial en un territorio –en este caso Andorra–, considerando las prácticas desarrolladas en los ámbitos formal y no formal, para realizar propuestas de mejora, potenciar sinergias y amplificar las buenas prácticas existentes. En segundo lugar, el proyecto ha permitido establecer un modelo de análisis de la educación patrimonial, extrapolable a otros territorios.

Los objetivos específicos de este trabajo centrados en el alumnado de primera y segunda enseñanza, así como de los equipos docentes y los gestores del patrimonio se explicitan en los siguientes:

- Identificar las concepciones sobre patrimonio.
- Analizar la experiencia didáctica y el contexto de aprendizaje del patrimonio.
- Determinar la importancia de la educación patrimonial.

Diseño de la investigación y muestra participante

Es un diseño de método mixto cuantitativo-cualitativo con un paradigma no experimental. Se sentaron las bases científicas a partir de una revisión bibliográfica que permitió diseñar la metodología de estudio, así como los instrumentos administrados para la recogida de datos. Por un lado, los datos cuantitativos se utilizaron para aplicar métodos estadísticos y correlacionales para descubrir relaciones entre variables. Por otro lado, los datos cualitativos nos llevan a profundizar más en la interpretación de la relación entre variables a partir de los datos cuantitativos (Creswell, 2014).

La investigación se llevó a cabo durante el curso académico 2021/2022, en 15 colegios públicos y concertados de primaria y secundaria de los tres sistemas educativos de Andorra: andorrano, español y francés. La muestra del estudio fue de 1235 alumnos, lo que representa más del 11% del total de alumnos andorranos y proporciona un alto grado de representatividad del contexto educativo para obtener unos resultados coherentes y significativos.

Instrumentos de la investigación

Con relación a los instrumentos, para examinar las concepciones y el contexto de aprendizaje del patrimonio en estudiantes de primaria y secundaria, se recogieron datos cuantitativos y cualitativos a través de un cuestionario cuya univocidad, pertinencia e importancia (Carrera *et al.*, 2011) fueron previamente validados por un panel de siete expertos compuesto por docentes de primaria y secundaria, profesores universitarios y técnicos y directivos del Ministerio de Educación del Gobierno de Andorra.

El cuestionario se administró a 1235 estudiantes de educación primaria y secundaria, de los tres sistemas educativos públicos del país: andorrano, español y francés. Se administraron 41 entrevistas semiestructuradas a los equipos docentes de los centros educativos, y 15 a los gestores de los equipamientos patrimoniales.

3.4. Resultados

Concepciones sobre patrimonio: alumnado de primera y segunda enseñanza

En relación con el primer objetivo planteado referente a las concepciones sobre patrimonio, uno de los primeros resultados obtenidos muestra que el alumnado andorrano se acerca a una visión holística del patrimonio, sobre todo en los estudiantes de educación secundaria (tabla 3.1), aunque pone el foco de su conocimiento en tres tipologías en particular: el artístico, el histórico y el natural. En este sentido, se preguntó al alumnado por lo que consideraban patrimonio entre una lista de elementos.

Tabla 3.1. Visión holística del alumnado

Nivel	Estudiantes que han escogido tres o cuatro tipologías de patrimonios diferentes (visión holística)	
	N	%
Educación primaria	298	47,14%
Educación secundaria	334	52,84%
TOTAL	632	100%

Experiencia didáctica y contexto de aprendizaje del patrimonio: alumnado de primera y segunda enseñanza

En lo que se refiere al segundo objetivo planteado sobre la experiencia didáctica y el contexto de aprendizaje del patrimonio, la tipología más común trabajada en el aula es el patrimonio histórico, seguido del natural y el inmaterial. En última posición está el industrial y el artístico, el cual el alumnado podría haberlo tenido en cuenta en la categoría de «histórico».

Asimismo, es importante destacar que las actividades o recursos más usados en el aula en relación con el patrimonio son las visitas guiadas con más del 75% de las respuestas para ambos niveles (figura 3.1), seguidas del uso de portafolios y las charlas. Las visitas libres o guiadas son igualmente la metodología que más prefieren en secundaria, como puede apreciarse, y para ambos niveles cuando se trata de actividades realizadas en un contexto no escolar.

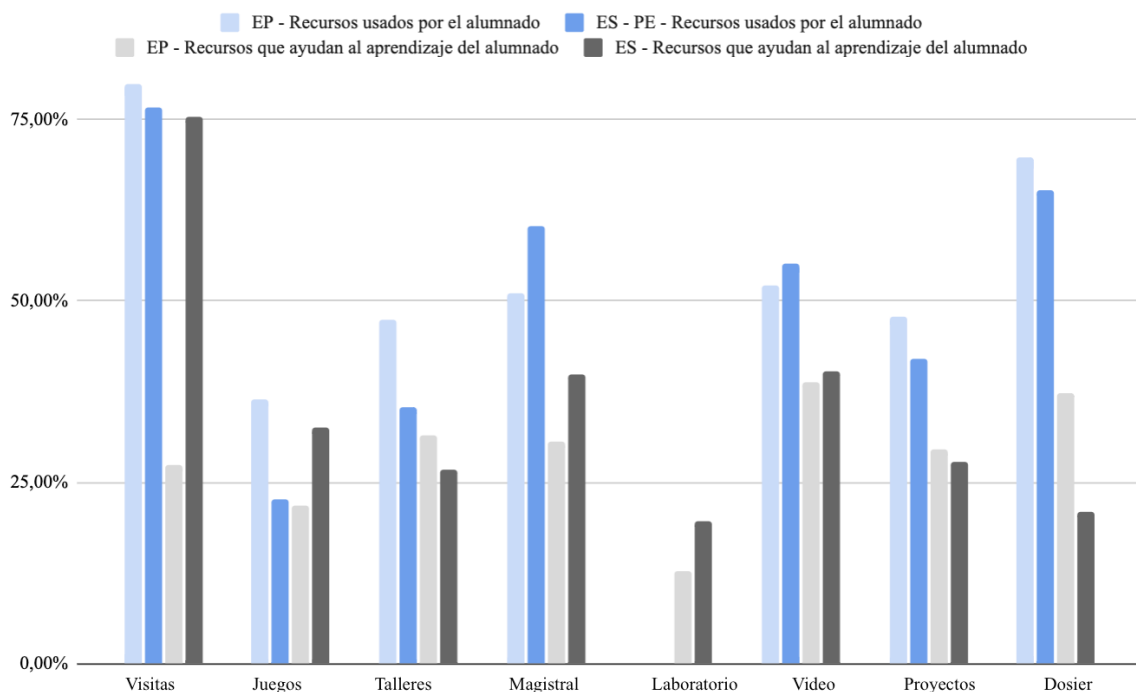


Figura 3.1. Respuestas de los estudiantes con relación a que actividad o recurso educativo utilizan para trabajar el patrimonio en el aula (azul) y respuestas de los estudiantes sobre qué actividades o recursos les ayudan más en el aprendizaje de la educación patrimonial (gris). (EP) se refiere al alumnado de educación primaria y (ES) al alumnado de educación secundaria.

Importancia de la educación patrimonial: alumnado de educación primaria y secundaria

Por último, en relación con el tercer objetivo planteado sobre la importancia de la educación patrimonial en el alumnado, resulta interesante destacar que para más del 50% de los estudiantes es importante conocer el patrimonio sobre todo para preservar la naturaleza y la cultura, así como para ser conscientes del pasado (figura 3.2).

Además, más de un tercio del alumnado identifica la importancia del patrimonio con relación a la construcción de su identidad en ambos niveles educativos. Este concepto, que puede parecer muy abstracto sobre todo para el alumnado de la etapa de educación primaria, se consolida con un 34,08% de las respuestas a favor. Lo mismo ocurre en la etapa de educación secundaria con un 35,35% de las respuestas (figura 3.2).

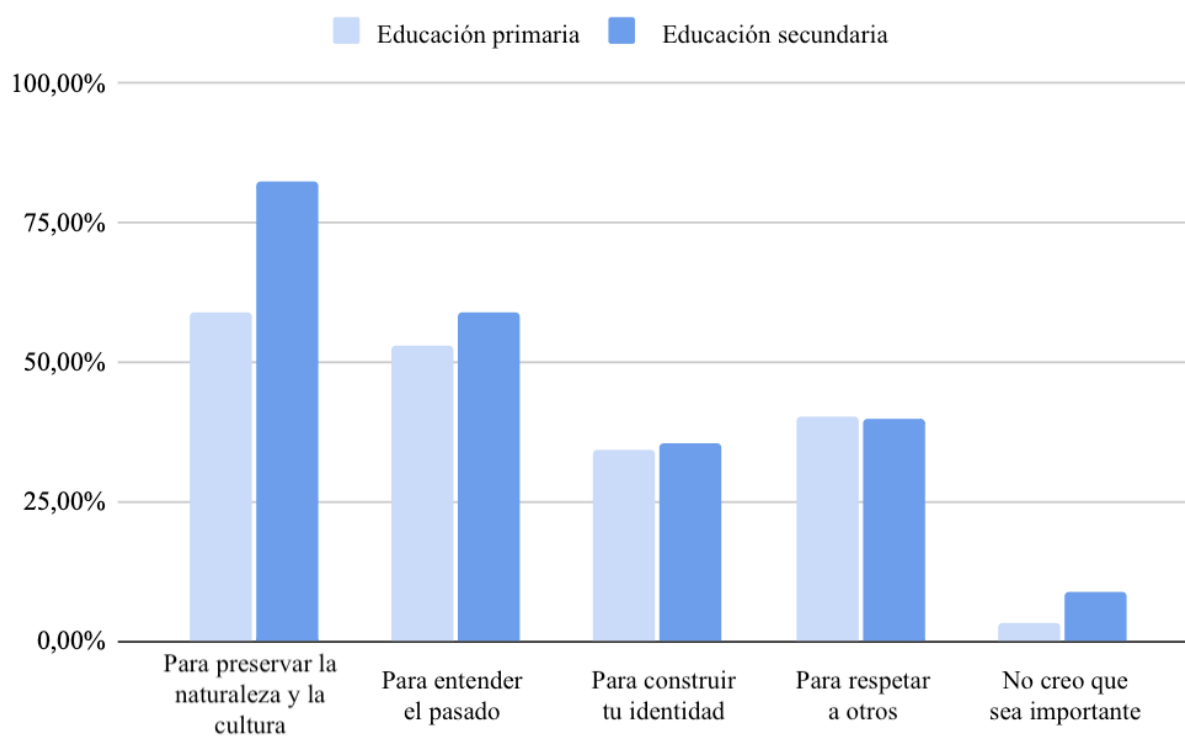


Figura 3.2. Respuesta de los estudiantes a la pregunta: «¿Por qué es importante conocer el patrimonio?».

3.5. Discusión y conclusiones

Los resultados que se exponen, los cuales representan una primera aproximación, siguen las tendencias identificadas en contextos cercanos ya sea en relación con las concepciones del patrimonio o las tipologías más trabajadas en el aula (Conde y Armas, 2019; Marín-Cepeda y Fontal, 2019). En futuras publicaciones se ampliarán y concretarán otras coincidencias o diferencias con estudios similares.

Asimismo, será interesante profundizar en las metodologías usadas en el aula y con especial hincapié en las visitas en horario escolar, una tendencia muy importante, pero que no es la más apreciada por los estudiantes de primaria.

Se ha detectado también que el alumnado valora el patrimonio en términos de preservación y conocimiento del pasado, un hecho que contribuye a la cadena didáctica del patrimonio propuesta por Fontal (2003), así como a los objetivos que propone Copeland (2009). Identifican, además, su vínculo con la identidad, lo que confirma, como apunta Pinto en 2015, que impulsar la salvaguarda y valorización del patrimonio permite al alumnado fortalecer su sentido de pertinencia en la comunidad y les ayuda a construir su propia identidad, así como la colectiva.

En todo caso, estos primeros resultados apuntan a que existe una clara tendencia hacia la revalorización de los bienes patrimoniales y su utilización didáctica como recurso educativo en Andorra.

Uno de los aportes de la presente investigación es que la población de estudio no solo abarca la educación formal con alumnado de primaria y secundaria y su respectivo equipo docente, sino que también se ha construido un puente con los museos y sus gestores. Los resultados de este ámbito, junto con los de maestros y profesores, se publicarán en futuros documentos. Por ende, las conclusiones del estudio permitirán conectar las conclusiones del ámbito formal y no formal.

Más allá de los resultados cuantitativos y cualitativos, hay otro tipo de resultados intangibles que hemos podido detectar a lo largo de las entrevistas con los responsables del Ministerio de Educación. En primer lugar, se trata de un proyecto de ámbito nacional en torno a la educación patrimonial, que ha contado con la complicidad tanto de los gestores educativos como del cuerpo docente entrevistado, el cual se mostró muy satisfecho a la vez que empoderado por haber podido expresar su opinión. En segundo lugar, a través de esta investigación se da la posibilidad de aproximar los museos a las escuelas, y de detectar buenas prácticas y necesidades en esta relación.

Referencias

- Calvo, L. y López, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94, 97-114.
- Carrera, X., Vaquero, E. y Balsells, M. (2011). Instruments for assessing digital competencies of at-risk adolescents. (Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social). *Educat: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, 1-25.
- Committee of Ministers (1998). Recommendation No R (98) 5 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Heritage. Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies. <https://rm.coe.int/09000016804f1ca1>
- Conde Miguélez, J. y Armas Castro, X. (2019). Representaciones sociales del alumnado de educación primaria sobre el patrimonio. Estudio por medio de la asociación de palabras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 33 (2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73266>
- Copeland, T. (2004, 1 de octubre). Heritage education and citizenship. Heritage and Education. A European perspective. *Europa Nostra Forum*.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.ª ed.). Sage.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.
- Fontal, O. (2003). *Educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214.
- García Valecillo Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación patrimonial: un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 7 (2), 271-280.
- Marín-Cepeda, S. y Fontal, O. (2019). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32 (4), 917.
- Morote, Á. y Colomer J. C. (2021). Analysis of the activities based on ICT resources in Social Science textbooks (Primary Education): an approach to social-environmental issues. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 51 (1), 87-137. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.20802>.
- Pinto, H. (2015). Educação patrimonial e educação histórica: contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado. *Diálogos*, 19 (1), 199-220.
- Sabido-Codina, J., Sáez-Rosenkranz, I., Yáñez de Aldecoa, C. y Sabrià, B. (2022). La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 16, 163-189. <https://doi.org/10.6018/pantarei.509021>
- Yáñez, C. (2017). Bringing cultural heritage into primary school classrooms. Designing a virtual lab. *EDULEARN 17 Proceedings. 9th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 4129-4137). IATED. DOI [10.21125/edulearn.2017.1888](https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.1888).

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

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

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

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

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

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

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