



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
E-ISSN: 2500-8870
copalarevista@gmail.com
Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

Educación para la paz: Reflexiones desde la literacidad crítica

Calderón Leyton, Elia

Educación para la paz: Reflexiones desde la literacidad crítica

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0284>

Fecha de recepción: 15 de enero de 2023

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 220-242

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Educación para la paz: Reflexiones desde la literacidad crítica

Education for peace: Reflections from critical literacy

Calderón Leyton, Elia

Universidad de Medellín

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4364-8467>

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0284>

Fecha de recepción: 15 de enero de 2023

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2023

Fecha de publicación: 01 de julio de 2023

Resumen

En las siguientes páginas se analizará la importancia de la literacidad crítica en las prácticas educativas para poder contribuir a la educación y cultura de la paz. Las reflexiones serán realizadas desde la literacidad crítica, analizando estudios y propuestas de enseñanza de aprendizaje en relación con la desigualdad y la violencia. Se plantea la desigualdad mediante las prácticas educativas en el discurso y narraciones desde la literacidad crítica. Dentro de este texto se discute la confrontación de saberes y conocimientos de las personas pertenecientes a esferas culturales diferentes, en el marco de las desigualdades dentro del discurso en relación con las prácticas pedagógicas dentro de un contexto global. Por último, se plantean posibles soluciones para mejorar el pensamiento crítico para contribuir a la pedagogía de la paz y lograr su revitalización mediante la literacidad crítica.

Palabras clave:

Literacidad crítica, violencia, pensamiento crítica, educación, paz.

Abstract

The following pages will analyze the importance of critical literacy in educational practices in order to contribute to education and culture of peace. Reflections will be made from critical literacy, analyzing studies and proposals for teaching and learning in relation to inequality and violence. Inequality is raised through educational practices in discourse and narratives from critical literacy. Within this text, the confrontation of knowledge and knowledge of people belonging to different cultural spheres is discussed, in the framework of inequalities within the discourse in relation to pedagogical practices within a global context. Finally, possible solutions to improve critical thinking to contribute to peace pedagogy and achieve its revitalization through critical literacy are proposed.

Keywords:

Critical literacy, violence, critical thinking, education, peace.

Introducción.

Recordemos que en la actualidad el tema de los valores es muy relevante para *una cultura de la paz*, por las diferentes crisis que asechan nuestras sociedades. Además, desde la educación existen diferentes corrientes que proponen una educación formación integral inspirada en valores. La sociedad, en general, le han dado una relevancia al tema de los valores por las diferentes “desigualdades sociales” en relación con las diversas crisis económicas, climáticas, migratorias y sanitarias. Incluso, a partir de las migraciones como los refugiados climáticos o desplazados por las diversas similitudes de nuestras sociedades, se ha comprendido la importancia del pluralismo en la cual es necesario una conciencia moral que comparta valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, como el respeto a los derechos humanos de primera y segunda generación y, en muy buena medida, de la tercera.

Adela Cortina, habla de una conciencia que va conformando ya una ética cívica transnacional (Cortina, 2003). Incluso, nuestra autora relata que un mundo de desiguales, en que la desigualdad lleva a la dominación de unos por otros, son solo políticas que favorezcan la igualación de oportunidades y en donde pueden tener legitimidad. Cabe recordar que las instituciones internacionales y europeas no son ajenas al discurso del odio, que se propaga por medio de Internet, mediante las redes sociales.

Se observa que, por tal situación, hoy se encuentra el discurso del odio en la palestra para la mayoría de los organismos europeos e internacionales. Según estudios del think tank Demos, en Twitter, hay aproximadamente 10.000 tuits por día con insultos racistas en lengua inglesa, y cada diez segundos, en donde alguien insulta a una mujer. Desde esta perspectiva más general se comprende de porque las redes sociales se han convertido en un espacio de impunidad para la ira y el odio (Rey, 2015: 1).

Resulta claro que temas en relación con la discriminación, el juicio y los estereotipos en concordancia con la alteridad han traspasado toda la historia humana. Resulta claro que son justamente las redes sociales las que difunden de forma más rápida el discurso del odio. Se quiere con ello significar, que el discurso de odio generalmente se dirige a comunidades tradicionalmente excluidas de los programas y planes de estudio educativos y de la mayoría de los espacios sociales (Müller & Schwarz, 2020).

Müller y Schwarz (2020), afirman que el discurso de odio en la actualidad se transmite esencialmente de manera anónima por medio de las redes sociales. Es por eso que, el discurso del odio conlleva a una discriminación y exclusión, que además de querer apartar a un grupo de vida social, es asimétrico por menospreciar a un grupo social. Es decir, no se trata solo de la intolerancia relacionada con una ética de máximos o una teoría del bien que no se comparte, sino de una asimetría por una característica que el hablante considera despreciable dentro de su marco existencial.

Por su puesto que este fenómeno del discurso del odio ha tenido diferentes interpretaciones, pero existe una que es aceptada por su simplicidad, perteneciente a la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) del Consejo de Europa. En lo esencial, la Comisión Europea define al discurso o incitación al odio como la promoción o instigación, de sus diferentes formas, del odio, humillación o el menosprecio a un individuo o grupo, 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, identidad de género, orientación sexual, edad, religión o creencias, sexo, género, discapacidad, lengua y rasgos o condición personales (ECRI, 2016: 2- 3).

Se observa que, en los relatos de odio, predominan las emociones sobre la racionalidad, a pesar de que la mayoría de sus sentencias no tienen un sustrato real constatable en el mundo. Incluso, muchos investigadores de todos los ámbitos científicos han comprobado que la influencia directa de las emociones y sentimientos en la percepción de la realidad social se relaciona directamente, son su visión de futuro, su comunicación, decisiones cotidianas, su creatividad y sus sistemas de valores.

Debe señalarse, que antes de contestar a estas preguntas es necesario, preguntarse: ¿A quién estamos enseñando la virtud? En función de lo planteado, nos llevaría a preguntarnos, finalmente, quién se podría configurar como sujeto moral, político y jurídico de tales planteamientos éticos: ¿Los individuos, nosotros, las instituciones o los grupos con identidad cultural diferenciada? De esta manera, cabe en primera instancia

entrar a comprender a continuación el tema de la identidad, es decir, de la relevación del sujeto. Luego, analizaremos el discurso, la información, los valores, la literacidad crítica, el dilema de la desigualdad como elemento esencial para aportar finalmente a la educación de la paz.

Identidad situada: Sujeto, creencias y valores

Ahora bien, Dana Villa afirma que ese “self” que se revela es un yo fragmentado, es decir, que no tiene una estructura que justifica su existencia por sí misma, porque no presenta una unidad interna (Villa, 1996). Si no que solo logra por medio de un juicio final de los espectadores dar coherencia y unidad a la identidad del agente. Arendt en definitiva postula a una identidad relacionada con la narrativa. Es decir, el yo interno arendiano no presenta una estructura interna dada de antemano, por lo cual necesita de esta *identidad narrativa*, que proporciona una coherencia externa al porvenir también de la mirada de los espectadores.

Es justamente este el punto que le interesa a Benhabib de la teoría de Arendt: “La identidad del yo está constituida por una unidad narrativa, que integra lo que “yo” puedo hacer, haber hecho en el pasado y realizaré de acuerdo con lo que tú esperas de “mi”. Benhabib agrega: “Podemos pensar en la coherencia como una unidad narrativa.

Lo que hace una historia unitaria puede ser el punto de vista de aquel o aquella que lo cuenta, el punto de vista del que la escucha, o alguna interacción entre el significado expresado y el significado recibido (...). El yo es tanto el narrador de las historias como eso acerca de lo cual se narra la historia. El individuo con un sentido coherente de autoidentidad es aquel o aquella que triunfa en integrar esas historias y perspectivas en una historia de vida con significado” (Benhabib, 1996: 198). Otro punto relevante que analiza Seyla Benhabib es el aporte de la idea de Arendt de que el espacio humano de las apariencias está constituido por una red de relaciones e historias vividas (Benhabib, 1996: 112).

Cabe recordar, siguiendo al Husserl ético, que no se puede negar que la preocupación por la ética como ciencia y los fenómenos éticos es un asunto que se inició, según Schapp, inmediatamente después de finalizar las Investigaciones lógicas (Husserl, 2006).

Recordemos el paralelismo que encuentra Husserl esencialmente en el texto de 1914, *Lecciones sobre las cuestiones fundamentales de la ética y la doctrina de los valores* (Husserl, 1988) entre la lógica y la ética puras, paralelismo que se encuentran tanto en ambas disciplinas en relación con las estructuras racionales a priori como el rol que juega, en la razón práctica y en la razón judicativa (teórica).

Ortega siguiendo a Wittgenstein, comprende las creencias, desde un sentido amplio, es decir, como certezas prácticas que rigen el actuar (Ortega y Gasset, 1940). Respecto a la vinculación entre el concepto de la dignidad del ser y los derechos humanos cabe analizar la obra de Habermas (2010).

En resumidas cuentas, cabe destacar el tema de la *intersubjetividad* que nos interesa por su efecto dentro de las ciencias humanas en relación con el problema esencial del otro. Los textos que albergan esta temática son la *quinta Meditación cartesiana* (Husserl, 1979) y los tres volúmenes de *Para una fenomenología de la intersubjetividad* de Husserl, editados por Iso Kern, que están compuestos principalmente por los manuscritos de investigación (Husserl, 1973).

Incluso, cabe recalcar que uno de los conceptos más esenciales de las meditaciones husserlianas sobre la intersubjetividad es el concepto de *empatía* (*Einfühlung*). Sin embargo, cabe mencionar que “impatía” es una traducción aprobada por Pedro Laín Entralgo (Laín, 1968: 167) y Laín agrega que esta traducción se la debe a Manuel García Morente.

De hecho, la percepción del otro (como la impatía de la conciencia ajena) comienza por una dimensión (Schicht) estesiológico, físicocorporal, es decir, que la “impatía” no es un acto intelectual. Husserl describe la impatía como una forma de conciencia que interactúa mediante una modificación de neutralidad, con actos no objetivables (Iribarne, 1905:315).

En cambio, la empatía implica comprender “la situación del otro”, saber en dónde está situado, aunque no se compartan su postura o acciones. Recordemos, que la empatía, por ejemplo, es esencial para la convivencia humana, pero también como elemento de la solidaridad, por ejemplo.

Ahora bien, autores como Schwartz y Bardi hablan de sistemas o jerarquía de valores más que de estos como entidades aisladas (Schwartz & Bardi, 2001). En función de lo planteado, en cada cultura alberga un sistema complejo de valores organizados dentro de una única, pero coherente jerarquía de prioridades; de manera que algunos de aquellos pueden ser universales o transculturales, pero al mismo tiempo ser específicos y únicos para cada cultura (Rokeach, 1973).

Parece claro que Frondizi no concibe los valores aislados y los explica desde la ética, la estética y la política, ya que siempre se dan en una situación concreta, en una experiencia integral que se compone de sujetos que actúan con objetos (tanto otras personas como cosas) y que solo se manifiestan a través de ellos. Es decir, el valor es el resultado de una tensión entre el sujeto y el objeto. Ambos, sujeto y objeto, son heterogéneos e inestables. A esto hay que agregarle la influencia de factores sociales y culturales. La jerarquía de los valores, por ende, no puede ser una tabla fija, inmutable, sino que depende del sujeto, del objeto y de la situación. Frondizi agrega que, "todas circunstancias históricas y culturales, está la circunstancia humana: somos hombres y valoramos como seres humanos". En relación con la problemática Franzoni se pregunta: ¿Cómo serían los valores si los hombres no existieran, es tan ocioso y carente de sentido como preguntarse qué aspecto tiene un objeto cuando nadie lo mira?

Valoramos, pues, como individuos, como miembros de una comunidad, cultura o época histórica determinada y, finalmente, como seres humanos" (Frondizi, 1995: 132, 133). Frondizi plantea una definición de valor que es bastante interesante, en donde el valor es una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto y esa relación no se da en el vacío, sino en una situación física y humana determinada.

Finalmente, el desapego que normalmente se asume en tales crisis vitales es de un tipo diferente al distanciamiento del participante que cuestiona las normas ante la facticidad de las instituciones existentes (Habermas, 1991: 207). Foucault agrega que el aislamiento es la primera condición de la sumisión total (Foucault, 1977: 173). En lo que se refiere a la problemática expuesta, cabe exponer que la identidad personal necesita de la narración,

la cual genera una temporalidad, pero dentro del aislamiento el tiempo se estanca como sucede en la información o un mero dato numeral.

Crisis de la verdad: El discurso versus la información.

Recordemos, que el discurso se alberga en la temporalidad cronológica y en donde la comunicación requiere una praxis dentro de la temporalidad. Es decir, la racionalidad necesita de una reflexión dentro de una praxis temporal. La comunicación y el auténtico discurso necesita de "lo público de la comunidad". Para Arendt el pensamiento político es "representativo" en el sentido de que el pensar de los otros siempre está relacionado con lo presente.

Hannah Arendt afirma, que una opinión se forma mirando una cosa determinada desde distintos puntos de vista, visualizando los puntos de vista de los ausentes y representándolos así también (Arendt, 2000: 327- 370, 342). El discurso dentro de una democracia necesita del poder de la imaginación que me permite adoptar una posición en el mundo que no es la mía, sin renunciar a mi propia identidad, y así, poder formar mi propia opinión a partir de una situación determinada.

La reflexión, que conduce a la formación de la opinión, es, según Arendt, hasta ahora "realmente discursivo", en la medida en que también presenta la posición del otro (Arendt, 2000: 343). Sin la presencia del otro, mi opinión no es discursiva, no es representativa, sino autista, doctrinal y dogmática. En efecto, la presencia del otro también es constitutiva de la "acción comunicativa" en el sentido de Habermas, porque el concepto de acción comunicativa es necesario para considerar a los actores también como hablantes y oyentes que miran algo en lo objetivo, se relacionan con el mundo social o subjetivo y plantean así mutuamente pretensiones de validez que pueden ser aceptadas e impugnadas (Habermas, 1984: 588).

Se trata de que, los actores ya no se relacionan directamente con algo en el mundo objetivo, social o subjetivo, sino que relativizan su expresión sobre algo en el mundo por la posibilidad de que su validez sea impugnada por otros individuos. Se quiere con ello significar que *la crisis de la comunicación* comienza con el hecho de anular de alguna forma al otro, centrándose en sí mismo. Además, recordemos que el discurso es relevante,

porque logra separar la opinión de la propia identidad y lo cual también conlleva a la reflexión o incluso la autocrítica de una situación determinada. Es por ello, que varios autores hablan de que la *crisis de la democracia* es la crisis de no poder ser capaz de escuchar (diálogo) al otro. Incluso, la pérdida de escuchar al otro conlleva a la pérdida de la empatía. Es decir, la verdadera responsable de la crisis de la democracia según la reflexión anterior corresponde a la anulación de los otros y de la capacidad de escuchar al otro (con ello de la empatía).

En realidad, la capacidad de escuchar a los otros es un acto político porque sitúa al individuo a una comunidad y, por lo tanto, al discurso entre estos ciudadanos. Recordemos, que Habermas denomina "Lebenswelt" (mundo vivo) al horizonte de pautas coherentes de interpretación. Para Habermas, es necesario formar un consenso de fondo que estabiliza la acción comunicativa. El mundo común (Lebenswelt) forma un horizonte y, al mismo tiempo, ofrece un suministro de comprensiones culturales propias (Habermas, 1985: 348). Nietzsche colige que: El impulso hacia la verdad comienza con la fuerte observación de lo opuesto que es el mundo real y el de la mentira y de lo incierta que es toda la vida humana si la convención de la verdad no se aplica incondicionalmente: es una convicción moral de la necesidad de una convención fija si ha de existir una sociedad humana.

Para que cese el estado de guerra, debe comenzar con la fijación de la verdad, es decir, una designación válida y vinculante de las cosas. El mentiroso utiliza las palabras para hacer que lo irreal parezca real, es decir, abusa del fundamento firme (Nietzsche, 1980: 492). El hombre en el totalitarismo, al perder el contacto con el otro, pierde la capacidad de la experiencia como también del pensamiento (Arendt, 1974).

Recordemos, que Foucault describe la filosofía como "una especie de periodismo radical (Foucault, 2002: 541) y se ve a sí mismo como periodista, la obliga y se obliga a sí mismo a decir la verdad. Se quiere con ello significar, qué filosofía, es decir, la verdad y que los filósofos tienen que ocuparse sin descanso del hoy. Es decir, el futuro es el modo en que reaccionamos ante lo que sucede, es el modo en que transformamos un movimiento, una duda, en verdad.

Importancia de enseñar y aprender a interpretar conflictos contemporáneos para actuar desde la literacidad crítica.

En relación con la problemática expuesta, cabe recalcar que, frente a la crisis de la verdad, se ha prevalecto en la educación la importancia de la formación del pensamiento crítico ha sido investigada durante décadas y su estudio no ha perdido vigencia. Autores, como por ejemplo Tosar y Santisteban (2016), coinciden en la relevancia del enfoque de literacidad crítica para la formación del pensamiento crítico y su relevancia en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales.

A partir de lo expuesto, es necesario enseñar y aprender a interpretar los problemas y conflictos contemporáneos cabe preguntarse: ¿Qué aportan las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica? Para formar el pensamiento crítico de nuestros alumnos, es necesario analizar todas las cosas que ya damos por sentadas y deconstruirlas. Por consiguiente, varios autores analizan esta dimensión de la formación del pensamiento crítico y la literacidad crítica. Shor (1987) afirma que cuestionar lo común significaría problematizar todas las materias de estudio y comprender que el conocimiento existente como producto histórico.

Por último, para llegar al origen de la cuestión, Gee (1990) considera que cuestionar lo común significa analizar el lenguaje y de cómo se conforman las identidades, es decir, como se construyen los discursos culturales y en donde apoya o desafía el statu quo. Por último, es conveniente acotar, que el pensamiento dialéctico se concentra en los cambios sociales y las interacciones que se producen en el mundo, porque si queremos que los alumnos comprendan el mundo y actúen en él, la dialéctica nos ayuda a hacer preguntas.

Evidentemente, la dialéctica nos ayuda a formular preguntas que pretenden hacer más eficaz la acción, a comprender el presente, reflexionando sobre sus problemas. En lo esencial, la dialéctica nos da argumentos y poderes para examinar de dónde venimos y hacia dónde vamos como un aspecto importante del aprendizaje y nos permite comprender que cada uno de nosotros está interconectado y que tenemos el poder de cambiar nuestro mundo (Ross, 2004: 383- 388).

A principios del siglo XX (Santisteban & Pagès, 2011) el pensamiento crítico se consideraba importante en relación con la educación de estudios sociales. Alentar a las personas a pensar críticamente se considera un elemento esencial de la competencia cívica, en la que las personas deben ser capaces de enfrentarse a problemas sociales cada vez más complejos (Ross, 2004). En función de lo planteado, el dilema más relevante al que nos enfrentamos a la hora de promover el pensamiento crítico en las ciencias sociales es la conexión con la realidad y sus problemas reales (Ross, 2004). En lo esencial, el pensamiento dialéctico se centra en los cambios sociales y las interacciones que se producen en el mundo. Si queremos que los estudiantes comprendan el mundo y actúen en él, la dialéctica nos ayuda a plantear preguntas encaminadas a que la acción sea más eficaz para comprender el presente, reflexionando sobre sus problemas.

La dialéctica nos da argumentos y fuerzas para investigar como un aspecto importante del aprendizaje, examinar de dónde venimos, hacia dónde vamos y también nos permite comprender que todos y cada uno de nosotros estamos interconectados. Por lo demás, el término de literacidad crítica procede de la lingüística y se consideraba que la literacidad crítica debe entenderse desde una perspectiva holística que consta de tres dimensiones: la dimensión operativa, la dimensión cultural y la dimensión crítica. Es decir, desde la perspectiva de la literacidad crítica, el pensamiento crítico debe examinarse de manera integrada en toda su gama de contextos y prácticas, no solo desde el punto de vista cognitivo, sino también social, cultural e histórico (Gee, 2015a).

Por último, la dimensión crítica de la literacidad crítica es el fundamento de la literacidad crítica. En lo esencial, este concepto nace de la tradición de la pedagogía crítica y de los estudios sociales (Freire, 1989) y cobró fuerza en los años ochenta y, sobre todo, en los noventa, cuando se publicó el libro de Lankshear y McLaren (1993) *Critical Literacy Política, práctica y posmodernismo*. El enfoque crítico de la literacidad crítica parte de la preocupación por las desigualdades sociales, las estructuras de poder y el papel de la ciudadanía democrática en una sociedad que nos rodea de información y publicidad que perpetúa viejas estructuras y desigualdades y fomenta la pasividad de los ciudadanos.

En lo esencial, su objetivo es, por tanto, formar el pensamiento crítico de los alumnos para que la escuela no sea un mecanismo de reproducción social (Giroux, 1997), sino un mecanismo de transformación social. Lewison, Flint y Van Sluys (2002: 382-292) lo denomina explícitamente centrarse en cuestiones sociopolíticas y añaden que, además del análisis, es necesario comprender que es imposible que los profesores seamos neutrales ante cuestiones sociales que nos afectan a todos.

En primer lugar, la formación de literacidad crítica desafía lo familiar, es decir, nos enseña a ver el mundo con otros ojos y a considerar nuevas perspectivas e interpretaciones. En segundo lugar, cuestiona múltiples perspectivas y enseña a yuxtaponer distintas fuentes en las que los autores mantienen posturas opuestas o contradictorias.

En tercer lugar, toma como punto de partida cuestiones sociales relevantes y temas controvertidos (Barton & McCully, 2007). Por último, educa para la acción y la justicia social (Lewison, Flint & Van Sluys, 2002), es decir, para la elaboración de narrativas y discursos críticos (Gee, 2015b) y para la participación social activa de ciudadanos democráticos.

Finalmente, debe señalarse que, el relato histórico que muestran las pruebas y los libros de texto se basan en una narración lineal y simple del pasado, que además debe conocerse por medio de la memorización de fechas, sin aplicar conocimientos y generalmente sin una evaluación crítica (Barton y Levstik, 2004).

Problema de la desigualdad

Dentro de este contexto, recordemos, por ejemplo, la violencia a los niños/ niñas que conlleva a reflexionar sobre el Maltrato Infantil que ha aumentado en los hogares y tomando en cuenta los años del cierre de los colegios por causa de la pandemia del Covid-19. Dentro de este marco, es conveniente acotar, que el Fondo de Las Naciones Unidas para la Infancia alertó sobre los índices de violencia intrafamiliar hacia los niños y niñas.

De hecho, en diferentes investigaciones se ha constatado, que en la última década los niveles de maltrato de parte de los padres, madres o cuidadores de los infantes se mantienen sobre el 60%, es decir, 6 de cada 10 niños y este es disciplinado con métodos

violentos como parte de su crianza. En relación con la idea anterior se suman los resultados de la Encuesta Longitudinal de Primera Infancia ELPI (2017) que afirma que el 62,5% de los padres dicen utilizar métodos de disciplina violentos en la crianza de sus hijos (56.9% agresión psicológica y un 32.5% de cualquier castigo físico), y que un 31.7% de los niños y niñas recibe una disciplina no violenta.

Debe señalarse que, en Chile, después del estallido social y de la pandemia del Covid-19, ha cobrado gran relevancia dentro de algunos de los debates públicos el tema de las condiciones de vida, centrado en la desigualdad.. Se observa que, dentro de este paraíso de crecimiento económico, según el informe *Construir el futuro* (Unicef, 2017) que UNICEF presentó en 2017, 1 de cada 4 niños, niñas y adolescentes vive en situación de pobreza, incluso muchos con limitado acceso de cubrir sus necesidades básicas y a practicar los derechos fundamentales como la educación.

Además, 1 de cada 10 niños señala haber presenciado violencia de los padres hacia sus hermanos alguna vez en la vida (Subsecretaría de Prevención del Delito, 2018). Actualmente, es difícil presentar un estudio completo de las variables que influyen en la adopción de ciertas prácticas violentas porque, en general, se carece de estudios que aborden las *creencias y actitudes* que motivan la violencia hacia la infancia (CESC-Universidad de Chile, 2019: 104). Por otro lado, cabe aclarar que son varias los estudios que definen la violencia contra mujeres como estructural, porque se manifiesta por la violencia feminicida, violencia en el contexto íntimo y familiar, violencia sexual y violencia digital (ONU, 2014: 3).

Además, la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer definió la violencia contra la mujer como: “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada” (Naciones Unidas, 1998). Este párrafo corresponde al artículo 1. La Convención para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer.

Cabe recordar, que alrededor del mundo 736 millones de mujeres, es decir, una de cada tres ha presenciado alguna vez en su vida violencia física o sexual por parte de una pareja íntima, sexual o ejecutada por alguien que no era su pareja, es decir, el 30% de las mujeres de 15 años o más (OMS, 2021). Además, se estima que, en 2018, una de cada siete mujeres ha experimentado violencia física o sexual por parte de su pareja o marido en los últimos 12 meses (el 13% de las mujeres de 15 a 49 años).

Este informe no representa el impacto de la pandemia de COVID-19, que ha aumentado los factores de riesgo de violencia contra las mujeres (OMS, 2021). En síntesis, a nivel mundial se constata que 81,000 mujeres y niñas fueron asesinadas en el 2020, unas 47,000 de ellas, (es decir, el 58%), a manos de sus parejas o familiares. Es decir, que una mujer o niña es asesinada cada 11 minutos por personas que conocen de alguna u otra forma. Por conclusión, el 58% de todos los homicidios (ejecutados por las parejas íntimas o dentro del contexto familiar) fue una mujer o niña (ONU, 2021). El informe Anual del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH, 2020) señala que la convergencia de factores como la pobreza, desigualdad y el entrecruzamiento de diversas formas de violencia específica afectan a mujeres, poblaciones, pueblos indígenas, personas racializadas, niños, niñas y jóvenes tienen un impacto aún mayor en poblaciones específicas.

En definitiva, la desigualdad está en relación con la carencia en el acceso a bienes sociales de calidad (salud, educación y prevención) y se observa que estos son algunas de las circunstancias de desigualdad que han hecho de la pandemia una realidad innegable (INDH, 2020). En resumidas cuentas, la pérdida de empleo, la agudización de la pobreza, falta de acceso a la salud, trabajo y educación de calidad forman parte de este dilema. Por lo demás, el Informe Anual del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) del 2020 aborda esta temática precisamente por el impacto de la pandemia.

Se requiere con ello significar, que esta situación nos lleva a tratar de reflexionar sobre la importancia de “los valores y creencias” que se manejan en nuestras sociedades, porque cada experiencia de violencia a las mujeres, niñas/ niños en Chile o a las personas en otras partes del mundo no son personales, sino que responden también a un sistema patriarcal, entre otras variables, lo que posiciona a las mujeres, niñas o niños en un lugar de subvaloración.

En relación con la problemática expuesta cabe preguntarse: ¿Cómo la educación promueve la cultura de paz? ¿Cuáles son los dominios valóricos transculturales que dominan nuestras sociedades dentro de sus contextos históricos, sociales con sus diferentes cosmovisiones? De hecho, la educación en ese sentido es un instrumento sustancial para la educación y cultura de paz, porque facilita a los ciudadanos del mundo ayudarse entre ellos, con el fin de poder beneficiarse de las mismas oportunidades y utilizar tanto sus competencias como capacidades para realizar las paces entre las personas.

Se plantea entonces el tema de lo moral frente a todas estas interrogantes. En relación con la idea anterior, Adela Cortina se pregunta: “¿Vale la pena enseñar a comportarse moralmente? ¿Creemos que vale la pena -por decirlo en el lenguaje clásico- enseñar la virtud? En realidad, la transformación de la pregunta "¿es posible enseñar la virtud?", en la pregunta "¿vale la pena enseñarla?", no es tan reciente como pudiera parecer” (Cortina, 2013: 9).

Por último, es conveniente acotar que en relación con todas estas temáticas en relación con el discurso del odio y la violencia cabe abarcar la educación de la paz también desde una perspectiva de género en el currículo en las ciencias sociales. Sucede pues que, la violencia de género debe tratarse de forma interseccional porque alcanza a “todas las mujeres” del mundo y no debería solo ir en defensa de un grupo, cultural, social de un país determinado.

Visto de esta forma a continuación nos insertaremos a reflexionar sobre la perspectiva de género en el currículo en las ciencias sociales para complementar una auténtica “educación o cultura de la paz”. En relación con la problemática anterior, cabe a continuación sobre las propuestas educativas desde el campo de la didáctica, es decir, aquellas que permitan a docentes y estudiantes comprender cómo se construye, produce y reproduce el discurso de odio y la discriminación de género para construir una ciudadanía global crítica comprometida con la democracia y la defensa de los derechos humanos.

En este sentido se comprende, de porque 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 de diversas áreas. Ahora bien, las investigaciones de Sant y Pagès (2011), Pagès y Sant (2012), Ortega-Sánchez y Pagès (2017, 2018a, 2018b), coligen 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.

El análisis precedente reflexiona sobre las identidades ausentes, o intencionalmente excluidas y forma parte de una de las líneas de investigación más relevantes del área de didáctica de las ciencias sociales en España (Ortega-Sánchez & Pagès, 2017; Ortega Sánchez, 2017). Sin embargo, coincidimos con estas investigaciones de 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 corresponde a mantener el statu quo de las desigualdades de género.

Por supuesto que este fenómeno, debe orientarse hacia la comprensión de cómo se han formado las categorías patriarcales, subjetivas, y las jerarquías que han posicionado la historia de los hombres sobre las acciones y narrativas de las mujeres. Es por ello, relevante trabajar con los relatos de odio en el aula, mediante recursos de literacidad crítica y constituye una de las demandas educativas de nuestro tiempo (Arroyo et al., 2018).

Finalmente, los programas de formación del profesorado han de incorporar estos discursos o relatos sociales, en particular, los generadores de odio y desde una perspectiva de género, para trabajar con ellos y ofrecer las herramientas necesarias para contraponerlos a los valores democráticos y a los principios de la justicia social.

Perspectiva de trabajo futuro: Una reflexión para la formación del profesorado

Podríamos resumir a continuación que la era digital necesita de ciudadanos críticos, y para conseguirlo se precisa formar a docentes críticos. Es por eso, que es tarea de la Didáctica, de la Geografía, la Historia, y de las Ciencias Sociales debería contribuir a formar la conciencia ciudadana crítica de los docentes, para luego enseñar, a su vez, a sus

alumnos y alumnas. Por consiguiente, el objetivo de la educación de la paz debería enseñar a los individuos, para que reflexionen, constatando la información, y luego puedan empatizar con otras perspectivas del mundo afrontando las crisis o dilemas de nuestras sociedades actuales y futuras como agentes capaces de transformar los acontecimientos históricos contemporáneos.

En general, la enseñanza sigue teniendo un marcado carácter androcéntrico, en donde predominando las lecciones sobre guerras, batallas y los hombres que supuestamente escribieron la historia. Sin duda, los planes de estudio no están diseñados para que las personas se desarrollen libremente y piensen de forma autónoma sobre sí mismas, la sociedad y el futuro (Pagès & Santisteban, 2014).

En este sentido, creemos que no se trata sólo de incluir a las mujeres en algunos de los contenidos de las ciencias sociales, sino de integrarlas y articularlas de forma orgánica, normalizada y sistemática en la enseñanza de la historia para darles visibilidad (Santisteban, 2015). Ante esta situación, nos preguntamos: ¿Cómo construir perspectivas en la enseñanza de la historia, por ejemplo, que incluyan a las mujeres como verdaderas a su vez protagonistas de estas narraciones? A modo de conclusión, sugerimos algunos aspectos que deberían tenerse en cuenta en posibles propuestas curriculares y de formación del profesorado que incluyan a las mujeres desde una perspectiva crítica para que se puedan promover prácticas transformadoras en la enseñanza de los estudios sociales que tengan como objetivo cambiar la sociedad en términos de igualdad a través de la enseñanza.

Como afirma Pagès (2009), si el alumnado no se siente miembro de un grupo que ha hecho historia y se siente invisible, no tendrá modelos viables para el futuro; por ello, debería ser esencial dar a los invisibles, como las mujeres, en este caso, la importancia que merecen. Resulta claro, que, aunque existe un horizonte común en los textos o libros escolares, basado en los principios democráticos y en el respeto a los derechos humanos, estas enseñanzas quedarán vacías si no se complementan con una apuesta decidida por el análisis crítico del discurso, lenguaje, los conceptos, de estos saberes aprendidos, en los aspectos históricos y sociales, en el reconocimiento de las desigualdades existentes en el mundo.

Por consiguiente, el cambio radical en la sociedad en temas de igualdad de género está basado en el pensamiento crítico, es decir, presentar contenidos históricos y de ciencias sociales donde la mujer como grupo definido esté presente de forma sistemática en todo el currículo y no sólo de forma incidental y anecdótica. Es por eso, que el objetivo es hacer a las mujeres estén tan visibles como a los hombres, siendo éstas también las protagonistas de la historia en la sociedad y de esta manera promover una mayor igualdad de género.

Sin embargo, paralelamente se deberían entregar perspectivas en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que impliquen criterios estructurales y estén acompañadas de un amplio consenso que incluyan a la mujer como un proyecto de Estado y no como una acción puntual de un gobierno determinado.

En lo que se refiere a la problemática expuesta, se comprende por qué es necesario formar al profesorado en los principios anteriores, es decir, desde la literacidad crítica, el pensamiento crítico y desde una perspectiva de género, para generar ciudadanos capaces de reflexionar sobre el discurso histórico y social y las nuevas prácticas docentes para contribuir a la educación de la paz.

Para ello, es fundamental que los materiales curriculares, manuales y todo tipo de recursos educativos, incluyan una nueva narración histórica y social, donde las mujeres sean parte de estas historias con sus vivencias contextuales, y no solamente figuras anecdóticas, que aparecen en una sección aparte y al margen del relato general.

La presencia de las mujeres debe formar parte de la narración vertebradora de los conocimientos históricos y sociales, porque solo así podremos ayudar a construir una enseñanza de la paz y una sociedad más inclusiva y justa.

Conclusión

Ahora bien, a partir de todo lo analizado se comprende la necesidad de reflexionar sobre la educación en general y sobre la educación en ciencias sociales en particular para formar este pensamiento crítico. Resulta claro, que no solo se trata de modificar los contenidos, sino también cambiar la forma de enseñar, sino también modificar las relaciones en el

aula, incluso el modo como las escuelas organizan o distribuyen las tareas entre los alumnos.

Se quiere con ello significar, que, para desarrollar el pensamiento crítico en las escuelas, tenemos que poner las “desigualdades sociales” en el centro del currículo. Cabe preguntarse: ¿Qué podemos hacer como profesores, como ciudadanos, para desarrollar este pensamiento crítico? Ante que nada, debe aplicarse la literacidad crítica, que equivale a ayudar al alumno a distinguir mediante ejemplos de algunas “desigualdades sociales”, trabajar la distinción entre los hechos y las opiniones, es decir, analizar la fiabilidad de las fuentes, cuestionar las diversas perspectivas, traspasadas de diversas ideologías y por las cuales convergen sobre la misma historia múltiples perspectivas.

En todo caso, se puede aplicar el ejercicio con los alumnos de preguntarse: ¿Qué personas están excluidas del texto de clases? ¿Por qué se les excluyen estos personajes en tal noticia de tal revista? ¿Hay alguna intención detrás de dicha argumentación? Se observa que, se trata de reflexionar sobre los personajes invisibles o sobre temas como el racismo, el género en esas historia, y, por último, incentivar a la acción social. En habidas cuentas, el fin del aprendizaje debe ser que los alumnos comprendan y reflexionen sobre las construcciones androcéntricas y tradicionales de la historia y la sociedad para contribuir a la educación de la paz.

En función de lo planteado, está claro que los profesores deben proporcionar a los alumnos una comprensión de la literacidad crítica para promover la participación frente a las desigualdades sociales y de género. Por consiguiente, el reto debe centrarse en la enseñanza superior, y la formación del profesorado, en donde dominen los contenidos sobre la relación entre lengua, cultura y sociedad.

Asimismo, los currículos escolares deberían reflexionar sobre las construcciones androcéntricas y tradicionales de la historia que aún se conservan en parte en la memoria individual y social de la familia y la comunidad. Además, es cierto, que el conocimiento escolar se conceptualiza generalmente en el plan de estudios, los libros y el material didáctico disponible en las escuelas y, por lo general, en las bibliotecas de forma escrita.

Sin embargo, estas transferencias de conocimientos son esenciales para los profesores, ya que necesitan disponer de una base de conocimientos sistematizada y duradera para construir un saber pedagógico desde la literacidad y pensamiento críticos, para poder finalmente contribuir a la cultura de la paz. En habidas cuentas, estos conocimientos se basan en libros de texto descontextualizados por ser textos de otra época o de autores que vivieron otra realidad.

Sin embargo, hay diferencias en las prácticas escolares y las prácticas de educación no formal están adquiriendo más sensibilidad y visibilidad, a menudo a partir de la desigualdad social que asecha nuestras sociedades. En otras palabras, el debate sobre la educación para la paz debe partir de la educación crítica en las sociedades latinoamericanas, incluso a través de las controversias y confrontaciones de posiciones en determinados contextos.

Por último, es conveniente acotar, que este corresponde también a un ejercicio cívico, que prepara a los jóvenes y a sus futuros docentes para trabajar los problemas de la cultura de la paz desde la literacidad crítica y comprender las desigualdades, para poder defender activamente el valor de la igualdad, desarrollar una actitud de respeto a la diversidad y desarrollar la capacidad crítica para la comprensión y un auténtico diálogo en América Latina.

Referencias bibliográficas

- Arendt, Hannah (2000). *Wahrheit und Politik*, in: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft*. München :Übungen mi politischen Denken I.
- (1974). *Los orígenes del totalitarismo*, (ed.) Madrid:Taurus,
- Arroyo, A., Ballbé, M., Canals, R., García, C., Llusà, J., López, M., Oller, M., & Santisteban, A. (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). Universidad de Valladolid-AUPDCS: Valladolid.
- Barton, K. y McCully, A. (2007). Teaching controversial issues? where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Barton, Keith, and Linda Levstik (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbau.
- Benhabib, Seyla (1996). *The Reluctant Modernism of Hannah Arendt*, Sage, Nueva York. Informe
- CESEC - Universidad de Chile (2019). *Diagnóstico sobre la medición de la violencia que afecta a los niños, niñas y adolescentes (Informe Final Consolidado de Resultados*

- CLE-59/2018; p. 137). Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana (CESC) del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile.
- Centro de Investigaciones de UNICEF (2017). «Construir el futuro: Los niños y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los países ricos», Report Card n. 14 de Innocenti, Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF.
- Cortina, A. (2003). El quehacer público de la ética aplicada: Ética cívica transnacional. En A. Cortina, A. (2013). Ética discursiva y Educación en valores. Universidad de Valencia.
- Cortina, & D. García-Marza (Edits.), *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista* (págs. 13-44). Madrid: Tecnos.
- ECRI (2016). Recomendación General n° 15, de 21 de marzo de 2016, sobre Líneas de Actuación en relación con la lucha contra las expresiones de incitación al odio.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós
- Fronidzi, Risieri (1995). ¿Qué son los valores?. México: FCE. Gadamer, H. G. (1995). El giro hermenéutico. Madrid: Cátedra.
- Foucault, Michel (1977). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnis, Frankfurt/M.
- (2002). Schriften in vier Bänden. Dits et Ecsrits, Band II, 1970- 1975, Frankfurt/.
- Gee, J. P. (1990). Social linguistics and literacies: ideology in discourses. London: Falmer.
- (2015a). The new literacy studies. En J. Roswell y K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. New York: Routledge.
- (2015b). Discourse, small-d, Big D. En K. Tracy, C. Ilie y T. Sandel (Eds.), *International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Wiley-Blackwell and the International Communication Association.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Habermas J. (1984). Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/M.
- (1985). Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frankfurt/M
- (1991). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: Ediciones Península
- (2010), “El concepto de la dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos”, en *Diánoia*, n.º 64, 3- 25.
- Husserl, E. (1973). Zur Phänomenologie der Intersubjektivität, Hua, volúmenes XIII, XIV y XV, editados por Iso Kern, La Haya: Martinus Nijhoff Verlag.
- (1979) *Meditaciones cartesianas*, Presas, M. (trad.), Madrid: Ediciones Paulinas.
- (1988) *Vorlesungen über Ethik und Wertlehre (1908- 1914)*, Husserlina, Band XXVIII, Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, herausgegeben von Ulrich Melle.
- (2006) *Investigaciones lógicas 1*, Gaos, J. y M. García Morente (trads.), Madrid: Alianza Editorial.
- Informe Anual del Instituto Nacional de Derechos Humanos (2020). Covid y Derechos Humanos en Chile.

- Iribarne, J. (2005). “Temporalización – Mónada”. En: *Acta fenomenológica latinoamericana* (vol. II) Lima- Bogotá: Pontificia Universidad Católica del Perú - San Pablo. Laín Entralgo, P. (1968). *Teoría y realidad del Otro*, vol. I, p. 167, n. 12, *Revista de Occidente*, Madrid.
- Lankshear, C. y McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- Lewis, M., Flint, A. y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382-292.
- Müller, K. y Schwarz, C. (2020). Avivando las llamas del odio: las redes sociales y los delitos de odio. *Revista de la Economía Europea Asociación*, 19(4), 2131–2167.
- Naciones Unidas (1998). Medidas de prevención del delito y de justicia penal para la eliminación de la violencia contra la mujer. Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 2 de febrero de 1998. A/RES/52/86.
- Nietzsche, Friedrich (1980). *Nachgelassene Fragmente 1869-1874, Kritische Studienausgabe*, hrs. Von G. Colli und M. Montinari, Berlin/ New York. Band 7.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2021). Killings of women and girls by their intimate partner or other family members Global estimates 2020.
- ONU Mujeres (2014). Modelo de protocolo latinoamericano de investigación de las muertes violentas de mujeres por razones de género (femicidio/ feminicidio). OACNUDH.
- OMS (Organización Mundial de la Salud), on behalf of the United Nations Inter-Agency.
- Ortega, D., y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS*, 4, 102-117.
- 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.
- (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. (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* (Doctoral Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona).
- Ortega y Gasset, J., (1940), Ideas y creencias, en *Ideas y creencias y otros ensayos de filosofía*, Madrid, *Revista de Occidente*, 3-46.
- Pagès, J. (2009): “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto. Investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB/AUPDCS.
- 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.
- Rey, F. (2015). “Discurso del odio y racismo líquido”, en Miguel Revenga, a: 51-88.

- Ross, E.W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. Kincheloe. En Kincheloe, J.L. y Weil, D. (eds.), *Critical Thinking and Learning: an Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp. 383- 388). Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y 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.
- Santesteban, A. & Pagès, J. (2011). “La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria”. En: *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 105-121). Madrid: Síntesis.
- Sant, E. & Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Schwartz, S. H. & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 268-290.
- Shor, I. (1987). Educating the educators: A Freirean approach to the crisis in teacher education. En I. Shore (Ed.), *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching* (pp. 7-32). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Subsecretaría de Prevención del Delito (2018). *Primera Encuesta Nacional de Polivictimización en Niñas, Niños y Adolescentes. Presentación de Resultados*.
- 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.
- Villa, Dana (1996). *Arendt and Heidegger. The Fate of the Political*. Princeton: Princeton University Press.
- Working Group on Violence Against Women Estimation and Data (2021). *Violence against women prevalence estimates, 2018. Global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women*.

Resumen curricular

Licenciada en Filosofía. Doctora en Filosofía de la Universidad de Humboldt de Berlín, Alemania. Docente de la Universidad de Medellín. Ha publicado artículos, capítulos de libro comunicaciones sobre diversas temáticas como educación intercultural, Interculturalidad en Latinoamérica;} Colombia y Chile, entre otras. Investigadora principal de un proyecto de investigación: ‘Análisis de las prácticas pedagógicas interculturales en la institución educacional (M.I.A.) Mestizos, Indígenas y afrocolombianos. Educación para la Paz’, en el Choco, Colombia.

E- mail: elicalderon.le@gmail.com