

Percepciones estudiantiles en los talleres de formación ciudadana a través del pensamiento histórico. Un estudio de caso en un centro educativo de Viña del Mar (Chile)

Student perceptions in citizen training workshops through historical thinking. A case study in an educational center in Viña del Mar (Chile)

Gonzalo Andrés García Fernández (*)

Resumen

En este artículo presentaremos un experimento docente realizado en el contexto de una investigación acerca de la formación de percepciones políticas y sociales a través de la enseñanza escolar de la Historia. En el experimento se desarrolla en una asignatura optativa de formación ciudadana, donde habitualmente se impartían conocimientos cívicos (leyes, normativas jurídicas, etc.). El propósito de este experimento-investigación será analizar el contexto educacional alrededor de esta asignatura y las percepciones de los estudiantes ante un cambio de paradigma formativo radical. El método utilizado será un trabajo de campo activo en el aula: una etnografía docente. Finalmente, veremos cómo nos importará tanto el qué y el cómo de nuestro experimento docente; de como el desarrollo del pensamiento y la imaginación histórica en el aula genera mayores libertades cognitivas que un conocimiento riguroso y dogmático de leyes y normativas, sobre todo de cara a una formación ciudadana más reflexiva y crítica.

Palabras Clave: formación ciudadana; formación cívica; pensamiento histórico; percepciones estudiantiles; etnografía escolar.

Abstract

In this article we will present a teaching experiment carried out in the context of an investigation about the formation of political and social perceptions through the school teaching of History. In the experiment, it is developed in an elective subject of citizenship training, where civic knowledge (laws, legal regulations, etc.) were usually taught. The purpose of this research experiment will be to analyze the educational context around this subject and the students' perceptions in the face of a radical formative paradigm shift. The method used will be an active fieldwork in the classroom: a teaching ethnography. Finally, we will see how we will care so much about the what and how of our teaching experiment; of how the development of thought and historical imagination in the classroom generates greater cognitive freedoms than a rigorous and dogmatic knowledge of laws and regulations, especially in the face of a more reflective and critical citizen education.

Key words: civic and citizen education; historical thinking; student perceptions; school ethnography.

*Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos (IELAT) de la Universidad de Alcalá • gonzaloandres.garcia@edu.uah.es <https://orcid.org/0000-0003-2628-4016>

García-Fernández, G. A., (2021). Percepciones estudiantiles en los talleres de formación ciudadana a través del pensamiento histórico, *Clio. History and History Teaching*, 47, 96-131. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475442 Recibido 18/7/2021 / Aceptado 10/11/2021

1. Introducción

Cada vez más es habitual conocer nuevas formas de enseñar Historia. Los *mass media*, los videojuegos y las nuevas plataformas han ofrecido nuevas alternativas para ofrecer los contenidos relativos a la Historia. En dicho propósito se encuentra la formación ciudadana, un elemento transversal que en algunas ocasiones toma forma de asignatura como tal. Sucedió en la España de la LOE (Ley Orgánica de Educación), para más tarde eliminarse por cuestiones “ideológicas”. En Chile, en cambio, la formación ciudadana es parte de un saber que ha viajado de lo cívico a lo ciudadano, intentando acercarse a un aprendizaje transversal cercano a lo interdisciplinario (Ciencias Sociales e Historia); una cuestión que tiene que ver fundamentalmente con educar al ciudadano para vivir y construir una sociedad democrática, o al menos estos son los eslóganes y estandartes de los grandes consensos en materia de educación. En ello vemos claramente a la Historia (en su versión más reflexiva) como espacio protagónico para la enseñanza y el aprendizaje de dicha formación.

La tarea de la formación ciudadana sabemos que no es nueva. Fue y es parte de una necesidad política por defender un determinado modelo social con un horizonte identitario homogeneizante (Mendez, 2007; Anderson, 1993; Chatterjee, 2008). En tiempos más pretéritos, dicho modelo era muy claro: la construcción de una ciudadanía leal al Estado y apegada a los valores nacionales (ciudadanía nacional) (Egaña Baraona, 2000; Mayorga, 2011). Siendo algo burdos, pero con el fin de ser sintéticos (algo que nos cuesta por norma general a los historiadores) diremos que el siglo XIX aboga por un espíritu nacionalizador que no llega a “materializarse” hasta el siglo XX. Si colocamos el foco en el occidente atlántico, tras las guerras mundiales, las dictaduras latinoamericanas, el fracaso de las ISI (Industrialización por Sustitución de Importaciones) y la llegada de los neoliberalismos la educación cambia de rumbo. La meta ya no será únicamente el construir ciudadanos fieles a la nación y se deja de lado paulatinamente a los nacionalismos “rabiosos” de antaño. El nuevo concepto de moda a finales del siglo XX será el de globalización, asociado al espíritu de la internacionalización en un mundo que apunta a la descentralización económica. A ello se le sumarán los esfuerzos multiculturales e interculturales para defender sociedades

diversas, pero aún atrapadas en los paradigmas conceptuales de la modernidad y el progreso (Pérez Herrero, 2016).

Más tarde llegará internet, las redes sociales y los nuevos y recientes procesos de digitalización, que atravesarán las formas de comunicación e interacción en múltiples ámbitos. Hoy en día los aportes sobre nuevas formas de enseñar y aprender Historia para la formación de ciudadanos más tolerantes, democráticos, responsables, feministas, incluyentes, etc., son muchos y muy diversos. Lo que es más escaso es encontrarnos con un desafío frontal hacia los contenidos de Historia en términos epistemológicos. ¿Qué Historia enseñar y para qué? (García Fernández, 2020) De cara a un ideal de formación ciudadana, ¿es necesario recurrir a determinados saberes curriculares (homogéneos) tales como la Constitución, el funcionamiento de partidos políticos o el conocimiento de nuestros derechos y deberes? ¿No sería más interesante y estimulante tanto para el profesorado como para el estudiantado acudir a las historias de vida de los propios estudiantes (cada aula sería un universo diferente) para, más tarde, acudir a determinados hechos, problemas, debates y conceptualizaciones históricas? Es decir, adaptar los contenidos al aula y no al revés. Somos conscientes que el currículo es el gran enemigo de lo que estamos diciendo, de cara a la innovación de la enseñanza en el aula, pero nuestra obligación será la de continuar en dicho cuestionamiento. Es por esta misma razón por la que nos animamos a elaborar este artículo dirigido para seguir discutiendo sobre qué, como y para qué enseñar Historia en las aulas; de la necesidad de nuevas historias para sociedades heterogéneas, plurales y diversas. En definitiva, de pensar históricamente nuestra actualidad bajo un prisma plural y diverso. En ese espíritu, la oportunidad de experimentar en plena libertad en un aula en el marco de la asignatura optativa de Formación ciudadana fue fundamental.

Así pues, en las siguientes páginas y apartados nos atañerá la misión de dar a conocer nuestro experimento docente en profundidad (estudio de caso), así como su contexto educativo particular (ámbito nacional) y general (ámbito supranacional) para culminar en la discusión de las percepciones estudiantiles extraídas de nuestro experimento.

2. El contexto general de la problemática: las utopías sociales para la educación del siglo XXI

La educación y la formación ciudadana para el siglo XXI será un marco de preocupación que se desarrollará, con especial fuerza, a partir de los años setenta en Europa a través de organismos como la UNESCO con trabajos como el denominado “Informe Faure” (1972) titulado “Aprender a ser. La educación del futuro”. El siguiente informe de alto impacto será la obra de Jacques Delors del año 1996 (y reeditado en el año 2010) titulada “La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI”. Estas obras marcarán un giro importante en los proyectos educativos de occidente, pero también en gran parte del mundo al tener como gran horizonte político cuestiones como el fenómeno de la globalización o la internacionalización. En obras como las mencionadas, o como en las producidas entremedias como “Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo” (1980), también de la UNESCO, generarán un espacio de intenso debate en torno al quehacer de la educación para el próximo siglo XXI. Más tarde, en el año 2015 veremos un nuevo informe de la UNESCO producto de una reflexión en base a estos dos documentos que hemos citado: “Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?”, en el que se actualizan las premisas ya sembradas por Faure y Delors a finales del siglo XX.

A comienzos de siglo XXI, y bajo la influencia de estos textos de la UNESCO (1972; 1996) que aún siguen siendo influyentes en la actualidad para abordar la educación del siglo XXI, surgirán informes y estudios paulatinos de organizaciones internacionales como la OCDE en torno a cuestiones sobre competencias y habilidades en los estudiantes a través del informe PISA (Programme for International Student Assessment) y su basamento teórico-conceptual DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) (Chung y Reimers, 2016). También ha habido proyectos educativos patrocinados por empresas de reconocido prestigio en el mundo de la informática y las telecomunicaciones como Microsoft (2020), Cisco (2020) e Intel (2020). Ejemplo de ello es el programa de “Evaluación y Enseñanza de las Habilidades en el Siglo XXI” (Assessment and Teaching of 21st Century Skills o ATC21S) (Chung y Reimers, 2016), que se centrará en crear y potenciar las denominadas “habilidades para el siglo XXI”. Estas habilidades, en términos específicos, se referirán a cuestiones

tales como, por ejemplo, el trabajo en equipo, la metacognición, la innovación, la creatividad, el pensamiento crítico, la toma de decisiones o la definición de un carácter ciudadano tanto a un nivel local como global (Binkley et al., 2010; Bujanda et al., 2014). En esta misma línea surgirán iniciativas similares como el proyecto enGauge (The North Central Regional Educational Laboratory's) (Burkhardt et al., 2003) o como los estudios del Foro Económico Mundial (Annie Luo et al., 2015), los cuales irán orientados a potenciar las ya mencionadas habilidades para el siglo XXI. Unas habilidades que son pensadas a raíz de un planteamiento educativo que requerirá, al mismo tiempo, de una conceptualización concreta de la sociedad que se quiere para el siglo XXI (Chung y Reimers, 2016).

De todos estos organismos internacionales destacaremos a la UNESCO, la OCDE, al Foro Económico Mundial y al ATC21S como marco general de entendimiento de la idea supranacional (unos en más países y otros en menos) de la sociedad del siglo XXI que se tiene, así como de las habilidades que esta requiere. Esta cuestión no será otra que la construcción de un perfil concreto de ciudadano (ideal) para el siglo XXI tanto términos sociales, políticos como productivos. Ahora bien, ¿Por qué mencionamos todo esto? ¿Por qué esta selección y no incluir otras como el propio proyecto enGauge u otros? La respuesta a esto se sujetará en el siguiente argumento lógico: todas ellas están interconectadas y gozan de aspiraciones globales. El proyecto enGauge, por ejemplo, no colaborará directamente con estas otras iniciativas, pero sí tendrá una dimensión nacional-global (Estados Unidos de América). Algo similar sucede con un relevante informe psicológico denominado “Education for life and work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century”, impulsado por el gobierno de los Estados Unidos (Consejo Nacional de Investigación). Este último informe, como el enGauge, serán relevantes en la medida que serán utilizados como fuentes para la construcción de políticas educativas a nivel nacional, como ha sucedido en el caso de Chile con el informe “Education for life and work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century”. Es por ello por lo que hacemos la diferencia entre intencionalidades de organismos internacionales interconectados que trabajan para influir en las políticas educativas global-nacionales (UNESCO, Foro Económico Mundial, OCDE y ATC21S) y de literatura especializada para las habilidades del siglo XXI en el ámbito educacional que hayan tenido impacto político en una dimensión global-nacional.

Los informes Faure (1973) y Delors (1996) de la UNESCO son parte fundamental del pensamiento educativo de lo que se entiende hoy en día por el ideal en la educación. En el primer caso (1973), la educación se proyecta como el camino a seguir por los Estados en pos del desarrollo de estos, pero siempre en la búsqueda de los procesos de democratización. Democracia y educación deberían ir, pues, de la mano para caminar por y para el desarrollo social y económico de los países. La educación democrática será, según el texto, un subproceso fundamental al tratarse de la formación de la ciudadanía o de las sociedades. La batalla por la accesibilidad y democratización de la educación será entonces uno de los grandes objetivos de este informe (Faure et al., 1973). La idea educativa de Faure sitúa a la educación como fin en sí mismo en la medida en que ésta conecta con la perspectiva que se tiene de la política, de lo social y, en definitiva, del rol de la educación en estos ámbitos. Todo ello como medio para alcanzar objetivos concretos en la labor (educativa) de la formación ciudadana en los niños y jóvenes para el futuro, como lo es la construcción de un perfil ciudadano de fuertes valores occidentalocéntricos. En el segundo caso (1996), la utopía educativa para el siglo XXI marcará rutas más específicas y categóricas para la realización de la misma. Se pasará de la “utopía” al proyecto supranacional. Delors recogerá el testigo de Faure para proyectar la educación como una vía fundamental para acceder al nuevo siglo XXI (Delors, 1996). Y el primer paso para mirar hacia el futuro pasará precisamente por dejar de mirar recelosamente al pasado, es decir, superar las viejas tensiones del siglo XX. Para ello será fundamental, nos dirá Delors, mirar democráticamente hacia delante en perspectiva comunitaria, señalando el siglo XXI como faro de superación de aquellas viejas tensiones del siglo XX que resumirá en siete ideas: 1) “La tensión entre lo mundial y lo local”, que significará hacer del nuevo ciudadano del siglo XXI un “ciudadano del mundo” que supiera compatibilizar los distintos escenarios (la comunidad, la nación, el mundo); 2) “La tensión entre lo universal y lo singular”, o la hoja de ruta mundializadora de “la cultura”; 3) “La tensión entre tradición y modernidad”, o la hoja de ruta del progreso científico-tecnológico; 4) “La tensión entre el largo plazo y el corto plazo”, o la búsqueda de los consensos en políticas educativas; 5) “La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades”, o el fortalecimiento de la educación como vehículo de cooperación y ejercicio solidario de oportunidades en un mundo cada vez más competitivo; 6) “La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano”, o la búsqueda de

reformas y estrategias educacionales que transiten entre lo viejo y lo nuevo; 7) “La tensión entre lo espiritual y lo material”, o el respeto a la diversidad y la pluralidad sociocultural (Delors, 1996, pp. 11-12).

El nuevo ciudadano del siglo XXI tendrá que ser, pues, educado en consecuencia. Delors nos habla de cuatro pilares: 1) “aprender a conocer” (conocimiento de una “cultura general”) (Delors, 1996, p. 97); 2) “aprender a hacer” (del modelo industrial del siglo XX al modelo por competencias del siglo XXI); 3) “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” (pacifismo y cooperación como meta a seguir) (Delors, 1996, pp. 103-104); 4) “aprender a ser” (desarrollo integral del individuo) (Delors, 1996, p. 106). Dicho perfil de estudiante-ciudadano realmente no ha cambiado como hoja de ruta educacional hasta nuestros días. Por último, el informe de la UNESCO (2015) viene a revalidar las palabras de Delors, pero también las de Faure. Podríamos decir que este nuevo informe “actualiza” el itinerario para la educación del siglo XXI, pero sin irrumpir en los puntos de partida epistemológicos. La agenda para la educación para el futuro se verá engrosada, pues, por cuestiones como el problema medioambiental, el auge del feminismo, la aparición de movimientos a favor de la intolerancia, el desarrollo tecnológico (procesos de digitalización), la diversidad cultural o la expansión de la globalización (UNESCO, 2015, pp. 9-12). Como vemos, UNESCO ha proporcionado las principales hojas de ruta a seguir en materia educativa en vistas al futuro (siglo XXI) y continúa haciéndolo. Pone sobre la mesa los conceptos y los desafíos. Pero de la cuestión más “práctica” se encargarán otros organismos, tales como el ATC21S (The Assessment and Teaching of 21st Century Skills). Las habilidades que propone el ATC21S en base a diferentes estudios realizados en países como Australia, Finlandia, Singapur, EE. UU., Costa Rica y Países Bajos, tiene como objetivo crear un apartado más práctico de cara a la adquisición de determinadas habilidades para la construcción efectiva de los fines que se estipulan en los informes de la UNESCO, en sintonía con otras instituciones como el Banco Mundial, La OCDE el Foro Económico Mundial o el IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (Griffin, McGaw y Care, 2012).

Entonces, ¿Qué son las habilidades para el siglo XXI? Son herramientas que deben ser aprendidas por el estudiantado escolar de cara mejor formación de la futura ciudadanía (trabajadora) en un contexto cada vez más internacionalizado. Se fijan un

total de cuatro ejes fundamentales: 1) “Ways of Thinking” (o maneras de pensar) centrado en potenciar las habilidades de pensamiento crítico, espíritu creativo y de tipo cognitivo (Griffin, McGaw y Care, 2012, p. 18; Bujanda et al., 2014, p. 13); 2) “Ways of Working” (o maneras de trabajar), enfocada al desarrollo de herramientas para el trabajo individual y colectivo; 3) “Tools for Working” (o herramientas para trabajar), colocando el punto de atención en nuevas formas de aprendizaje en torno a las nuevas tecnologías (TIC) (Bujanda et al., 2014, p. 12); 4) “Living in the world” (o maneras de vivir el mundo), orientado al ámbito social-ciudadano (Bujanda et al., 2014, p. 19). En definitiva, el ciudadano del siglo XXI, según el ATC21S, se debe implementar con las habilidades del siglo XXI, que le prepararán en capacidades de desarrollo personal en torno a dos dimensiones: individuales (formación del individuo) y de trabajo colectivo (eficiencia y mejora del trabajo en equipo). De este espectro se esboza un ciudadano del siglo XXI que se adapta a los problemas, es comprensivo, responsable, proactivo, independiente, prioriza, aprende de todo y de todos y es líder cuando se le necesita. Además, es ético, intercultural, íntegro, servicial, puntual, cuidadoso consigo mismo y con los que le rodean, responsable, consciente con el medio ambiente, se controla ante situaciones dificultosas, es colaborativo efectivo, resolutivo, sabe negociar y valorar las mejores opciones y soluciones en diversas problemáticas de la vida diaria teniendo en cuenta las diferencias. Por último, el ciudadano del siglo XXI sabe también priorizar, trabajar correctamente (nuevas tecnologías) e innovar cuando sea necesario (Griffin, McGaw y Care, 2012). Podríamos decir que el ciudadano (ideal) del siglo XXI es algo así como un transhumano en términos sociales y psicológicos (psicosociales). Esta preocupación por construir y formar al ciudadano del futuro también la apoyarán organismos continentales e internacionales como el OEA, OEI o PNUD, que casi siempre se traducirá en nuevas líneas de financiamiento y promoción de actividades y accesibilidad a dicha educación del siglo XXI. En esta misma línea, pero desde una mirada más dedicada se encontrará la OCDE, con su propia iniciativa de horizonte educativo Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) y Programme for International Student Assessment (PISA).

El primero (DeSeCo) definirá las competencias necesarias, mientras que el segundo (PISA) se encargará de evaluar en dichas competencias a los estudiantes (informes, estudios). El marco teórico ofrecido por la iniciativa DeSeCo (del año 1997) en los

estudios PISA (desde el año 2000 se realiza cada tres años) marcará el concepto de competencias en tres grupos: “1) Uso interactivo de las herramientas; 2) Interacción entre grupos heterogéneos; 3) Actuar de forma autónoma” (OCDE, 2005, p. 5). Estos tres grupos de competencias estarán enmarcados en responder a las demandas de la “vida moderna” o de la actualidad que a su vez se situarían en dos paradigmas de “éxito”: “1) Éxito para los individuos: Empleo con ingresos aceptables; Salud personal y seguridad; Participación política; Redes sociales; 2) Éxito para la sociedad: Productividad económica; Procesos democráticos; Cohesión social, equidad y derechos humanos; Sostenibilidad ecológica”, los cuales requerirán de: “1) Competencias individuales; 2) Competencias institucionales; 3) Aplicación de competencias individuales al servicio de las metas colectivas” (OCDE, 2005, p. 5). Este marco de competencias DeSeCo para PISA (1997), se verán actualizados bajo “nuevos” criterios de enseñanza como el “Global Competence”, competencias que se basan en un reajuste de la iniciativa DeSeCo , teniendo en cuenta, por ejemplo, los últimos desafíos culturales (diversidad cultural), de género (feminismo), laborales (trabajador/ciudadano local-global) y de la importancia de la innovación y el poder de la creatividad (habilidades psicosociales) (OCDE, 2018a, pp. 12-16; OCDE, 2018b, pp. 4-8). Por último, el FEM (Foro Económico Mundial) se centrará y apoyará las habilidades del siglo XXI “para toda la vida”. Concretamente el Foro Económico Mundial nos dice que los estudiantes necesitarán un total de dieciséis agrupados en tres bloques. El primero titulado “Foundational Literacies”, o las habilidades de aplicación en tareas de la vida diaria, contendrá las siguientes habilidades: “1) Literacy; 2) Numeracy; 3) Scientific literacy; 4) ICT literacy; 5) Financial literacy; 6) Cultural and civic literacy”. El segundo bloque titulado “Competencies”, o habilidades para superar desafíos, tendrá las siguientes habilidades: “7) Critical thinking/problem-solving; 8) Creativity; 9) Communication; 10) Collaboration”. Y, finalmente, el tercer bloque titulado “Character Qualities”, o habilidades de superación personal en diferentes situaciones (flexibilidad), se compondrá por las siguientes habilidades: “11) Curiosity; 12) Initiative; 13) Persistence/grit; 14) Adaptability; 15) Leadership; 16) Social and cultural awareness” (Foro Económico Mundial, 2015, p. 3). Según el FEM, estas habilidades se situarán como marco de solución para la resolución de problemas, tanto en el marco social como económico de los países. Aquí la educación tendrá que ser el espacio donde se forme el futuro del “capital humano”, bajo el amparo de los recursos digitales y financieros (políticas públicas) (Foro Económico

Mundial, 2015, pp. 5-6). En definitiva, desde el FEM se subrayará la idea central que sin una educación fuerte (recursos) el desarrollo económico-social no se verá en equilibrio para el futuro.

3. El contexto específico de la problemática: la Historia y la formación ciudadana en Chile

Las discusiones sobre la Historia enseñada en las aulas escolares en el marco de la formación ciudadana son y han sido parte de un debate académico que ha tenido gran presencia en el campo de investigación de la didáctica de la Historia. ¿Es parte de un fin en la Historia construir ciudadanos en las escuelas? Históricamente diríamos que sí, y que en la actualidad en gran medida lo sigue siendo. Tal y como hemos visto, formación ciudadana tiene que ver con el modelo ideal de individuo-colectivo para un país. Los límites serán fijados por las leyes y normativas vigentes de cada Estado (derechos y deberes), mientras que el contenido cultural, ideológico y cognitivo será dispuesto (oficialmente) a través de asignaturas de tipo humanísticas. Entre las destacadas encontramos a la Historia, de un alto contenido “político”. En la asignatura de Historia escolar veremos habitualmente un determinado repertorio de “hechos” e interpretaciones político-institucionales, guiados bajo un relato conductor cuyo actor principal será (casi) siempre la nación (sujeto que avanza y progresa en el tiempo). Es aquí donde el debate se abre entre la difícil armonía lógica entre el ciudadano nacional y el ciudadano globalizado (Carretero, 2019; Carretero y Borrelli, 2010; Serrano, 2014; Pérez Garzón, 2008; Pagés, Villalón y Zamorano, 2017). A ello también añadimos los trabajos que se han encargado de pensar la Historia escolar como instrumento de una formación ciudadana más social, crítica, o crítica a secas (Todorov, 2000; Prats, 2010; Plá, 2012; Pagés y Plá, 2014; Hernández y Pagés, 2016; Prats, 2017).

Sea uno u otro el debate que se lleve a cabo, finalmente entendemos que el problema viaja en otra dirección: ¿Puede la Historia (escolar) despojarse del concepto “nación”? Parece difícil, sobre todo cuando el ideal ciudadano aparece en la Historia enseñada aun en la actualidad. Las explicaciones y aseveraciones que se hacen desde la Historia escolar habitualmente aparecen los sujetos “pueblo” o “sociedad”, que serán los espectadores en “la Historia”. Al mismo tiempo se cae en un frecuente error conceptual que confluye en la confusión de pasado con Historia y viceversa. De esta

forma asimilamos que lo que nos enseñan en la escuela será parte de “un pasado” acaecido que, de alguna manera, debemos aprender e, incluso, recordar. Y con esto último (recuerdo) también es habitual la triple confusión: Historia-pasado-memoria. Todo ello bajo una (pesada) herencia deontológica y epistemológica en la (disciplina) Historia: el positivismo e historicismo historiográfico. Si bien esto hablaremos de forma más concluyente al final de este artículo, sí que podemos adelantar que el problema o problematización de la Historia como elemento educativo en la formación ciudadana necesita imperiosamente abandonar los estudios (ultra)especializados, casi a modo de pequeñas “islas de conocimiento”, por análisis cada vez más holísticos, interconectados e interdisciplinarios para llegar a un momento que sea postdisciplinario.

Específicamente en Chile, existen elementos supranacionales y nacionales a la hora de comprender mejor los aspectos axiológicos de la formación ciudadana, así como del rol de la Historia en todo ello.

En el espectro nacional vemos una ley sobre formación ciudadana aplicada en el marco de la Ley General de Educación (2009): la ley 20.911 del año 2016. Esta breve ley ofrece los puntos clave por los cuales deberán ser articuladas las asignaturas y talleres de formación ciudadana en los centros educacionales. En dicha ley podemos destacar en su artículo único, por ejemplo, algunos puntos clave:

(...) la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. Asimismo, deberá propender a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social (art. único ley 20.911, de 2 de abril de 2016).

La ley está enfocada a que los estudiantes del futuro (ciudadanía ideal) conozca sus derechos (leyes y normativas) y, en consecuencia, sus responsabilidades en torno a la participación en el sistema democrático. También se subrayan elementos axiológicos como la tolerancia, el pluralismo o el fomento del diálogo para la convivencia en sociedad. Son elementos, *a priori*, abstractos que pueden ser aplicados de múltiples maneras y que al final, como apuntan algunos autores, terminan condicionar sus potencialidades (Salazar Jiménez et al., 2021).

Será de particular interés el marco de apoyo y vigilancia de la aplicación de esta ley, protagonizado por el propio MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile) y el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) en el programa “Ciudadanía y escuela” (MINEDUC Y PNUD, 2020; PNUD, 2018). El dialogo nacional y supranacional existente aquí de cara a la configuración de los valores y elementos que deben tener la futura ciudadanía no deja de ser de interés, sobre todo si miramos al pasado, cuando la penetración de lo supranacional en lo nacional no se iguala a la situación actual.

En esta misma línea de lo supranacional nos encontraremos con organismos como el CIVED-IEA, la UNESCO o el ATC21S. El marco supranacional durante el siglo XXI ha sido y es fundamental para comprender los contextos de formación ciudadana en las escuelas. En el caso chileno tenemos, en primer lugar, el caso destacado del IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) que ha desarrollado estudios sobre formación ciudadana en el país en tres ocasiones a través de CIVED (Civic Education Study) (1999) e ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) (2009 y 2016). Estos estudios, avalados y supervisados por el MINEDUC, supondrán un paso de una comprensión de conocimientos específicos y de percepciones en los estudiantes (CIVED) a estudios enfocados hacia las habilidades y actitudes de los estudiantes (ICCS); de lo cívico a lo ciudadano, entendido esto último como ciudadanía activa o participativa. Un paso que irá relacionado, no causalmente, con los programas educativos relacionados con la formación ciudadana en el país. Todo ello ligado también al contexto ciudadano en Chile caracterizado, entre otras cuestiones, por ser un país de bajo índice de voto. Precisamente participación se relacionará con los conductos oficiales que permiten al ciudadano expresarse. Las recientes movilizaciones que ha experimentado Chile desde octubre de 2019 hasta la actualidad han roto transversalmente con todo ello, situando una ciudadanía altamente interesada por la política, pero no por los partidos políticos. Muestra de ello fueron no solamente las movilizaciones, sino también la participación mayoritaria para cambiar la Constitución de 1980.

También en la Historia ha existido recientemente en Chile una disputa patente, sobre todo de cara a los contenidos que deberían o no darse; de si la Historia debe preocuparse por enseñar el pasado nacional o por enseñar al ciudadano a ser buen ciudadano.

El currículo de Historia en el marco de formación ciudadana, centrándonos fundamentalmente en la enseñanza media (contexto de nuestro experimento), se sitúa en la multidiciplina: Historia, Geografía y Ciencias Sociales, siendo la Historia el eje vertebrador de todas ellas. Hasta la reciente reforma de 2019, el currículo de Historia en enseñanza media (2009) se dedicaba a la enseñanza de la Historia universal (primero medio) y nacional (segundo y tercero medio), incluyendo también la formación ciudadana en el currículo (cuarto medio). Precisamente este último itinerario será punto de conflicto en la última reforma curricular (2019), haciendo un giro hacia la formación ciudadana en los cursos de cuarto y también de tercero medio, quitando espacio para la Historia nacional contemporánea y reciente. Las denominadas “habilidades para el siglo XXI” serán el eje vertebrador de la nueva reforma para configurar un determinado perfil ciudadano, más cercano al ciudadano participativo.

4. Metodología, fuentes y objetivos de investigación

Después de haber contextualizado debidamente nuestro experimento acerca de la formación ciudadana e Historia en Chile, señalaremos qué objetivos de investigación tendremos, así como las fuentes. En primer lugar, situaremos nuestro experimento dentro de una metodología cualitativa y experimental, y en un contexto político y social en el que el país (Chile) vivía un previo (a 40 días) al periodo electoral (elecciones presidenciales de noviembre de 2017). En dicho escenario de investigación situaremos como principal objetivo de análisis lo siguiente: conocer y comprender las percepciones ciudadanas (políticas, sociales, identitarias, etc.) de los estudiantes con los que se trabajó en esta asignatura de formación ciudadana. El segundo objetivo será determinar el tipo de impacto (positivo, negativo o indiferente) que causaron en las percepciones de los estudiantes las sesiones dadas en el Taller de ciudadanía. Por último, las fuentes primarias serán nuestros estudiantes trabajados, un grupo de 25 estudiantes (entre 16 y 18 años) que compartían su elección por cursar el Taller de Ciudadanía.

La metodología utilizada en este experimento docente fue, como decimos, cualitativa y de carácter etnográfico. El trabajo de campo realizado como profesor se tuvieron en cuenta aspectos teórico-metodológicos de autores diversos como Díaz de Rada (2008, 2012 y 2016), Woods (2016), Guber (2016), Hymes (2007), Wilcox (2007), Obgu

(2007), Everhart (2007), Mundanó (2008) o Batallán y Campanini (2008). Estas tres últimas subrayarán el importante reto de la educación en el problema de la diversidad cultural existente en nuestro ecosistema escolar, ya que ello requiere de un tratamiento que sepa identificar y distinguir entre los estudiantes para el entendimiento en su complejidad. Por otro lado, Díaz de Rada apunta a la idea de desocialización del individuo en los procesos de formación escolares, dónde el individualismo habitualmente impera (currículos, rendimiento escolar); una situación, nos dice Díaz de Rada (2012), que finalmente es problemático para la propia educación, ya que no es capaz de emanciparse de sí misma, ni tampoco de repensarse políticamente, sobre todo de cara a los problemas del presente y el futuro. Esta última idea calzará con el diagnóstico de Everhart acerca de una educación atrapado en viejas dinámicas laborales en código del siglo XX, siendo un espacio importante el de la formación ciudadana, pero desaprovechado.

También se tuvo en valor las ideas más cercanas al campo, como las de Obgu (2007) que nos llevan a pensar integralmente a nuestro objeto de estudio en su contexto; de que el estudiantado es parte (diferentes roles ejercicios a lo largo de sus vidas) de procesos de formación cultural continua, por lo que tener en cuenta ello en el aula es fundamental. Así mismo, los postulados de Wilcox (2007) no fueron especialmente útiles para el registro de nuestra información, el cual recalca que la etnografía se basa en estudios descriptivo-analíticos y no únicamente descriptivos. Es por ello por lo que realizamos una observación participante, tal y como apunta Guber (2016), ofreciendo un rol activo-pasivo al mismo tiempo. A la par de esto último, también integramos a Woods (2016), el cual nos ofrece pistas sobre el rol específico de etnógrafo-profesor, siendo en nuestro caso de profesor invitado y temporal. Ante ello Woods nos señala la importancia de ser aceptado no solo en el aula, sino entre la comunidad escolar o educativa, un escenario que se debe trabajar desde las relaciones de confianza.

Haciendo una síntesis esquemática de nuestra metodología, nuestro trabajo-experimento se realizó durante el segundo semestre de 2017 de la siguiente forma:

1. Se estableció contactos institucionales con el área de docencia del Instituto de Historia de la PUCV (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). Con dicho contacto se pudieron realizar las conversaciones pertinentes con las autoridades del centro colaborador (dirección) para la investigación realizada.

2. Una vez establecida la relación entre autoridades y la unidad técnico-pedagógica del centro, se pudo acceder al profesor de Historia (J.L.V.), para posteriormente establecer las bases de nuestro experimento docente.
3. Como habíamos mencionado anteriormente, esta investigación docente fue parte de una investigación mayor (trabajo de campo en otras aulas en el mismo centro y otros centros). En dicho contexto, se pactó oralmente con el profesor J.L.V. una participación docente por parte del investigador (autor de este artículo) a modo de aporte docente experimental al centro colaborador.
4. Una vez establecidas las condiciones de plena libertad para el desarrollo de las clases con los estudiantes (otorgada por el profesor J.L.V.), se comenzó el desarrollo de las sesiones (dos veces por semana; una hora y media por clase). Se hicieron un total de 26 sesiones.
5. El desarrollo de las sesiones fue dinámico: el profesor (el autor de este trabajo) dedicó las cinco primeras sesiones al conocimiento de las temáticas que interesaban a los estudiantes sobre política, sociedad, economía o cultura. Más tarde toda esa información fue canalizada para aportar imágenes, vídeos y datos a la clase para pensar conceptos, realidades comparadas y determinadas hechos históricos en vistas de sus preocupaciones y percepciones.
6. Finalmente, las clases terminaron con una evaluación oral y colectiva por parte del estudiantado hacia las clases, con supervisión del profesor de Historia.

5. Resultados alcanzados: el experimento docente en la asignatura de formación ciudadana

Uno de los resultados más destacados tras realizar nuestro experimento docente en el marco del taller de formación ciudadana durante el curso 2017 (agosto-noviembre) fue la libertad para conversar, discutir y debatir sobre cualquier temática de actualidad en perspectiva histórica. Más adelante desarrollaremos al respecto de en qué consistió exactamente dicha libertad y como interpretamos el impacto de ello en los estudiantes. Pero antes de abordar esta última cuestión señalaremos las siguientes preguntas clave: ¿en qué consistió exactamente este experimento?, ¿por qué lo denominamos

como “experimento docente”? Y, finalmente ¿cuáles fueron los elementos más diferenciadores con respecto a las dinámicas docentes pasadas?

5.1 Los contenidos abordados y su valoración estudiantil en el taller de ciudadanía

Los temas abordados durante las sesiones fueron muy diversos, todos ellos siempre orientados a problemas de la actualidad para pensarlos y discutirlos en libertad. El temario se pensará en base a las inquietudes y preocupaciones de los estudiantes (detallaremos esto más adelante), por lo que los contenidos serán flexibles y siempre enfocados a temas de su preocupación y nunca de un currículo.

Se realizaron un total de siete bloques y en el siguiente orden:

1. Situación política en la Venezuela en la actualidad (actualidad del año 2017).
 - a) En estas sesiones (2) se conversó de forma abierta sobre la actualidad político-social de Venezuela a petición expresa de una estudiante de dicho país. Con la curiosidad del resto de la clase por su alta presencia en los medios de comunicación, la temática se centró la gobernabilidad de Hugo Chávez y su sucesor Nicolás Maduro, así como en los procesos migratorios (alto flujo en los años 2016 y 2017) de venezolanos en Chile.
 - b) El material utilizado en estas sesiones fue el testimonio de la estudiante venezolana migrante en Chile (percepción sobre la situación venezolana en el contexto de su propio proceso migratorio).
 - c) El objetivo de estas sesiones fue pensar la realidad de la estudiante migrante venezolana y su contexto (político, económico y social). Las herramientas utilizadas fueron netamente retóricas, acudiendo de vez en cuando a algún dato con el objetivo de eliminar clichés sobre la temática (discursos absolutos y polarizados) para reflexionar sobre una realidad de una compañera de clase.
2. Acerca del concepto democracia y su significado en la actualidad.
 - a) En las sesiones sobre democracia (3) se planteó una discusión a mano alzada sobre qué significa para ellos la democracia y de dónde sacan dicha significación (ejercicio epistemológico), y si esta es tan valiosa en como aparentemente se presenta o está sobrevalorada (instituciones, medios de comunicación, etc.).

- b) El material utilizado fueron dos audiovisuales elaborado por Whymaps: “Qué es realmente democracia” y “No veas este video si vas a votar hoy”.
 - c) El objetivo de las sesiones fue, en primer lugar, hacer dudar sobre su concepción-percepción de la democracia, fundamentado habitualmente con calificativos positivos sin demasiado sustento semántico. En segundo lugar, se buscó que defendieran su forma de entender la democracia frente a compañeros que no la veían de dicha forma (argumentos a favor y en contra). En tercer y último lugar, se conectó dicho debate a sus realidades cotidianas, si lo que defendían o atacaban fervientemente alrededor del concepto democracia era relevante en sus vidas o no.
3. Movimientos neonazis en Europa y Chile.
- a) Se desarrollaron sesiones (2) sobre el discurso de odio y captación de grupos neonazis en la actualidad reciente europea y chilena. A causa del también reciente pero estructural racismo en Chile (mapuches, venezolanos, colombianos, haitianos) el tema causó el impacto necesario para que lograran conocer algunas realidades sobre ello en conexión con sus percepciones sobre el racismo y la xenofobia.
 - b) El material utilizado se centró en audiovisuales de corte periodístico, pero también documental, acerca de sucesos y manifestaciones relacionados con movimientos neonazis recientes (Hispan TV “Neonazis protestan contra oleada de refugiados en Alemania”; RT “Neonazis dominan pueblos haciendo insoportable la vida de los locales”; El País “6.000 neonazis celebran un concierto de rock en un pequeño pueblo alemán”; CHV “Edificio con símbolos neonazis causó rechazo en Barrio Brasil”; DW “Paramilitares pretenden defender Eslovaquia”; Sin Filtros “Hogar Social Madrid: renegado”; FortFast “Franco’s supporters in 2015?”; Voz de América “Violencia se tomó las calles de Charlottesville”; TVE “Las sombras de Aurora Dorada (Amanecer dorado)”; Documental de Claudio Lazzaro “Nazirock”; Global 3000 “Polonia: el ascenso de la extrema derecha”; RM Video Production “La ultra derecha rusa sale a la calle”).
 - c) El objetivo de estas sesiones fue ligar y conectar las realidades de xenofobia y racismo que han presenciado los estudiantes en su día a día a través de una

mirada Chile-Europa-EE.UU del problema neonazi; de como dichas ideas pueden llegar a seducir a personas con sus mismas realidades socioeconómicas.

4. El auge de la extrema derecha en la política, islamofobia y racismo.

a) En estas sesiones (2) se abordó el auge de la extrema derecha en Europa y América, conectando este tema con el anterior: de la movilización neonazi al parlamento. Se habló, pues, de los casos de normalización y aceptación de discursos de odio, exclusión y xenofobia que comienza a resurgir con fuerza en el occidente atlántico. Se colocaron ejemplos de islamofobia y racismo para conjugar esta temática con casos específicos en vistas de la realidad política reciente en Chile: el sueco, el francés, el español y el italiano.

b) Se utilizó material audiovisual para esta sesión, que se intercalaba con conservaciones abiertas con los estudiantes (impresiones y percepciones) y discusiones (sobre ideas, conceptos). Concretamente se visionó el siguiente material: 1) Salvados “La extrema derecha sueca”; 2) Entrevista de “El objetivo” (La Sexta) a Marine Le Pen; 3) DW “El auge de la ultraderecha”; 4) DW “Populismo de derecha en Italia”; 5) Hispan TV “Partido La Liga Norte protesta contra el gobierno italiano”; 6) Sin Filtros “Miedo, rechazo y odio a los musulmanes en España”; 7) Videoclip Kerry James “Lettre à la République” y “Constat Amer”.

c) El objetivo de estas sesiones fue, sobre todo, hacer una gran reflexión colectiva que conectase sus realidades (locales) con fenómenos que suceden en otros países. Internacionalizar la mirada de problemas que son globales es algo que a los estudiantes observados les costó trabajo conseguir ya que prima una mirada local (realidades viñamarinas, chilenas).

5. Situación política en Cataluña a raíz de los acontecimientos acaecidos el 1 de octubre de 2017.

a) A raíz de los acontecimientos del 1 d octubre de 2017 en Cataluña, se conversó acerca de la idea de referéndum, nacionalismo y manifestación con los estudiantes (2 sesiones). Sin duda el concepto de manifestación y nacionalismo captó su atención al tener muchos de ellos memoria de manifestaciones

estudiantiles en Chile. Previo a ello, se hizo una breve contextualización de la problemática y su alcance histórico.

- b) El material utilizado fue audiovisual del momento, casi todo de carácter periodístico: 1) El País “Así ha transcurrido la jornada del referéndum ilegal en Cataluña”; 2) El confidencial “Así han retirado urnas policía y guardia civil en Cataluña”; 3) El Periódico “Huelga general en Cataluña 2017”; 4) Mensaje del Rey sobre Cataluña.
- c) El objetivo de estas sesiones, más improvisadas que el resto debido a su contingencia, fue reflexionar acerca del hecho acontecido aquel 1 de octubre de 2017; de por qué una región (Cataluña) quiere la independencia. Aquí se habló de nacionalismo, libertad de expresión en democracia, así como del propio proceso de referéndum. Los estudiantes debían pensar el hecho más allá de lo acontecido; de que todo ello tenía un recorrido más largo. Debían diferenciar, pues, las causas de las consecuencias, así como identificar los actores del momento (políticos, ciudadanía, el Rey, etc.) y su papel en el proceso.

6. Sobre la percepción de la clase media.

- a) Estas sesiones (3) se habló distendidamente sobre algo que les preocupa: su identidad socioeconómica ante la sociedad. Ante dicha preocupación abordamos el concepto de clase media; de como la perciben y de que significa. La primera versó sobre sus percepciones, la segunda sobre la discusión académica sobre el concepto “clase media” y la tercera sesión un debate final sobre todo ello, tiendo como punto de referencia lo que pensaban al principio; si esto se correspondía aún con lo que pensaban al final de estas sesiones.
- b) El material utilizado fue de carácter documental y fue el siguiente: 1) Salvados “Viva la clase media”; 2) Slavoj Žižek “They Live” y “El ser capitalista”.
- c) El objetivo fue, primero, conocer sus percepciones y concepciones iniciales sobre clase media y reflexionar sobre dichas percepciones al final de las sesiones después de una discusión al respecto. Se buscó que los estudiantes argumentasen su posición acerca de su percepción-concepción en torno a la clase media.

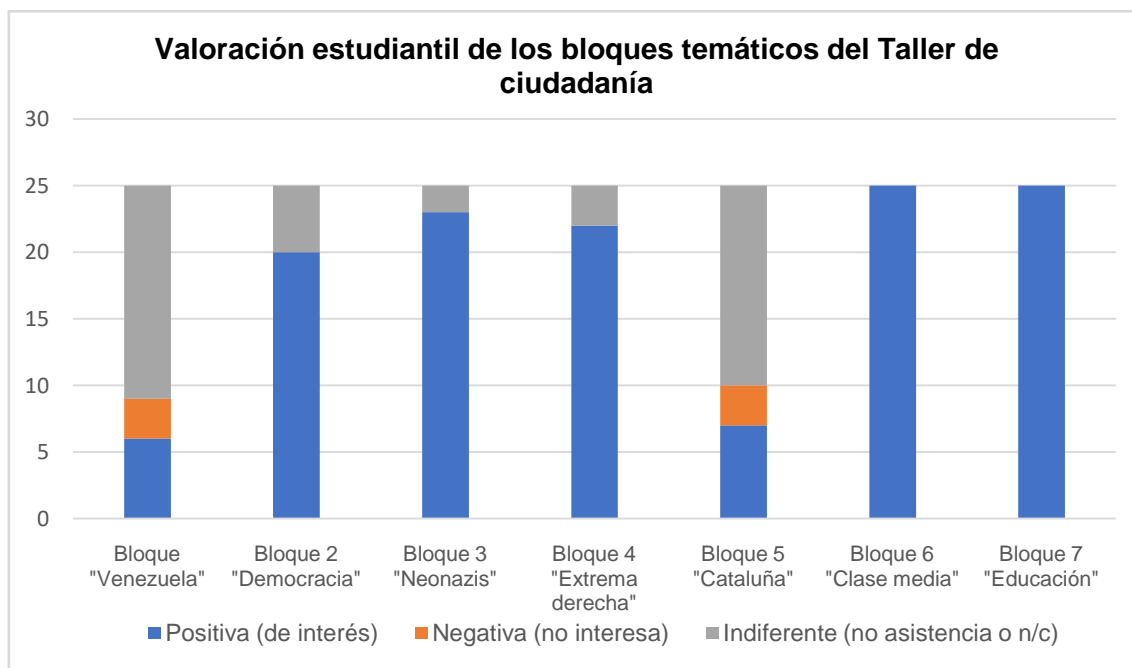
7. La educación en Chile.

- a) La educación para los estudiantes del taller de ciudadanía era algo, cuento menos, cercano por sus experiencias en movilizaciones estudiantiles o por los testimonios escuchados por sus hermanos mayores o familiares que vivieron momentos clave en tema de movilización en Chile (2009 y 2011). El tema fue propuesto a raíz de sus críticas al sistema educativo, y las sesiones (2) fueron dirigidas prácticamente por ellos mismos. Se habló, en primer lugar, sobre la preocupación del futuro y, en segundo lugar, de cómo esto está conectado a la hora de alcanzar una estabilidad laboral (vista casi como una utopía). En medio aparece la educación, como elemento aparentemente de ascenso social que ellos mismos ya saben que una buena educación no va ligada necesariamente a un buen trabajo que sea estable.
- b) El material utilizado fueron sus propios testimonios. Sobre ellos se trabajó para pensar la educación que les gustaría, así como la vida que les gustaría vivir.
- c) El objetivo de estas sesiones que cerraron el taller de ciudadanía fue reflexionar sobre sus propias percepciones de la educación y su imaginación del futuro. En los estudiantes observados es poco habitual el hablar sobre el futuro, por lo que esta fue una oportunidad para conversar, dialogar y reflexionar sobre todo esto en relación con la educación que debería ser.

Estos siete ejes temáticos se problematizaron en el taller de ciudadanía, como decimos, a raíz de sus preocupaciones ciudadanas (políticas y sociales). Como vemos, se tratan de temáticas diferenciadas, ligadas a problemáticas tanto nacionales (Chile) como internacionales. Las sesiones intercalaron sesiones temáticas (las anteriormente expuestas) y conversaciones de carácter más coloquial (el resto de las sesiones), con el objetivo de conocer sus preocupaciones e intereses sobre el acontecer político y social.

La recepción de estos bloques docentes por parte de los estudiantes tuvo vaivenes: de causar cierta expectación según la temática abordada, a abrumarles por completo ciertos bloques (polarización, discusiones acaloradas). Como decimos, mientras algunas sesiones generaban más debate y conversación improvisada por su parte, otras daban pie a una reflexión más profunda (sesiones más silenciosas que conllevaban a conversaciones *a posteriori*). En el siguiente gráfico de tablas veremos

la valoración de cada bloque temático, obtenido a través de un cuestionario dónde debían elegir si el bloque había sido positivo, negativo o indiferente para ellos.



Del gráfico se desprende cuatro interpretaciones bastante claras: 1) los estudiantes se interesaron e implicaron con todo lo relativo a sus vidas (clase media y educación; alta participación), 2) les llamó su atención los sucesos de violencia y discursos de odio (neonazis, extrema derecha; participación moderada), 3) les provocó confusión e impacto las sesiones donde se cuestionó el concepto de democracia (participación moderada-baja), 4) y no les provocó demasiado interés abordar temas de actualidad extranjera (Cataluña y Venezuela; participación baja).

Finalmente, e independientemente del grado de participación, el interés global por las sesiones fue alto, y los estudiantes demandaron *a posteriori* (una vez finalizada el taller) clases más participativas y que ligaran problemas de actualidad o importante nacional e internacional con sus vidas (Almansa Pérez, 2018). La desconexión de los temas (bloques) con algún aspecto de sus vidas, o que estos no tuvieran el suficiente impacto (violencia, sucesos impresionantes, etc.) en las sesiones fue esencial a la hora de generar interés en ellos y que estos, a su vez, se abrieran a exteriorizar sus percepciones, opiniones y posturas al respecto.

5.2 ¿Cuáles fueron los elementos que caracterizaron a esta actividad como experimento?

En el centro colaborador los talleres de ciudadanía que se ofertaban versaban sobre temas cívico-ciudadanos, en una lógica memorística y de aprendizaje vertical (del profesor al estudiante). El contenido enseñado tenía que ver con un conocimiento de las estructuras políticas en Chile; un conocimiento de ciertos derechos y libertades, además de conocer los fundamentos históricos del Estado de derecho en Chile. Todo ello tiene que ver saber unidireccionalmente qué es, por ejemplo, democracia, Estado de derecho, libertad, Constitución, derechos, etc. No existe debate, ni discusión al respecto, únicamente una necesidad por parte del estudiantado por precisar bien lo descrito por el profesor en sus cuadernos de apuntes.

Dado dicho escenario de enseñanza-aprendizaje, eliminamos cualquier esquema u hoja de ruta que se asemejara a un currículo. En segundo lugar, cambiamos los roles, teniendo ellos (estudiantes) tanto poder como yo como para convocar alguna temática y discutirla (de ahí a la gran variedad de temas que hemos citado anteriormente). Así mismo entendimos que el problema es doble: en el qué y cómo se enseña, elementos que van de la mano. Pudimos darnos cuenta de que no importa lo que se enseñe mientras nuestro objetivo sea claro. En nuestro caso generar interés en temáticas de actualidad política y social en los estudiantes. Nos cercioramos de que si tenemos el interés del estudiante podemos generar, a su vez, comentarios y reflexiones (aunque sean mínimas) por su parte. Entendemos que esto fue lo realmente “novedoso” o de mayor relevancia en nuestro experimento docente.

5.3 Discutir y debatir la actualidad sin currículo y en perspectiva histórica, ¿fue posible?

No solo nos fue posible hablar abierta y libremente sobre la actualidad, sino que también se pudo reflexionar e interconectar todo ello con las vidas de los propios estudiantes. Uno de los grandes reclamos de estos es que las asignaturas, por ejemplo, la Historia, no conecta con sus realidades cotidianas. Esto no es un problema de que no se enseñe correctamente “la Historia”. Creemos que el problema es mayor, que la Historia enseñada no les hace pensar históricamente, entendiendo esto como un espacio intelectual que conecta diferentes tiempos (pasados, presentes y futuros) para abordar diferentes problemas, situaciones o hechos.

A su vez entendemos que otra Historia es posible, por no decir Historias (en plural), ya que la labor del historiador-docente no debería limitarse únicamente a representar “un pasado” imaginado en el siglo XIX para intentar “calzarlo” en el siglo XXI, sino más bien de comprender el presente históricamente, lo que nos llevará a tiempos pasados (intepretaciones, textos, hechos, situaciones, etc.), pero también futuros (imaginación histórica, ucronías, utopías, etc.). Un historiador que no se atreva a imaginar o pensar el futuro no podríamos llamarlo como tal. Los historiadores del siglo XIX ya imaginaron su futuro, ¿por qué no imaginarlo hoy de nuevo?

Volviendo a la cuestión de la formación ciudadana, en los contextos docentes actuales es habitual, como hemos visto en anteriores apartados de este artículo, las temáticas de naturaleza jurídica, conceptual e histórica (enseñanza unilineal de “un pasado”). Se enseñan unos conocimientos específicos para crear unas habilidades y aptitudes concretas en el estudiantado, con el fin de perfilar un ideal de ciudadano específico. Si pensamos un mundo poliédrico, polifónico y heterogéneo nos daremos cuenta de que la educación, tal y como es pensada mayoritariamente hoy en día (desde el currículo, desde intereses nacionales, desde premisas supranacionales homogeneizantes, etc.), es poco probable que se conecte con nuestro mundo actual y del futuro.

Como veremos más adelante, las percepciones políticas y sociales de los estudiantes es fruto, en parte, de una educación obsoleta, estanca y que limita sus posibilidades cognitivas e intelectivas (Trigueros Cano, Molina Saorín y Álvarez Martínez-Iglesias, 2017). Este ejercicio que hemos descrito nos ayudó a darnos cuenta de que otros procesos de enseñanza y aprendizaje son posibles, definidos por un espíritu de libertad por generar pensamiento crítico sin limitaciones.

6. Discusión analítica: las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados

Una vez expuesto nuestros resultados de nuestra experiencia docente, mostraremos a continuación la discusión analítica acerca de las percepciones ciudadanas (políticas y sociales) a raíz de lo ejercido en el taller de ciudadanía en el centro colaborador.

6.1. Sobre la política y lo político

Los asuntos relacionados con temas de “la política”, que en este artículo lo relacionamos con “el poder” (política institucional), son percibidos por los estudiantes observados de una forma parecida: lejana y apática. Les causa rechazo, desgana y somnolencia. Tienden a distraerse con facilidad al tratar temas de “la política”, aunque al hablar de “lo político” (entendida con mayor amplitud, más allá de las instituciones) les causa mayor interés; sin asociar conceptualmente dicho escenario (lo político) en un ámbito político como tal (lo político como no-política). De esta forma la concepción que tienen sobre la política queda restringida al poder, de ahí a la diferenciación que hacemos. De esta forma llegamos a un primer acercamiento de discusión sobre su aparente “desafección política”; un concepto (desafección política) que en este caso tiene problemas epistemológicos. Podríamos decir que a los estudiantes observados si les interesa los temas políticos, pero no los políticos ni las instituciones que ostentan, algo que podemos ver también en otras investigaciones (Núñez, 2017).

Todas las temáticas relacionadas con la situación de “la política” en los países (Chile, Venezuela, Francia, Suecia, etc.) no les interesa (constitución, derechos, libertades, etc.), salvo cuando se toquen temas que irrumpen en su percepción de “lo normal” (mundo laboral, educación, violencias, etc.). Su percepción del mundo democrático, por ejemplo, está relacionado con el imaginario occidental (Europa y Estados Unidos principalmente), es decir, visto como un modelo a seguir; teniendo a los países nórdicos como verdaderos ejemplos de sociedades democráticas (más justas, con mayores oportunidades, menos violentas, etc.).

Otro elemento que nos llamó la atención fue que les cuesta trabajo creer que en dichos países (fundamentalmente sobre los nórdicos) existe un auge de los nacionalismos excluyentes, así como de la existencia de partidos políticos que capitalicen el descontento social a través de posiciones cercanas o situadas a la extrema derecha. Para nuestros estudiantes “lo normal” es percibir el progreso como el distanciamiento hacia los errores del pasado, y democracia como un concepto positivo en sí mismo que es percibido como válido en cuanto a “la política”, pero que realmente no tiene un significado concreto y real para ellos (no saben definirla con precisión; no les es tan valiosa). Entonces, al verse cuestionados sus percepciones ciudadanas en torno a estos conceptos que citábamos anteriormente navegan en un

mar de incertidumbre, sin capacidad de reacción ante ello (argumentos, crítica, imaginación, etc.).

A pesar de que nuestros estudiantes comprueben mediante recursos audiovisuales evidencias de que sus percepciones sobre el progreso y la democracia en ciertas zonas del mundo no son como ellos creían (el ejemplo nórdico les impactó bastante); les cuesta trabajo ejercer cuestionamientos al respecto. Entonces, al no existir cuestionamiento producto de la destrucción de un imaginario basado en un relato limitado e idealizado (democracia perfecta=Europa); tienden a retroceder en vez de avanzar intelectivamente, es decir, no les produce interés el criticar, refutar o defender el relato que se les está cuestionando lo que ellos perciben o piensan de antemano, una discusión que asimismo podemos contrastar en investigaciones colectivas acerca de las percepciones del pensamiento histórico en los estudiantes secundarios (Trigueros et al., 2015). Podríamos decir que su imaginario o relato sobre la democracia y la política ideal es débil. En este sentido vimos dicha fragilidad traducida en ocasiones en furia (rabia, descontento), aversión (distanciamiento) o, incluso, en cierta angustia (zozobra, incertidumbre).

Sucede también con sus percepciones sobre la violencia en “lo político” y no en “la política”. La violencia la asocian fundamentalmente a lo callejero o, en el otro extremo, al terrorismo o las guerras, dejando curiosamente al Estado fuera de esta ecuación. Suelen identificar las consecuencias, la coyuntura de las problemáticas de cierta actualidad política, pero no gozan de herramientas (capacidades) para identificar las causas. Sus percepciones ciudadanas son claramente limitadas en términos cognitivos.

La percepción que tienen sobre el auge de lo que en antaño se les ha enseñado como “malo” o “peligroso” (por ejemplo, con el tema tratado sobre los movimientos neonazis asociados a los antiguos fascismos y el propio régimen nazi) no lo dimensionan como un escenario que les afecte. Lo único que alcanzan a asociar es que se trata de una situación, como mínimo, dañina para el desarrollo de las sociedades democráticas (entendidas como lo bueno, sin fondo semántico) en la actualidad; y muchas veces “lo bueno” ni siquiera lo ejercen (la mayoría no estaba interesada en votar en las elecciones de noviembre de 2017), como lo es, por ejemplo, el voto: para ellos un emblema de las sociedades democráticas, algo que vemos, por ejemplo en otros trabajos de investigación similares (Muñoz Labraña et al., 2016).

6.2. Sobre lo social y su ligación con lo económico

Uno de los aspectos que más nos llamó la atención fue su percepción acerca de sus propias experiencias vitales como “supervivencia”. ¿Por qué supervivencia? Como decimos, se trata de una noción que forma parte de su percepción de sus propias vidas, que se cimenta en gran medida en cosmovisión individualista de las cosas. Nuestros estudiantes parten de la idea inicial de que deben luchar, sacrificarse y esforzarse para “salir a adelante” (una expresión muy común en ellos), un escenario que está aislado de “la política” y “lo político”. La supervivencia es individual o familiar, y percibida en ellos como una realidad social generalizada en Chile.

En coherencia con esto último, la educación es parte de un camino que deben recorrer de forma forzada para conseguir su meta: estabilidad laboral a través de la obtención de trabajos (entienden que la estabilidad laboral se debe conquistar). Si bien esto es parte de su imaginario, la percepción del camino fácil o del “hacerla” (en su vocabulario argot) está igualmente presente; es un escenario que forma parte de su accionar individual para “acortar el camino” hacia la estabilidad laboral, lo que proporcionaría, en su imaginario, tener la posibilidad de subir en el escalafón socioeconómico.

Esta última idea, el escalafón socioeconómico, o de clase, parece no importarles *a priori*, pero forma parte de su percepción de lo social. Como comentábamos anteriormente, nuestros estudiantes comenzaron autopercebiéndose a ellos mismos como “clases medias” pero, a raíz de una reflexión grupal y pensada a lo largo de las sesiones, consideraron que su situación no se correspondía con dicho escalafón o clase social. El hecho de situarse en una posición más elevada les proporciona cierta tranquilidad de cara a las relaciones sociales, a su percepción de sí mismos, de que parten con cierta “ventaja” con respecto a otros grupos sociales (eleva virtual o artificialmente su aparente frágil autoestima). En vistas de ello, vimos que dicho imaginario está interconectado en tres elementos: individualismo, supervivencia y percepción edulcorada de su situación socioeconómica, tal y como apuntan algunos estudios cuantitativos al respecto (Sáez Sotomayor y Añazco Martínez, 2019). Estos tres elementos forman parte de la percepción que tienen tanto de la sociedad en la que viven (depredadora, despiadada, difícil, atomizada, clasista) como de sí mismos (supervivientes, egoístas, oportunistas). Estas percepciones nos sitúan con unos estudiantes que limitan nuevamente sus percepciones a ciertos elementos que

consideran fundamentales (trabajo, superación personal-social-laboral, estabilidad) en torno al individuo, es decir, a sí mismos, teniendo en cuenta que la sociedad en la cual viven se comporta de forma similar.

Por último, y ante esto, todo lo que rodea a “la política” y “lo político” no influye de forma directa en su quehacer diario según sus percepciones, sino de forma indirecta y visto desde el largo plazo. Entendemos que se trata de un automatismo que tiene relación con un aspecto conductual observado, que también es parte de sus percepciones ciudadanas: su insensibilidad e indiferencia ante los sucesos relacionados con “el poder” y “la política”.

7. Conclusiones

En primer lugar, subrayaremos que los dos objetivos que hemos indicado previamente en este artículo se han cumplido, obteniendo los elementos que nos hicieron conocer y pensar acerca de las percepciones político-sociales de los estudiantes a través de las sesiones del Taller de ciudadanía (primer objetivo), así como saber e interpretar el grado de interés de los estudiantes tras finalizar el propio Taller (segundo objetivo). Así mismo, atendimos bajo un estudio de caso muy concreto la problemática específica, así como general de este trabajo con ideas concluyentes que veremos más adelante.

En segundo lugar, y tras haber discutido nuestros resultados investigativos, señalamos un total de cuatro puntos para concluir y continuar pensando este estudio.

7.1 ¿Cuál debería ser el rol de la Historia en el marco de la formación ciudadana?

Los planes de formación ciudadana se han visto fuertemente influenciados por la construcción histórica de las Historias nacionales de tiempos decimonónicos. Todo ello tiene mucho que ver con la Historia y el quehacer del historiador/a, sobre todo por la relación (histórica) del historiador con el poder (profesionalización de la Historia). También es bien conocido y habitual confundir la pluralidad de la naturaleza de nuestras labores que dependerán de múltiples factores. Entre ellos identificamos, por ejemplo, a las diferentes “escuelas historiográficas”, ya que, dependiendo de este marco teórico, de las escuelas que nos sean más afines a nuestro trabajo académico y educacional, nuestras interpretaciones y perspectivas serán diferentes. ¿Cuál debería ser el rol de la Historia en el marco de la formación ciudadana? Para responder a esta

ambiciosa pregunta debemos, en primer lugar, identificar y revolver otra: ¿Qué ciudadanía o sociedad queremos? Y en la complejidad patente de esta interrogante debemos identificar epistemológicamente qué es “formación ciudadana”, ya que esta bebe, sobre todo, de (viejas) utopías liberales del siglo XIX que han sido revitalizadas a partir de finales del siglo pasado para su (re)aplicación en el presente siglo.

Entonces ¿Qué Historia enseñar en las escuelas para formar mejores ciudadanos? Pues tendremos que saber que entendemos por “mejor”. Si lo que pretendemos es continuar repitiendo las mismas interpretaciones (positivistas; historicistas) de los mismos hechos históricos (nacionales), será hartamente complicada la labor educativa de, por ejemplo, hacer pensar al estudiante más allá de los relatos y los hechos que les son enseñados para que éste pueda independizarse cognitivamente. La Historia deberá, pues, repensarse deontológica y epistemológicamente si lo que quiere (queremos) es construir una sociedad que piense (independiente, activamente), y no únicamente una sociedad que sea pensada (dependiente, pasiva). Pensar involucra imaginar, y tener las capacidades lo suficientemente diversas para construir escenarios alternativos a los problemas y desafíos de la actualidad (Cardoso Guillamón, Molina Puche y Ortuño Molina, 2020). Pero pensar críticamente involucraría, además, adquirir la capacidad de cuestionar al poder, así como a los grandes saberes. ¿Con qué fin? Conseguir generar autonomía analítica en el individuo. En esta labor la Historia puede hacer bastante, aunque en muchas ocasiones hemos confundido la cantidad con el objetivo a seguir, es decir, agregar más contenidos a un objetivo pedagógico obsoleto (enseñar diversidad en conocimientos y saberes estancos).

De esta manera, entendemos que no se trata de (re)pensar la Historia en términos de carácter “totales”, ni tampoco más amplios (más espacios, hechos) o diversos (más actores), sino de generar un espacio de pensamiento crítico, libre y analítico que posibilite, a través del estudio de hechos, fuentes e interpretaciones sobre cuestiones “pasadas”, la libertad de generar ideas e imaginación histórica en el individuo (estudiante). ¿Qué significa esto? Que el estudiante pueda conocer el mundo con herramientas de análisis histórico como la temporalidad (temporalizar problemas), la contextualización histórica (situar problemas más allá de coyuntura o del hecho concreto) o la identificación de la naturaleza del conocimiento (fuentes). Es decir, la

Historia como instrumento posibilitador cognitivo y no como fin-final, es decir, alejarnos de una conceptualización axiomática y absoluta de “la Historia”.

La selección de los hechos, fuentes o interpretaciones por parte del profesorado dependerá, por ejemplo, del grupo humano que sea enseñado o de la formación del propio profesorado. De esta forma, la diversidad no será impuesta de arriba hacia abajo, es decir, cada aula, cada profesor, cada estudiante será un caso diferente. Sin duda esta última meta nos lleva a pensar e imaginar una Historia que sea también interdisciplinar y que utilice, para este nuestro caso, herramientas etnográficas para la adquisición de capacidades sociales (escuchar, observación) y cognitivas (pensar críticamente) en entornos diferentes, diversos, complejos y en constante movimiento.

7.2 La epistemología del ciudadano ideal y la (vieja) utopía liberal en retrospectiva

Como hemos podido comprobar, la (re)significación del “ciudadano ideal” por parte de organismos internacionales como la UNESCO, FEM, OCDE, ATS21 o IEA constituye un paradigma educativo, pero también social, político y económico del querer ser (prospectiva) de las sociedades en el mundo. La educación requiere de un esfuerzo prospectivo, quizás hasta utópico, para proyectar a ese ciudadano ideal que se quiere formar. Entonces, podríamos aseverar, sin temor a caer en ninguna falacia, que la (re)significación del ciudadano ideal no será tan diferente de la original, que fue producto del esfuerzo ideológico y político de los teóricos y gran parte de los políticos liberales durante el siglo XIX. Tal y como hemos visto, estos organismos internacionales han situado un gran horizonte educacional para el mundo: la educación para el siglo XXI. Un paradigma que podríamos resumir como la identificación de una serie de características que debe adquirir necesariamente el individuo durante su formación como ciudadano en la escuela. Necesariamente ya que, sin ellas, el individuo fracasa y, por ende, no se integra activamente en el sistema. Dichas características tendrán forma de ciertas habilidades, conocimientos y actitudes que permitirán lograr perfilar el ideal individual y, por consecuencia estadística, el colectivo.

Sin duda este último punto será el diferenciador del siglo XXI con respecto al paradigma ciudadanizador decimonónico. ¿Por qué? Sin llegar a insinuar si quiera que los Estados, ni los organismos supranacionales han dejado de lado al concepto

nación, podemos explorar en la idea de que el individuo está por encima de lo colectivo en estos proyectos educativos, un elemento (lo colectivo) que será fundamental también en los paradigmas nacionalistas (siglos XIX y XX). Seguramente, en esto último ha tenido mucho que ver los procesos de neoliberalización más allá de lo económico (neoliberalismo cultural y social), que no es ajeno en ningún caso a lo nacional, sino todo lo contrario, complementándose simbióticamente para situarse en una hipermodernidad (Lipovetsky, 1993) en sociedades cada vez más atomizadas y ligadas a un nacionalismo banal (Billig, 2014). Entonces, pensaremos estos proyectos y prospectivas como *revivals* educativos que siguen atados al progreso y la modernidad decimonónicas, así como a una mentalidad productivista del individuo. Todo ello en un contexto, como decimos, de neoliberalización progresiva, sobre todo en el ámbito cultural y centrado en el individuo (aprendizajes en actitudes, emociones, resiliencia, etc.).

7.3 La particularidad chilena en el marco de la formación de la ciudadanía actual

Ante todo lo aquí revisado y analizado, vemos que Chile es un caso de interés por su particularidad política “reciente” desde los años setenta, y de cómo todo ello se ha ido desarrollando hasta desatar las manifestaciones transversales y masivas del pasado octubre de 2019. El “Chile despertó” interpeló la denominada “Transición a la democracia” en Chile, un hecho histórico que ha sido enseñado habitualmente en las escuelas, o bien como ejemplar, o bien como parte de un proceso necesario para llegar a una mejora de las condiciones postdictadura. Ahora bien, y lejos de romantizar estos recientes sucesos sociales, si bien tiene un carácter de rebelión está lejos de ser una revolución política que cambie los cimientos del republicanismo liberal actual. Para que esto último se produzca sería necesario, tal vez, no tanto capacidades técnico-productivas, sino más bien humanísticas (ideas). Finalmente, y teniendo en cuenta el actual currículo de formación ciudadana, donde la (disciplina) Historia está presente directa o indirectamente, Chile se proyecta educacionalmente hacia el futuro bajo aquel paradigma ideal de ciudadanía que hemos mencionado en este trabajo, justificándose en el modelo “democrático” existente en el país (Transición a la democracia). Una situación que en ningún caso escucha a “la calle”, ni tampoco ve más allá de todo lo que está sucediendo (análisis en profundidad). Toda la coyuntura social y educativa que ha acaecido en Chile durante los últimos meses del año 2019, hacen susceptible al país de nuevos espacios de reflexión y crítica sobre lo que

habitualmente se entendía como “lo bueno” o “lo normal”. Quizás sea este un buen momento para (re)pensar esta problemática prospectivamente, situándonos en el “todo es posible”, si es posible.

7.4 Sobre la experiencia docente de nuestro experimento

Por último, y en base al experimento docente realizado, señalaremos algunas ideas (esbozos) acerca de un paradigma de enseñanza basado en el seguimiento de los estudiantes y sus realidades: enseñanzas basadas en el aprendizaje etnográfico por parte del docente. ¿Qué quiere decir esto? Conocer al estudiante para crear itinerarios flexibles que sean capaces de adaptarse a las historias de vida de estos: asignaturas de más de un año de duración que sean transversales y que aborden necesariamente problemas actuales. En el caso que tratamos, el de la formación ciudadana, que sea un espacio amplio, plural y que abarque el aprendizaje en Historia, Ciencias Sociales, Filosofía y Humanidades. Un espacio de aprendizaje planteado como asignatura-problema y no como asignatura-curriculo (Merchán Iglesias y García-Pérez, 2018). Entonces, el fin de dicha asignatura será problematizar y no abordar determinados hechos, o conceptualizaciones o hitos históricos concretos.

Hablaríamos entonces de itinerarios, no de currículos, que tengan los siguientes objetivos centrales: 1) generar pensamiento crítico y libre; 2) ofrecer herramientas cognitivas para enfrentar y discutir la actualidad; 3) capacidades, conocimientos (diversos) y habilidades para pensar el pasado (en plural) en función de la necesidad de diferentes futuros posibles; 4) dotar criterios de pensamiento histórico para distinguir en un problema “X” sus variables, sus causales y sus presentes y potenciales consecuencias.

En definitiva, entendemos que la Historia no debe ser entendida como un conocimiento absoluto. Entendemos que la Historia debe ser parte de los objetivos de la formación ciudadana, en un marco de saberes plurales que puedan ser interdisciplinarios. Por lo tanto, todo ello, entendemos, debería ser parte de un desafío educativo del siglo XXI (García Fernández, 2021).

Ahí entendemos que el elemento histórico (pensamiento y reflexión histórica) debería ser parte de habilidades y capacidades, y no exclusivamente de procesos de aprendizaje basados en la erudición en determinados hechos o relatos históricos. En base a nuestra pequeña experiencia nos dimos cuenta de que no es necesario situar

un currículo cerrado y específico, sino más bien un marco de problematización para discutir y debatir la actualidad. Para ello evidentemente recurriremos a hechos, experiencias e investigaciones históricas, pero situando todo esto como medio para pensar y no como un fin-final para conocer algo específico. De esta forma, pensamos que cada aula será un espacio diferente en vistas de una sociedad poliédrica (plural) y polifónica (diversidad).

La idea final que extraemos de esta experiencia es la de generar la inquietud por pensar históricamente el futuro en el presente (problematizar la actualidad), con el objetivo final de imaginar sociedades más justas y dignas (nuevas utopías; nuevos relatos; nuevos imaginarios políticos).

8. Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el Programa Interuniversitario de estudios hispanos-chilenos del Vicerrectorado de Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en el marco del desarrollo de la tesis doctoral “Historia, educación y formación ciudadana, 1980-2017. Un estudio comparado en escuelas públicas de Alcalá de Henares (España) y Viña del Mar (Chile)”.

9. Referencias

- Almansa Pérez, R. M. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la historia sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (17), 87-98. <http://dx.doi.org/10.1344/ECCSS2018.17.8>
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. Fondo de cultura económica.
- Annie Luo, M., Li, J., Subotić, S., y Woodward, L. (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. World Economic Forum.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). El respeto a la diversidad en la escuela. En Jociles, M.I. y Franzé, A. (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación* (pp. 247-259). Trotta.
- Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal*. Capitan Swing.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., y Rumble, M. (2010). *Draft White Paper 1. Defining 21st century skills*. Assessment and Teaching of 21st Century Skills.

- Bujanda, M. E., Ruíz González, V., Molina Ovares, A., y Quesada Montano, S. (2014). *Competencias del siglo XXI. Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación. Capítulo latinoamericano del Proyecto ATC21s*. Fundación Omar Dengo y Assessment and Teaching of 21st Century Skills.
- Burkhardt, G., Monsour, M., Valdez, G., Gunn, C., Dawson, M., Lemke, C., Coughlin., E., Thadani., V., y Martin, C. (2003). *enGauge 21st Century Skills Digital Literacies for a Digital Age*. North Central Regional Educational Laboratory's and Metiri Group.
- Cardoso, N., Molina, S. y Ortuño, J. (2020). Identificación del alumnado de Educación Primaria con las narrativas históricas locales y nacionales. Estudio de caso en un contexto multicultural. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (38), 17-38. <https://doi.org/10.7203/dces.38.13491>
- Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, (495), 59-63.
- Carretero, M., y Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M., y Borrelli M. (Eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 103-130). Paidós.
- Chatterjee, P. (2008). *La nación en tiempo heterogéneo*. Editorial Siglo Veintiuno.
- Chung, C. K. y Reimers, F. M. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO y Editorial Santillana.
- Díaz de Rada, Á. (2008). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En Jociles, M.I. y Franzé, A. (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación* (pp. 24-48). Trotta.
- Díaz de Rada, Á. (2012). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Trotta.
- Díaz de Rada, Á. (2016). La reflexividad analítica sobre lo humano, y algunas certezas morales de un antropólogo social, *Anuario del centro de la UNED de Calatayud*, (22), 7-17.
- Egaña Baraona, M. L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*. Lom Ediciones.
- Everhart, R. B. (2007). Leer, escribir y resistir. En Velasco Maillo, H. M., García Castaño, F. J., y Díez de Rada, A. (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 355-388). Trotta.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., y Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. UNESCO y Alianza Editorial.
- Foro Económico Mundial (2015). *New Visión for Education. Unlocking the Potential of Technology*. http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
- Franzé Mundanó, A. (2008). Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la cultura de origen. En Jociles, M.I. y Franzé, A. (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación* (pp. 61-89). Trotta.

- García Fernández, G. (2021). Políticas educativas y formación de la ciudadanía del futuro en Chile y España (1970-2016). *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 23(36). <https://doi.org/10.19053/01227238.11118>
- García Fernández, G. A. (2020). Políticas supranacionales en educación: el rol de la Historia en las escuelas de Chile y España. En Pérez Herrero P. y Cavieres Figueroa E. (Eds.), *Historia y Prospectiva* (pp. 133-157). Marcial Pons.
- Griffin, P., McGaw, B. y Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills (Foreword)*. Springer.
- Guber, R. (2016). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno.
- Hernández Cervantes, L. M., y Pagès Blanch, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 119-140.
- Hymes, D. (2007). ¿Qué es la etnografía? En Velasco Maillo, H. M., García Castaño, F. J., y Díez de Rada, Á. (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 175-192). Trotta.
- Ley 20.370, de 12 de septiembre, Establece la Ley General de Educación. (2009). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, de 17 de agosto de 2009. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ley 20.911, de 2 de abril, Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. (2016). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, de 28 de marzo de 2016. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963&idVersion=2016-03-03>
- Lipovetsky, G. (1993). *La era del vacío*. Anagrama.
- Mayorga, R. (2011). Los conceptos de la escuela: aproximaciones desde la historia conceptual al sistema educativo chileno. 1840-1890, *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 15(1), 11-44.
- Méndez Francisco, L. (2007). La globalización y el Estado nacional. *Revista Global*, 4(14), 48-56.
- Merchán Iglesias, F. J., y García-Pérez, F. F. (2018). La enseñanza de la historia y la adquisición de competencias sociales y cívicas. En Miralles Martínez, P., y Gómez Carrasco C. J. (Eds.), *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 127-138). Octaedro.
- MINEDUC (2010). Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009. Santiago de Chile. https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estudios+Internacionales/ICCS/ICCS+2009/ICCS_2009_Informe_Nacional.pdf (consultado el 26 de febrero de 2021).
- MINEDUC (2018). Informe Nacional ICCS 2016. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS_2016_National_Report_CHL.pdf
- MINEDUC y PNUD (16 de febrero de 2021). ¿Cómo ha sido la puesta en marcha de plan de formación ciudadana (PFC)? Ciudadanía y Escuela.

<http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-content/uploads/2018/04/Estudio-sobre-el-Plan-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>

- Muñoz Labraña, C., Martínez Rodríguez, R., y Muñoz Grandón, C. (2016). Percepciones del estudiantado sobre la política, los partidos políticos y las personas dedicadas a la política al finalizar la educación secundaria en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.17>
- Núñez, P. (2017). Leyes, políticas públicas y percepciones estudiantiles sobre la participación: miradas sobre los Centros de Estudiantes en la escuela secundaria. *Polifonías Revista de Educación*, 6(11), 144-172.
- Obgu, U. J. (2007). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En Velasco Mailló, H. M., García Castaño, F. J., y Díez de Rada, A. (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 145-174). Trotta.
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2018a). Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264289024-en.pdf?expires=1554413463&id=id&accname=quest&checksum=14B1DF40595D5F72CDA97F4C623C84DA>
- OCDE (2018b). The future of education and skills. Education 2030. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Pagés Blanch, J., Villalón Gálvez, G., y Zamorano Vargas, A. (2017). Enseñanza de la Historia y diversidad étnica: los casos chileno y español. *Educação & Realidade*, 42(1), 161-182. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661186>
- Pagés Blanch, J., y Plá, S. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En Pagès Blanch, J., y Plá, S. (Coords.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 13-38). Bonilla Artigas Editores.
- Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?, *Historia de la educación*, 27, 37-55.
- Pérez Herrero, P. (2016). Estados, naciones e historias a comienzos del siglo XXI. En De la Fuente J. R., y Pérez Herrero P. (Eds.), *El reconocimiento de las diferencias (Estado, naciones e identidades en la globalización)* (pp. 165-196). Marcial Pons.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación, *Secuencia*, (84), 163-184.
- PNUD (2018). Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana. <http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-content/uploads/2018/04/Estudio-puesta-en-marcha-del-Plan-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>
- Prats Cuevas, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa, *Tejuelo*, (9), 8-18.
- Prats Cuevas, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia. En Sanz Camañes, P., Molero García, J., y Rodríguez González, D. (Eds.), *La historia en el*

aula. *Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Milenio.

Sáez Sotomayor, D. A., y Añazco Martínez, L. A. (2019). Convivencia Escolar y Formación Ciudadana: percepción de los estudiantes de Segundo Ciclo. *Revista INTEREDU*, 1(1), 57-73. <http://dx.doi.org/10.32735/S2735-65232019000180>

Salazar Jiménez, R., Orellana-Fonseca, C., Muñoz Labraña, C., y Cárcamo Vázquez, H. (2021). Escuela y participación: La implementación de un plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales de Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-29. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42543>

Serrano, S. (2014). Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, (15), 209-222.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la Memoria*. Arléa.

Trigueros Cano, F. J., Molina Saorín, J., y Álvarez Martínez-Iglesias J. M. (2017). La enseñanza de la historia y el desarrollo de competencias sociales y cívicas. *Clío: History and History Teaching*, (43), 1-10.

Trigueros Cano, F. J., Ortuño Molina, J., y Molina Puche, S. (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 69-86. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.05>

UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Wilcox, K. (2007). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco Maillo, H. M., García Castaño, F. J., y Díez de Rada, Á. (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 95-126). Trotta.

Woods, P. (2016). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Spain (CC-BY-NC-ND 4.0). Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

