



ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL (FOR EVALUATION OF THE ACT DOCTORAL THESIS)

Año académico (academic year): 2019/20

DOCTORANDO (candidate PHD): GARCÍA FERNÁNDEZ, GONZALO ANDRÉS
D.N.I./PASAPORTE (Id.Passport): \*\*\*\*1737Q
PROGRAMA DE DOCTORADO (Academic Committee of the Programme): D400-AMÉRICA LATINA Y LA UNIÓN EUROPEA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL
DPTO. COORDINADOR DEL PROGRAMA (Department): HISTORIA Y FILOSOFÍA
TITULACIÓN DE DOCTOR EN (Phd title): DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

En el día de hoy 24/09/19, reunido el tribunal de evaluación, constituido por los miembros que suscriben el presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral con Mención Internacional (In today assessment met the court, consisting of the members who signed this Act, the candidate defended his doctoral thesis with mention as International Doctorate), elaborada bajo la dirección de (prepared under the direction of) PEDRO PÉREZ HERRERO // EDUARDO CAVIERES FIGUEROA.

Sobre el siguiente tema (Title of the doctoral thesis): HISTORIA, EDUCACIÓN Y FORMACIÓN CIUDADANA, 1980-2017. UN ESTUDIO COMPARADO EN ESCUELAS PÚBLICAS DE ALCALÁ DE HENARES (ESPAÑA) Y VIÑA DEL MAR (CHILE)

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL1 de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente) (After the defense and defense of the thesis, the court agreed to grant the GLOBAL RATING (fail, pass, good and excellent): SOBRESALIENTE

Alcalá de Henares, a 24 de SEPTIEMBRE de 2019

[Signature of María Tabares García]

Fdo. (Signed): María Tabares García

[Signature of Esther Lago Salas]

Fdo. (Signed): Esther Lago Salas

[Signature of Isabel Cavo Ruiz]

Fdo. (Signed): Isabel Cavo Ruiz

FIRMA DEL ALUMNO (candidate's signature),

[Signature of Gonzalo Andrés García Fernández]

Fdo. (Signed): Gonzalo Andrés García Fernández

Con fecha 28 de Octubre de 2019, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"
No conceder la Mención de "Cum Laude"

[Signature of María Cavo Ruiz]

1 La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad. (The grade may be "fail" "pass" "good" or "excellent". The panel may confer the distinction of "cum laude" if the overall grade is "Excellent" and has been awarded unanimously as such after secret voting.)

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:  
(Incidents / Comments)



Universidad  
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO  
Servicio de Estudios Oficiales de  
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_  
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo  
presentado la misma en formato:  soporte electrónico  impreso en papel, para el depósito de la  
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: \_\_\_\_\_ se procede, con  
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_



Fdo. El Funcionario



**INSTITUTO DE UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN  
EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS  
(IELAT)**

**Programa de Doctorado:**

“América Latina y la Unión Europea en el Contexto Internacional”

**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).*

**Doctorando:**

Gonzalo Andrés García Fernández

**Directores:**

Dr. Eduardo Cavieres Figueroa (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)

Dr. Pedro Pérez Herrero (Universidad de Alcalá)

**Alcalá de Henares, Madrid, España**

**Año 2019**



Universidad  
de Alcalá

INSTITUTO UNIVERSITARIO  
DE INVESTIGACIÓN EN  
ESTUDIOS LATINOAMERICANOS  
·IELAT·

El Dr. Pedro Pérez Herrero, Catedrático de la Universidad de Alcalá, Coordinador del Programa de Doctorado *América Latina y la Unión Europea en el Contexto Internacional* ofertado por el Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Alcalá y director del mencionado Instituto Universitario de Investigación

HACE CONSTAR QUE:

La Tesis Doctoral titulada *Historia, educación y formación ciudadana. 1980-2017. Un estudio comparado en escuelas públicas de Alcalá de Henares (España) y Viña del mar (Chile)*, realizada por el Mtro. Gonzalo Andrés García Fernández bajo la dirección del profesor Dr. Eduardo Cavieres Figueroa (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) y del profesor Dr. Pedro Pérez Herrero (Universidad de Alcalá), y presentada en el Programa de Doctorado *América Latina y la Unión Europea en el Contexto Internacional* ofertado por el Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Alcalá, reúne todas las condiciones que exige el mencionado Programa de Doctorado para que pueda ser defendida en sesión pública en la Universidad de Alcalá. El Mtro. Gonzalo Andrés García Fernández ha cumplido con todas las exigencias y normativas del Programa de Doctorado *América Latina y la Unión Europea en el Contexto Internacional*. La Comisión Académica del doctorado *América Latina y la Unión Europea en el Contexto Internacional*, en la reunión celebrada el 18 de junio de 2019 en la sede del IELAT a las 12:00 horas, y tras comprobar el expediente de Gonzalo Andrés García Fernández remitido por la Escuela de Doctorado de la Universidad de Alcalá, dio su visto bueno para la defensa de la tesis presentada por Gonzalo Andrés García Fernández.

Alcalá de Henares, 18 de junio de 2019



Dr. Pedro Pérez Herrero  
Director




Universidad  
de Alcalá

Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos.

Eduardo Cavieres F. (Ph. D. History), se complace en hacer constar que la Tesis Doctoral presentada por don **Gonzalo Andrés García Fernández**, *Historia, educación y formación ciudadana, 1980-2017. Un estudio comparado en escuelas públicas de Alcalá de Henares (España) y Viña del Mar (Chile)*, es el resultado de un trabajo de investigación exhaustivo, comprometido e incluso de carácter interdisciplinar que si duda alguna, merece que se valore en una amplia diversidad de caracteres. La Tesis, desarrollada bajo mi dirección y con la tutoría del Dr. Pedro Pérez Herrero, contiene todos los requisitos que se estiman necesarios para poder ser defendida en sesión pública en la Universidad de Alcalá. Ha seguido los criterios metodológicos y conceptuales más actualizados a partir de un minucioso trabajo tendiente a establecer el estado de la cuestión con una bibliografía y literatura amplísima y, a partir de sus propias capacidades intelectuales, el tesista elaboró una clara hipótesis de trabajo; pudo seleccionar muy eficientemente los campos de investigación, sus escenarios y sus actores; desarrolló acciones comparativas de carácter etnográficas, ordenó muy laboriosamente sus datos y resultados de la investigación; dio estructura ordenada y sistemática a la Tesis; discutió académicamente ideas, conceptos y términos analíticos y llegó, finalmente, a la presentación de su trabajo final con argumentos muy convincentes y conclusiones no sólo válidas para el presente sino también abiertas a discusiones y proposiciones de futuro. En suma, se trata de un proceso de investigación y de un relato de la misma que produce una Tesis de muy alta calidad y rigor académico.

Alcalá de Henares, junio de 2019.



Eduardo Cavieres F.

Eduardo Cavieres F., Ph.D Essex University; Director Programa Estudios Iberoamericanos, PEI\*sur de la P. Universidad Católica de Valparaíso; Profesor Emérito de dicha Universidad y de la Universidad de Chile; Profesor Extraordinario Universidad Austral de Valdivia; Profesor Investigador Instituto Universitario de Estudios Latinoamericanos, IELAT, Universidad de Alcalá, España; PREMIO NACIONAL DE HISTORIA (Chile, 2008).



Universidad  
de Alcalá

INSTITUTO UNIVERSITARIO  
DE INVESTIGACIÓN EN  
ESTUDIOS LATINOAMERICANOS  
·IELAT·

El Dr. Pedro Pérez Herrero, Catedrático de la Universidad de Alcalá, hace constar que la Tesis Doctoral titulada *Historia, educación y formación ciudadana, 1980-2017. Un estudio comparado en escuelas públicas de Alcalá de Henares (España) y Viña del Mar (Chile)*, realizada por el Mtro. Gonzalo Andrés García Fernández bajo mi dirección (en codirección con el profesor Dr. Eduardo Cavieres de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile) y presentada en el Programa de Doctorado *América Latina y la Unión Europea en el Contexto Internacional* ofertado por el Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Alcalá, contiene todos los requisitos necesarios para ser defendida en sesión pública en la Universidad de Alcalá. Ha sido elaborada con los criterios científicos pertinentes en esta especialidad. Parte de una hipótesis adecuada, define el período de análisis con precisión, elige bien el caso de estudio, selecciona las fuentes de conocimiento apropiadas, utiliza la metodología pertinente, construye sus argumentos se forma convincente y llega a conclusiones válidas. Se trata de una investigación de muy alta calidad escrita con rigor académico.

Alcalá de Henares, 26 de junio de 2019



Dr. Pedro Pérez Herrero

## **Agradecimientos**

*A mis queridos padres, que siempre me han apoyado y han confiado en mí, en mi trabajo y en todo lo que me he propuesto. Gracias por darme la libertad y el reconocimiento para ser quien soy. Gracias por vuestro amor, cariño y amistad. A ellos les debo todo en esta vida. A ellos les dedico esta investigación.*

*A mi Tutor de tesis, el Prof. Dr. Pedro Pérez Herrero, y a mi Director de tesis, el Prof. Dr. Eduardo Cavieres Figueroa. Ambos realizaron una labor imprescindible en el desarrollo de esta tesis doctoral. A ellos les doy las gracias por sus innumerables consejos, el apoyo, la sinceridad y la confianza en mi trabajo. Ha sido un auténtico placer aprender juntos. Mi maduración como investigador se la debo a ellos.*

*A mis colegas del IELAT por su compañerismo y la amistad procesada. Por las innumerables batallas vividas. Gracias a todos y a todas.*

*Al apoyo financiero recibido por parte del banco Santander (becas IELAT-SANTANDER) y al Programa Interuniversitario de estudios hispanos-chilenos (Vicerrectorado de Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). Las investigaciones requieren de recursos financieros para poder llevarse a cabo. Gracias por el soporte y la confianza depositada en esta tesis doctoral.*

*Al IELAT (UAH) y al Instituto de Historia (PUCV) por el soporte y el apoyo recibido. Tanto en Alcalá de Henares como en Viña del Mar he podido sentirme como uno más. Gracias a ambas instituciones por fomentar la investigación de calidad.*

*A las directivas de los IES (Institutos de Educación Secundaria) Doctor Marañón y Complutense de Alcalá de Henares, y a los Liceos Bicentenario de Viña del Mar y Guillermo Rivera Cotapos en los cuales pasé tantas horas de trabajo. Gracias por abrirme las puertas de vuestros establecimientos educacionales y por vuestro interés en mi investigación.*

*A los profesores de los IES y liceos con los que pude trabajar. Gracias a Juan Pablo, José Luis, Diego, Andrés, Javier y Raúl. Gracias por vuestra amabilidad, hospitalidad, interés y ayuda durante mis estancias en vuestras aulas. Esta tesis también va por todos vosotros. En mí siempre tendréis un amigo con el cual contar.*

*Y finalmente a los y las estudiantes. Gracias por ayudarme a conocer y a enseñarme el mundo a través de vuestros ojos. Gracias por dejarme trabajar con todos vosotros y vosotras. Me habéis cambiado y por ello siempre os estaré agradecido. Esta tesis doctoral es vuestra. Echa por y para el cambio en la educación que tanto ansiáis.*





# Índice de la tesis doctoral

<b>Introducción de la tesis doctoral</b>	<b>1</b>
1. Presentación, objeto de estudio y principales preguntas de investigación. ¿Qué se quiere investigar?	1
2. Metodologías utilizadas. ¿Cómo se ha llevado a cabo esta investigación?	3
3. Hipótesis, preguntas secundarias de investigación y justificación de la tesis.	7
4. Fuentes utilizadas.	16
5. Síntesis del marco teórico utilizado.	19
6. Síntesis del desarrollo de la tesis doctoral por capítulos.	21
6.1 Acerca del capítulo primero. La contextualización histórica y conceptual.	22
6.2 Acerca del capítulo segundo. Identificación y análisis de nuestro emisor (enseñanza escolar de la Historia).	23
6.3 Acerca del capítulo tercero. Identificación y análisis de nuestro receptor (estudiantes observados).	24
6.4 Acerca del capítulo cuarto. La contextualización político-educacional a nivel nacional y supranacional.	24
<b>Capítulo 1. ¿Qué es la ciudadanía? Identidades, liberalismo y proyecto educativo (siglo XIX).</b>	<b>26</b>
1. Introducción.	26
2. La identidad ciudadana.	27
2.1 Identidad nacional-ciudadana.	29
2.1.2 La construcción de la identidad nacional: nación, nacionalismo y ciudadanía.	30
3. Liberalismo como proyecto político: la construcción de la ciudadanía.	55
4. La escuela como proyecto educacional en el marco de la formación ciudadana.	74
4.1 Del debate ilustrado sobre “educar” a la sistematización de la educación española con la Ley Moyano de 1857: entre la ley y la praxis educativa en la España del siglo XIX.	78
4.2 Las primeras legislaciones educativas estatales y la sistematización de la educación chilena: del debate ideológico a la configuración de leyes educativas (1860-1920).	90
5. Conclusiones.	100
<b>Capítulo 2. ¿Qué es la enseñanza escolar de la historia? Itinerarios, currículos y contenidos de la asignatura de Historia en los estudiantes observados.</b>	<b>103</b>
1. Introducción.	103
2. “La Historia” frente a “las Historias”. Pasados, verdades, y subjetividades.	104
2.1 ¿Qué es la Historia?	105
2.2 Las principales posturas historiográficas hegemónicas y su control (o no) sobre el pasado.	121
2.3 Conclusiones.	130
3. La enseñanza de la historia en las escuelas públicas del siglo XXI. ¿Qué rol juega la Historia como asignatura escolar? Debates, consensos y preguntas desde la academia.	133
3.1 La enseñanza escolar de la Historia en el siglo XXI. ¿Todavía una herramienta para construir ciudadanos?	134

3.2 Enseñanza y rol de la Historia en las aulas del siglo XXI. ¿Qué Historia deberíamos enseñar y de qué forma se debería impartir en el ámbito escolar?	141
4. Los programas educacionales de la asignatura de Historia en los estudiantes observados.	152
4.1 Descripción-análisis de los currículos escolares de Historia en la España actual (2008-2017).	156
4.1.1 Currículo de la asignatura de “Historia de España” (Segundo de Bachillerato) a nivel nacional (España) y regional (Comunidad de Madrid).	157
4.2 Descripción-análisis del currículo escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el Chile actual (2009-2017).	188
4.2.1 Currículo de la asignatura “Historia, geografía y Ciencias Sociales” en el curso escolar de Cuarto año medio.	190
4.3 Conclusiones comparativas de los programas de Historia en Chile y España.	225
5. Contenidos de los libros de texto de Historia en los cursos visitados.	228
5.1 Los libros de texto de Historia en los IES alcalaínos (SM, Santillana y Vicens Vives).	232
5.1.1 La emisión en los contenidos de Historia del libro de texto de Historia SM (2016).	235
5.1.2 La emisión en los contenidos de Historia del libro de texto de Historia Santillana (2016).	294
5.1.3 La emisión en los contenidos de Historia del libro de texto de Historia Vicens Vives (2016).	353
5.2 El libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los liceos viñamarinos (Zig-Zag).	397
5.2.1 La emisión en los contenidos de Historia y formación cívico-ciudadana en el libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Zig-Zag (2016).	399
5.3 Conclusiones comparativas de los libros de texto seleccionados en Chile y España.	432
6. Conclusiones.	436
<b>Capítulo 3. ¿Qué percepciones ciudadanas tienen los estudiantes observados desde la enseñanza escolar de la Historia? Un estudio etnográfico comparado en aulas de escuelas públicas.</b>	<b>443</b>
1. Introducción.	443
1.1 Presentación del trabajo de campo y cuestiones metodológicas.	443
1.2 Precedentes y estudios etnográficos en el ámbito escolar.	451
2. Estudio de caso en Alcalá de Henares.	458
2.1 Acceso y estructura de los centros educacionales visitados.	458
2.2 Primer acercamiento de campo. El breve caso del IES Pedro Gumiel (Alcalá de Henares, España).	481
2.3 Análisis de los hallazgos obtenidos en el Instituto de Educación Secundaria Doctor Marañón.	487
2.3.1 El comportamiento de los estudiantes observados del IES D.M	491
2.3.2 Relación conductual entre los estudiantes y la historia enseñada.	493
2.3.3 Relación conductual entre los estudiantes observados	495
2.3.4 Relación conductual entre estudiantes y el centro IES D.M.	498
2.3.5 El perfil del profesor y la relación-percepción entre éste y los estudiantes.	499
2.3.6 Relación-percepción de los estudiantes ante la Historia y la historia enseñada.	501

<b>2.3.7</b> Análisis sobre las percepciones ciudadanas a través de la historia enseñada en los estudiantes observados. Los perfiles de los estudiantes.	507
<b>2.3.8</b> Análisis sobre las percepciones ciudadanas a través de la historia enseñada en los estudiantes observados. Conclusiones.	522
<b>2.4</b> Análisis de los hallazgos obtenidos en el IES Complutense.	534
<b>2.4.1</b> Estudio del primer bloque de análisis: el grupo H. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.	536
<b>2.4.2</b> Estudio del primer bloque de análisis: el grupo I. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.	546
<b>2.4.3</b> Estudio del segundo bloque de análisis: el grupo J. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.	555
<b>2.4.4</b> Conclusiones para nuestros tres grupos de estudiantes.	563
<b>2.5</b> Análisis comparado de los hallazgos obtenidos en ambos centros (IES D.M-IES Complutense).	565
<b>3.</b> Estudio de caso en Viña del Mar.	570
<b>3.1</b> Acceso y estructura de los centros educacionales visitados.	570
<b>3.1.1</b> Estrategia de acceso a los liceos y al aula.	570
<b>3.1.2</b> La estructura de los liceos: localización, historia y normativas.	574
<b>3.1.3</b> El carácter de los centros visitados.	586
<b>3.1.4</b> Conclusiones. El proyecto ciudadano de los liceos y el rol de los estudiantes-ciudadanos en formación.	596
<b>3.2</b> Análisis de los hallazgos obtenidos en el Liceo Bicentenario de Viña del Mar.	599
<b>3.2.1</b> Estudio del primer bloque de análisis: los grupos A, B y C. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.	603
<b>3.2.2</b> El perfil de los profesores de historia del LBVM.	618
<b>3.2.3</b> Estudio del segundo bloque de análisis: los grupos D y E. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.	623
<b>3.2.4</b> Conclusiones para nuestros cinco grupos de estudiantes.	628
<b>3.3</b> Análisis de los hallazgos obtenidos en el Liceo Guillermo Rivera Cotapos.	639
<b>3.3.1</b> El perfil del profesor de historia del LGRC.	643
<b>3.3.2</b> Estudio del primer bloque de análisis: El grupo A. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.	647
<b>3.3.3</b> Estudio del segundo bloque de análisis: Los grupos B y C. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.	665
<b>3.3.4</b> Estudio del tercer bloque de análisis: El taller de ciudadanía. Reflexiones analíticas en torno a conversaciones políticas con los estudiantes.	679
<b>3.3.5</b> Conclusiones de los estudiantes observados del LGRC.	685
<b>3.4</b> Análisis comparado de los hallazgos obtenidos en ambos centros (LVBM-LGRC).	687
<b>4.</b> Análisis, interpretaciones y conclusiones en perspectiva comparada (Alcalá de Henares-Viña del Mar).	692

4.1 Comparativa institucional y de acceso de los centros visitados.	692
4.2 El perfil del estudiante en perspectiva comparada. Conductismo y relación con la Historia-historia enseñada.	697
4.3 Las percepciones de la ciudadanía en los estudiantes de Alcalá de Henares y Viña del Mar en perspectiva comparada.	699
4.4 La relación-conexión de la enseñanza de la historia con las perspectivas ciudadanas de los estudiantes observados.	701
4.5 ¿Es importante la enseñanza de la historia en las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados?	706
<b>Capítulo 4. ¿Qué es la formación ciudadana? Proyectos de educación en el marco de la sociedad y la educación para el siglo XXI.</b>	<b>709</b>
1. Introducción.	709
1.1 ¿Qué se entiende por formación ciudadana del siglo XXI en términos educacionales? Principales ideas, debates y conceptos.	713
2. Proyectos de educación supranacionales para la construcción de la sociedad del siglo XXI.	720
2.1 La UNESCO y los tres informes. Acerca de la utopía educativa y el modelo ciudadano para el siglo XXI.	724
2.1.1 La primera utopía educativa. El Informe Faure y el perfil de ciudadanía del futuro.	725
2.1.2 La segunda utopía educativa alrededor del siglo XXI. El Informe Delors: horizontes, principios y orientaciones para la formación de la ciudadanía del siglo XXI.	737
2.1.3 La revalidación de la utopía educativa en el siglo XXI. Nuevas coyunturas históricas y desafíos para la ciudadanía del siglo XXI.	750
2.2 El ATC21S y la definición de las habilidades del ciudadano del siglo XXI.	757
2.3 La OCDE, el Foro Económico Mundial, y la preocupación por una educación del siglo XXI.	766
2.4 Proyecto educativo-ciudadano del IEA-ICCS para la sociedad del siglo XXI.	773
2.4.1 El Ministerio de Educación chileno y los informes IEA-ICCS.	777
2.5 Proyecto educativo-ciudadano de la Unión Europea para la sociedad del siglo XXI.	796
2.5.1 El Ministerio de educación de España en el marco educacional de la Unión Europea.	804
2.6 ¿Qué proyecto de ciudadanía se estaría pensando para el siglo XXI? ¿Cuál sería el perfil de estudiante/ciudadano que se está pensando a nivel supranacional?	811
3. Políticas educativas nacionales para la construcción ciudadana del siglo XXI.	814
3.1 Caso de España: de 1970 a 2016.	817
3.1.1 El proyecto de sociedad en las políticas educativas españolas y el rol del bachillerato en la futura ciudadanía (1970-2013).	818
3.1.2 El plan específico para la formación ciudadana en España: la educación para la ciudadanía (LOE, 2006).	837
3.2 Caso de Chile: de 1990 a 2017.	851
3.2.1 El proyecto de sociedad en las políticas educativas chilenas y el rol de la enseñanza media en la futura ciudadanía (1990-2009).	852
3.2.2 El plan específico para la formación ciudadana en Chile: la ley de formación ciudadana (2016).	858
3.3 ¿Proyectos conectados?	862

4. El perfil de la ciudadanía del siglo XXI. De los proyectos supranacionales a los nacionales. ¿Qué relación existe?	864
<b>Conclusiones y reflexiones finales.</b>	<b>870</b>
1. Conclusiones específicas.	870
1.1 Pregunta central de la tesis doctoral (primera parte) ¿Influye la enseñanza escolar de la historia en la percepción ciudadana de los estudiantes?	870
1.2 Pregunta central de la tesis doctoral (segunda parte) ¿De qué forma influye nuestra emisión en nuestro receptor?	872
1.3 Preguntas secundarias de investigación de la tesis doctoral (primera parte) ¿Existirá relación entre los contenidos de estos proyectos o utopías educativas para la sociedad del siglo XXI con la enseñanza escolar de la Historia analizada en esta tesis doctoral?	877
1.4 Preguntas secundarias de investigación de la tesis doctoral (segunda parte) ¿Existirá algún tipo de relación-conexión con el perfil ciudadano que se contempla en los proyectos y utopías educativas para la sociedad del siglo XXI con respecto a los perfiles ciudadanos identificados en nuestros estudiantes observados?	888
2. Conclusiones generales.	881
3. Reflexiones finales y proyectos para el futuro.	889
3.1 Reflexiones finales.	889
3.2 Proyectos e investigaciones futuras.	898
<b>Bibliografía utilizada</b>	<b>905</b>
<b>Anexo I. Diario de campo.</b>	<b>1</b>
1. Trabajo de campo en Alcalá de Henares.	1
a. Acceso y primeras experiencias de campo en aulas.	1
b. Trabajo de campo en los IES Doctor Marañón y IES Complutense. Primera parte.	12
c. Trabajo de campo en los IES Doctor Marañón y IES Complutense. Segunda parte.	46
2. Trabajo de campo en Viña del Mar.	72
a. El acceso a los liceos.	72
b. Trabajo de campo en el Liceo Bicentenario de Viña del Mar.	77
b.1 Encuesta socioeconómica en los cuartos medios.	150
c. Trabajo de campo en el Liceo Guillermo Rivera Cotapos.	165
3. Entrevistas grabadas a profesores.	218
a. Entrevista Andrés Lillo Brevis.	218
b. Entrevista Diego Farías Díaz.	233
c. Entrevista a José Luis Vásquez.	238
<b>Anexo II. Documentación firmada acerca del trabajo de campo realizado.</b>	<b>1</b>
<b>Documento 1.</b> Convenio IES Complutense-Universidad de Alcalá para validar oficialmente el trabajo de campo en aulas durante el curso escolar 2016-2017.	1
<b>Documento 2.</b> Convenio IES Doctor Marañón-Universidad de Alcalá para validar oficialmente el trabajo de campo en aulas durante el curso escolar 2016-2017.	7
<b>Documento 3.</b> Carta de acceso al trabajo de campo en aulas en el Liceo Bicentenario de Viña del Mar durante el curso 2017.	13
<b>Documento 4.</b> Carta de acceso al trabajo de campo en aulas en el Liceo Guillermo Rivera Cotapos durante el curso 2017.	14
<b>Documento 5.</b> Certificado de validación del trabajo de campo realizado durante el curso 2017 en el Liceo Bicentenario de Viña del Mar.	15

**Documento 6.** Certificado de validación del trabajo de campo realizado durante el curso 2017 en el Liceo Guillermo Rivera Cotapos.

16

## Introducción de la tesis doctoral

### **1. Presentación, objeto de estudio y principales preguntas de investigación.**

#### **¿Qué se quiere investigar?**

En esta tesis doctoral titulada “Historia, educación y formación ciudadana, 1980-2017. Un estudio comparado en escuelas públicas de Alcalá de Henares (España) y Viña del Mar (Chile)” se ha investigado sobre la relación entre un emisor (enseñanza escolar de la Historia) y un receptor (grupos de estudiantes alcalaínos y viñamarinos). En esta tesis el emisor estaría conformado por tres elementos: la historia escolar enseñada, los currículos de Historia y los libros de texto de Historia, mientras que el receptor lo conformarían estudiantes de centros educacionales públicos de Alcalá de Henares (España) y Viña del Mar (Chile).

Para el estudio del receptor se seleccionarían un total de cuatro centros, dos IES en Alcalá de Henares (Instituto de Educación Secundaria Doctor Marañón e Instituto de Educación Secundaria Complutense) y dos Liceos en Viña del Mar (Liceo Bicentenario de Viña del Mar y Liceo Guillermo Rivera Cotapos)<sup>1</sup>. Y al ser el objeto de estudio el receptor (estudiantes), el emisor se vería condicionado por este. ¿Qué significaría esto? Que el estudio del emisor se situaría en los currículos, libros de texto de Historia y docencia de Historia recibida por parte de los estudiantes de los cuatro centros escolares seleccionados.

¿Cuál será la tipología de los estudiantes? Serán estudiantes entre 17 y 19 años de su último año escolar tanto en la localidad de Viña del Mar (4º año escolar de enseñanza media del año 2017) como en la localidad de Alcalá de Henares (2º de Bachillerato del año 2016). A estos estudiantes les denominaremos “ciudadanos en formación”, los cuales formarían parte del final de un proceso de formación escolar e inicio de la vida adulta (universidad, formación técnica y/o mundo laboral).

La investigación de esta tesis doctoral tendrá tres niveles de problematización. Por un lado la problematización de la enseñanza escolar de la Historia, del ámbito educacional (sistema educativo escolar) y de la formación ciudadana (percepciones ciudadanas). Estos tres ejes girarán, como decimos, en torno una investigación de emisor-receptor que tendrá como objetivo estudiar las percepciones ciudadanas de los estudiantes (ciudadanía en formación) en los centros educacionales seleccionados

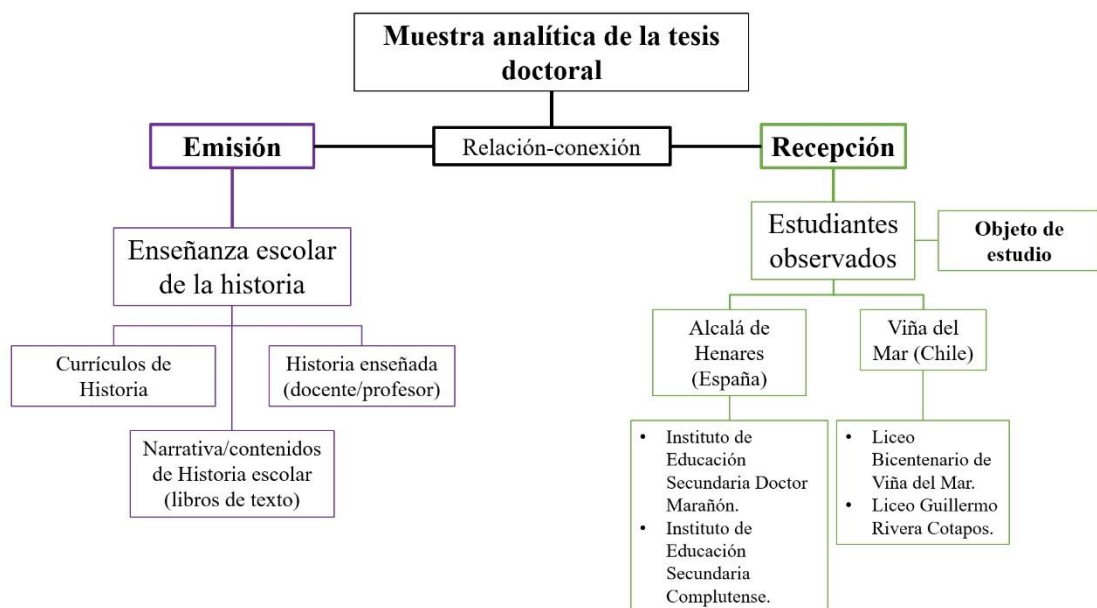
---

<sup>1</sup> Se trabajaron con un total de 447 estudiantes (196 en Viña del Mar y 251 en Alcalá de Henares).



(cuatro estudios de caso) con el fin de relacionar dichas percepciones con la enseñanza escolar de la Historia (currículo, libros de texto y docencia de Historia recibidos). Para ello, nos ha sido necesario contextualizar acerca del Estado-nación, la ciudadanía, la Historia y la educación.

Ahora bien, ¿qué se pretende investigar en esta relación entre un emisor y un receptor? La pregunta central de esta investigación doctoral quedaría fijada por nuestro objeto de estudio y acompañada por los tres ejes de problematización que mencionábamos anteriormente. Entonces, de esta manera nos preguntaríamos lo siguiente ¿Influye la enseñanza escolar de la historia en la percepción ciudadana de los estudiantes? Y, de ser afirmativo, ¿De qué forma influye esta emisión en nuestro receptor? La idea central sería, pues, en primer lugar identificar el emisor de los estudiantes seleccionados; identificar las percepciones ciudadanas que estos poseen y, finalmente, establecer una relación-conexión entre dicha emisión o enseñanza escolar de la historia (currículos, libros de textos y docencia de Historia recibida) y las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes o receptor. Este sería el epicentro de la tesis doctoral cuyo resultado sería una muestra analítica comparativa acerca de las percepciones ciudadanas de los estudiantes (receptor; cuatro estudios de caso en dos países de dos continentes diferentes) a través de la enseñanza escolar de la Historia (emisor).



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, ¿Qué entendemos en esta investigación por percepciones ciudadanas? En esta tesis hablaríamos de cómo la enseñanza escolar de la Historia influye en nuestros estudiantes. De esta forma, entendemos que la emisión sería parte de “una formación ciudadana”, o dicho en otras palabras, la enseñanza de la Historia sería una variable (de otras muchas)<sup>2</sup> que utilizará la escuela (liceo, colegio, IES) para formar ciudadanos con unas determinadas percepciones (perfil específico de ciudadano). En coherencia con esta premisa, las percepciones ciudadanas abarcaría un amplio espectro, situándose fundamentalmente en tres ejes de percepciones: dimensión política (sobre “la política” y “lo político”), dimensión socio-cultural (sobre concepciones de lo social, “la cultura” o “el otro”) y dimensión individual-ciudadana (acerca de su autoconcepción en torno a su rol en la sociedad y sus limitaciones en ella).

Por esta razón las percepciones ciudadanas serán diferentes según cada centro educativo, cada grupo y según cada estudiante estudiado. Las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes conformarían su “idea-mundo”, la cual veremos bajo el lente de la Historia que se les enseña.

## **2. Metodologías utilizadas. ¿Cómo se ha llevado a cabo esta investigación?**

Hemos aclarado anteriormente que nuestra tesis doctoral tiene como propósito central estudiar la relación-conexión que posee nuestro objeto de estudio (receptor-estudiantes seleccionados) con un emisor o enseñanza escolar de la Historia (variable independiente seleccionada). En dicho estudio, las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes (variable dependiente) sería estudiando bajo una metodología de carácter etnográfico.

¿Cómo se llevaría a cabo el estudio de nuestro receptor? El investigador y autor de esta tesis doctoral establecerá un trabajo de campo en los cuatro centros educacionales de las dos localidades seleccionadas (Viña del Mar-Alcalá de Henares). Dicho trabajo de campo se definiría por la realización de una observación participante en clases de la asignatura “Historia de España” (2º de Bachillerato, estudio de caso

---

<sup>2</sup> En esta tesis somos absolutamente conscientes que existen otras muchas variables que son importantes de cara a la formación ciudadana de los estudiantes como puede ser la familia, los círculos sociales, los medios de comunicación, los discursos políticos, las redes sociales, y un largo etcétera. Cómo veremos más adelante, la enseñanza escolar de la Historia se elige por su precedente histórico (origen y razón de ser), su contenido (narrativa oficial de “lo que sucedió”) y por su carácter escolar (asignatura que deposita, comparativamente hablando con respecto al resto de asignaturas, la mayor cantidad de contenidos oficiales de carácter político-ideológico).

alcalaíno) y en clases de la asignatura “Historia, Geografía e Historia” (4º año de enseñanza media, estudio de caso viñamarino). El trabajo de campo realizado constará de una estancia prolongada en los centros de aproximadamente un semestre escolar intensivo en los liceos de Viña del Mar (asistencia paralela a ambos liceos) y de un año escolar extensivo en los IES de Alcalá de Henares (asistencia separada en los IES: un semestre un IES, otro semestre otro IES). El resultado de ambas estancias tendrá como producto la fabricación de un diario de campo (anexo I de esta tesis doctoral) en el cual se sintetizarían los principales alcances de la observación participante realizada. Dentro del campo (clases de Historia), el investigador alternaría una observación participante con una observación pasiva dependiendo de los diferentes escenarios posibles (dificultades propias del campo escolar). Independiente del método elegido el fin siempre será el mismo: nuestros estudiantes y sus percepciones ciudadanas.

Los cuatro centros educacionales visitados serán elegidos por razones de accesibilidad y cooperación entre el investigador, la directiva de cada centro y los respectivos profesores de Historia. A lo largo de nuestra búsqueda de IES (Alcalá de Henares) y Liceos (Viña del Mar) se tuvieron que tomar ciertas decisiones de cara a elección de nuestros centros educacionales, los cuales deberían estar abiertos y dispuestos a favorecer una investigación de estas características en las cuales un agente externo-desconocido (investigador, autor de esta tesis doctoral) tendría que pasar un tiempo prolongado en las clases de Historia tanto con los profesores como con los estudiantes. En nuestro caso particular, la selección de los centros en el caso alcalaíno se caracterizarían, en primer lugar, por el acceso indirecto<sup>3</sup> por parte del investigador hacia un contacto interno del IES Doctor Marañón (Profesor de Historia, Juan Pablo Calero Delso) y, en segundo lugar, por un acceso directo<sup>4</sup> por parte del investigador hacia un contacto interno del otro centro educacional trabajado (Director del centro IES Complutense, Jorge Elías De La Peña Montes de Oca). En el caso viñamarino el investigador accederá indirectamente a los centros LVBM (Liceo Bicentenario de Viña del Mar) y LGRC (Liceo Guillermo Rivera Cotapos) a través de un contacto externo (Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de

---

<sup>3</sup> Esto quiere decir que el investigador tuvo que contactar con un contacto externo al centro IES Doctor Marañón que había tenido relación con un contacto interno del centro de interés (profesor de Historia) para nuestro trabajo de campo.

<sup>4</sup> El investigador habría sido exalumno del director del centro IES Complutense (ex profesor de geografía) en los años 2006-2007 en el IES Cardenal Cisneros de Alcalá de Henares.

Historia, Paula Soto Lillo y Ricardo Iglesias Segura)<sup>5</sup> que posibilitaría el trabajo de campo en aulas y, en definitiva, el acceso a los estudiantes (objeto de estudio).

La selección del trabajo de campo en estas dos localidades se vería supeditada estrechamente a variables de acceso, cooperación y de posibilidad real de una realización de un trabajo de campo prolongado (entre un cuatrimestre y un año escolar). Por otro lado, nuestras dos localidades-ciudades seleccionadas se ven relativamente cercanas tanto en términos demográficos<sup>6</sup> como en términos geográficos<sup>7</sup> (localidades “céntricas” y cercanas a las capitales de sus respectivos países), lo que nos supuso mayores facilidades a la hora de establecer ciertas comparativas y puntos de encuentro.

Las fechas del estudio etnográfico se llevarían a cabo en los años 2016 (caso alcalaíno) y 2017 (caso viñamarino). En dichos años la investigación se llevará a cabo de común acuerdo con todas las partes (del investigador, la directiva de los diferentes centros escolares y del correspondiente profesorado de Historia). Tras dicha “negociación” de mutuo acuerdo se establecería un trabajo de campo en los años 2016 y 2017 para nuestros cuatro casos de estudio. ¿Qué sucedería España durante el año 2016 y en Chile durante 2017? Existe una coincidencia en ambos países que entendemos que debemos mencionar, y es que en ambos países el trabajo de campo se habría realizado en periodo preelectoral (elecciones generales del 26 de junio de 2016 en España; elecciones presidenciales del 19 de noviembre de 2017 en Chile), un escenario que provocaría en más de alguna ocasión ciertos diálogos (observación participante) y observación de campo (observación no participante) por parte del investigador hacia los estudiantes, y viceversa, que también serán foco de nuestro interés.

Dejando claro el estudio de nuestro receptor en esta tesis doctoral, por otro lado, se investigará al emisor, o enseñanza escolar de la Historia. ¿Cómo se llevará a cabo el estudio de nuestro emisor? Se identificará, describirá y analizará a la enseñanza

---

<sup>5</sup> Tanto Paula (profesora y coordinadora de prácticas docentes en el Instituto de Historia PUCV) como Ricardo (profesor y director del Instituto de Historia PUCV) nos ayudarían establecer los contactos necesarios para establecer nuestras primeras reuniones con los profesores de Historia correspondiente tanto en el LVBM como en el LGRC.

<sup>6</sup> Un total de 334.248 mil personas en la ciudad de Viña del Mar según el INE (Instituto Nacional de Estadística), del año 2017, disponible en <http://reportescomunales.bcn.cl/2017/index.php/Vi%C3%B1a%20del%20Mar/Poblaci%C3%B3n>. Y un total de 193.751 mil personas en la ciudad de Alcalá de Henares según el censo de población del INE (Instituto Nacional de Estadística), disponible en <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2881>.

<sup>7</sup> Alcalá de Henares tendrá una superficie de un total de 87,72 km<sup>2</sup>, mientras que la localidad de Viña del Mar tendrá una superficie de un total de 121,6 km<sup>2</sup>.

escolar de la Historia como una emisión. ¿Qué quiere decir esto exactamente? Partimos de la idea inicial que la Historia forma parte de una narrativa, de un relato histórico compuesto subjetivamente. Así pues, tanto los libros de texto Historia como los currículos de Historia conformarán un estudio de los contenidos que quieren enseñarse a nuestros estudiantes. Y, como detallaremos más adelante (apartado de fuentes), la selección de los libros de texto de Historia quedaría sujeto a la realidad de nuestros estudiantes observados.

Por un lado los currículos de Historia establecerían los criterios específicos de la asignatura de Historia, es decir, de lo que quiere darse y cómo debe darse. Y, por otro lado, los libros de texto de Historia serán la narrativa histórica que los estudiantes deberán estudiar para aprobar sus respectivos exámenes, un contenido que sería analizado como una sola emisión historiográfica oficial. Si bien partimos de un contexto historiográfico general (principales debates acerca de los libros de texto escolares de Historia), nuestra finalidad en los textos escolares seleccionados no se abocaría a un estudio historiográfico “de lo específico” (debates historiográficos de los apartados de cada tema)<sup>8</sup>, sino más bien de lo que dice el texto (análisis de los contenidos de la obra historiográfica oficial)<sup>9</sup>. Dichos contenidos, como decimos, es una emisión que el estudiante estudiará de forma cronológica, por lo que nuestros análisis se adecuarían a su forma de estudio para lograr una perspectiva cercana hacia el propio carácter de emisor de los libros de texto.

Tanto el estudio de los currículos como de los libros de texto de Historia formarían parte de unos análisis de una emisión en torno a un receptor (estudiantes observados), por lo que en todo momento nuestro enfoque será dirigido hacia lo que se quiere enseñar a nuestros estudiantes, es decir, el análisis el carácter de la emisión. Teniendo en cuenta esto, el tercer elemento de nuestra emisión (la docencia de Historia o la enseñanza escolar de la Historia observada) sería analizado etnográficamente al ser los emisores del contenidos los profesores de nuestros estudiantes seleccionados.

---

<sup>8</sup> Muchos son los estudios que se dedican a revisar y analizar historiográficamente los temarios depositados en los libros de texto de Historia en diferentes niveles escolares. Un ejemplo de esto puede ser el análisis del concepto Reconquista en los libros de texto o, por mencionar otro ejemplo, el análisis del estudio del liberalismo político decimonónico en los libros de texto.

<sup>9</sup> Dicho en otras palabras, sería el estudio del contenido del libro de texto como bloque de saberes oficiales (el libro de texto como selección de “verdades históricas” en términos nacionales) que son utilizados para enseñar, por ejemplo, la Historia de España o, la enseñanza de la estructura del Estado o del buen ciudadano (caso chileno).

De esta forma nuestra tesis sería una investigación de carácter interdisciplinar, al utilizar metodologías provenientes tanto de la etnografía escolar como del estudio de la Historia (didáctica de la historia; estudio de narrativas históricas).

### **3. Hipótesis, preguntas secundarias de investigación y justificación de la tesis. ¿Para qué y por qué se investiga esta tesis?**

¿Podríamos afirmar que en la actualidad se están formando ciudadanos libres, verdaderamente críticos y reflexivos en las escuelas públicas en la actualidad? ¿Qué rol juega y ha jugado la enseñanza escolar de la historia en las escuelas? ¿Es la Historia una variable relevante para la formación ciudadana en el sistema educativo del siglo XXI? Desde un gran angular interpretativo podremos observar como la educación ha sido esencial desde la creación de los Estados nacionales durante el siglo XIX hasta nuestros días. Las agendas de prácticamente todos los gobiernos del mundo conciben y entienden, con más encuentro que desencuentro, que el siglo XXI es la era de la educación, pero en unos nuevos términos que incluyan una percepción global en los estudiantes. Es decir, que traspase las fronteras nacionales a través de un respeto hacia la diversidad, la convivencia en tolerancia, la libertad de expresión o el cuidado del medio ambiente.

Pero ¿qué pasa con las escuelas? ¿Qué rol jugarán? ¿Se encargarán las escuelas públicas del siglo XXI de formar ciudadanos como lo hicieron ya en el siglo XIX y XX? Las escuelas públicas del siglo XIX tendrán como principal propósito el instruir a una gran masa poblacional diversa y plural en términos homogéneos bajo criterios de modernidad y progreso. Las revoluciones liberales del siglo XIX, precedidas de nuevos movimientos intelectuales en torno al concepto de educar y del propio significado de la educación, llevarían a cabo no solamente una transformación en las estructuras políticas y sociales, sino que también en términos culturales e identitarios. Los nuevos Estados nacionales decimonónicos en Europa y América establecerían nuevos horizontes con un gran alcance (utopía liberal). En dichos horizontes los sistemas de educación tomarían fuerza para establecer un conceso institucional en torno a la tipología de sociedad que se quería construir y proyectar para el presente y para el futuro. Dicha sociedad o ciudadanía se formaría en nuevas estructuras educacionales o escuelas públicas donde se aprendería a ser un buen ciudadano. ¿Qué

significaría esto? Todo buen ciudadano tendrá que ser fiel a la nación y a las nuevas normativas y leyes vigentes.

La nación será un nuevo concepto que sufrirá en el siglo XIX una resemantización con respecto a su significado proto-revolucionario en tiempos del denominado “Antiguo Régimen” e, incluso, en tiempo pretéritos (medieval). De esta manera la nación pasa de ser un concepto asociado al lugar de origen (o nacimiento) para formar parte de un concepto de carácter identitario. La ciudadanía deberá ser, pues, nacional, lo que involucraría una relación sentimental (no racional) con respecto a su país, su himno, su bandera, su gente, su cultura, su identidad, y un largo etcétera. En estos términos, la Historia será fundamental. Los Estados nación convocarían a historiadores para redactar las denominadas “Historias generales” de cada nación. Paralelamente a ello se harían esfuerzos desde el Estado por crear himnos (música “nacional”), pintura histórica (recreaciones del pasado nacional) o tradiciones propias de toda la nación (representaciones culturales, gastronomía, folclor, etc.). Pero volviendo a la Historia, esta tendrá un rol fundamental a finales del siglo XIX y XX, momentos en los cuales se desarrollan las principales medidas educacionales en torno a la enseñanza de la Historia tanto nacional como universal (Historia de Europa) bajo criterios propios de la época: modernidad y progreso.

Así pues, el objetivo de los sistemas educativos y de las propias políticas educativas de cada Estado-nación irían enfocadas a la construcción de esta nueva ciudadanía nacional. Los primeros esfuerzos serían los experimentos educativos en las escuelas públicas con el objetivo de enseñar masivamente a los estudiantes en un continuo “ensayo republicano” para hacer comprender a los estudiantes el funcionamiento y lógica del Estado-nación y sus integrantes, los ciudadanos. Hubo una gran diferencia entre la escuela del siglo XIX, del catecismo político, navegando entre la religiosidad, el civismo y la construcción ciudadana y la del siglo XX, caracterizado por la masificación progresiva de la escolarización. Pues bien, en la escuela de finales del siglo XX y principios del siglo XXI se vería repensada bajo nuevos horizontes de futuro que tomarían el legado de la escuela del siglo XIX-XX, pero en torno a nuevos desafíos políticos, económicos y socioculturales (globalización, competitividad laboral e internacionalización).

Ahora bien, ¿qué sucede con el concepto de ciudadanía en el siglo XXI? ¿Estamos hablando del mismo ideal de ciudadanía que existía durante el siglo XIX? El ciudadano decimonónico en los Estados-nación occidentales era un colectivo

restringido (hombre, mayor de 21 años, un patrimonio económico determinado, católico, etc.), individuos que podrían participar de sus derechos, obligaciones y libertades según la Constitución. La búsqueda por el sufragio universal (el voto), primero masculino y posteriormente femenino, sería la gran conquista social que permitió a una mayoría poder participar en lo que antes estaría restringido solo a unos pocos ciudadanos (sufragio censitario). Durante el siglo XX se convenció a la ciudadanía de que los gobiernos de Republicas de Gobierno Representativo ahora serían denominados democracias, que el poder residiría en el pueblo y que el voto sería la llave maestra para cambiar el rumbo de las cosas. El vaivén epistemológico que ejerce el poder institucional desde el siglo XIX en adelante es clave para comprender como el concepto de ciudadanía significa para el liberalismo político algo distinto de lo que es en la práctica realmente. Y nos referiríamos en estos términos precisamente por el reducido privilegios que supondría el ejercicio efectivo de la ciudadanía plena durante el oligárquico siglo XIX.

Ni ciudadanía ni democracia parecen significar lo que una vez fue pensando por los liberales del siglo XIX. Y dicho esto nos preguntamos ¿De qué estamos hablando cuando leemos el concepto ciudadanía en los programas educativos para el siglo XXI? Hemos dejado claro que ciudadanía es un concepto problemático que ha sido instrumentalizado históricamente por los Estados para construir identidades nacionales (fidelidad a la nación). Si bien parte de este precepto es tomado en cuenta, en el siglo XXI se diferencia fundamentalmente en no limitarse en pensar en espacios nacionales sino también supranacionales, globales, ya que la ciudadanía o sociedad del siglo XXI es a la vez nacional y global, un proyecto para construir un paradigma ideológico similar en todo el mundo. La escuela del siglo XXI deja atrás la labor del Estado docente y el educar a estudiantes en valores nacional-patrióticos para remplazarlo por formar a estudiantes en un civismo aparentemente flexible, de derechos, libertades y obligaciones en un marco global dentro de la lógica de la nación. La sociedad del siglo XXI es el siguiente paso que seguir, donde las escuelas públicas jugarían un rol importante para que la nueva ciudadanía del siglo XXI comprenda cuál es su rol en el sistema político y social vigentes. En la llamada “era de la información” la escuela pública sigue siendo relevante para los Estados, un espacio que vemos en nuestro presente como es foco de reformas y cambios fundamentalmente destinados a mejorar el “cómo enseñar” y no tanto el “qué enseñar” a los estudiantes: los futuros ciudadanos/as.



Entonces, ¿qué rol juega la historia en todo esto? La misión de construir historias nacionales para fundamentar lógicamente a la nación y al Estado fue parte importante de la labor de los historiadores en parte del siglo XIX y, de forma más importante, durante el siglo XX. Es más, la profesionalización de la Historia sucede precisamente en su primer gran auge (segunda mitad del siglo XIX y primera treintena del siglo XX), momento donde se producen los primeros y grandes debates historiográficos, y las primeras grandes compilaciones historiográficas nacionales (Historias nacionales; Historias generales de la nación). Este servicio de la Historia profesional hacia “el Estado docente” conformaría lo que denominaríamos más tarde como los relatos oficiales o canónicos de la nación y del Estado. La Historia (romanticismo, historicismo, positivismo) como forma de justificación del Estado-nación y como instrumento para ayudar a este a la construcción de ciudadanos nacionales en paradigmas de modernidad y progreso.

A finales del siglo XX diferentes autores, organismos internacionales, instituciones y gobiernos piensan en el tipo de ciudadanía que se quiere construir en el nuevo siglo y para ello la Historia (oficial) vuelve a ser protagonista una vez más. Los Estados de los años ochenta y noventa necesitan de un relato esperanzador y vigorizante que motive y encauce a futuras generaciones en valores democráticos, nacionales y cívicos. Dicho relato quedaría reflejado nuevamente en las ya conocidas historias nacionales, pero esta vez la finalidad no es contar grandes narrativas nacional-patrióticas, sino de inculcar una justificación positivista de las democracias actuales y una única interpretación histórica con el objetivo de generar una identidad ciudadana que estuviera en sintonía con el proyecto de sociedad para el siglo XXI (ciudadanía globalizada). La propagación de valores como la tolerancia o el respeto a la diversidad, siendo esta última consecuencia de reformas educativas realizadas en la última década, será parte de una estrategia en educación para poder llegar al máximo público posible. A pesar de que el proyecto de sociedad del siglo XXI es pensado de forma global, la construcción de identidades nacionales sigue presente en la enseñanza escolar de la historia, construida y contada de forma positivista donde todo tiene su razón de ser, dejando un margen de discusión bastante reducido al que enseña y escucha. La historia escolar es esa base teórica oficial donde descansa la lógica ideológica y de comportamiento político de la ciudadanía del siglo XXI que se quiere construir. En los contenidos de historia nacionales y/o universales reflejan un camino de aprendizaje lineal (cronológico) y progresivo que nos lleva de lo más “primitivo”

a lo más “avanzando” (hoy en día; eje modernidad-progreso). Como veremos, los contenidos de la asignatura de historia en el siglo XXI tendrían una importancia no menor en los diferentes proyectos de enseñanza de la ciudadanía del siglo XXI. Los contenidos de la Historia escolar estarán fundamentalmente dirigidos para estructurar determinadas “verdades históricas”, conceptos y narrativas en los estudiantes de “un pasado común” o nacional.

Hemos dejado claro, pues, que la construcción de la ciudadanía es un proceso histórico y educacional complejo que se desarrolla, sobre todo, desde finales del siglo XIX (principales consensos político-institucionales) hacia principios del siglo XX (consolidación del sistema educativo y comienzo de la masificación de la educación). Dicho proceso de construcción ciudadanía tendrá entonces un proyecto de sociedad para el siglo XX, que pasaría por una formación en valores de modernidad y progreso, y por una configuración identitaria homogénea (ciudadanía nacional; homogenización sociocultural e identitaria). El liberalismo del siglo XIX proyecta su utopía de sociedad fundamentalmente a través de los sistemas educativos nacionales que serán una realidad a mayor escala durante el siglo XX. No obstante, después de la Segunda Guerra Mundial la situación cambiaría y surgirían nuevos organismos internacionales de carácter supranacional con el objetivo de impulsar el desarrollo político, social, económico y educativo en el mundo. Se comenzaría, pues, a la realización de diagnósticos internacionales acerca de lo que debe ser necesario en educación, es decir, el planteamiento de una renovación de los sistemas educativos, una situación que se vería potenciada a finales del siglo XX ante la llegada del nuevo siglo XXI (prototipo e ideal de la sociedad y del perfil ciudadano del siglo XXI).

En los últimos treinta años del siglo XX el mundo acontece el fin de la Guerra Fría y el triunfo del modelo político, económico, social y cultural enarbolado por los Estados Unidos y la Europa occidental como hegemónico, dejando atrás a un estigmatizado proyecto socialista y alternativo protagonizado por la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). En otras palabras, mientras se asentaba el proyecto neoliberal y socialdemócrata a partir de los años noventa, el comunismo y el socialismo se desvanecían como alternativa real de gobierno en el mundo. En este periodo de crisis también culmina un debate que se llevaba pensando desde los años setenta en Europa acerca del proyecto de sociedad que se debía pensar para el siglo XXI. Varios organismos internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), OCDE (Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), Foro Económico Mundial, IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) o la propia UE (Unión Europea) se preocuparían por revitalizar el sistema educativo con nuevos paradigmas de ciudadanía en vistas de un proceso de globalización económica, de nuevas transformaciones en el mundo de la comunicación, las relaciones sociales, los movimientos migratorios o las nuevas realidades laborales. Dichos esfuerzos quedarían depositados en una serie de informes detallados los cuales diagnosticarían la sociedad del presente (finales del siglo XX) para proyectarla hacia el siglo XXI en nuevas habilidades, capacidades, actitudes y conocimientos que requeriría el mundo del futuro.

En esta tesis tendríamos en cuenta que estos proyectos de sociedad y utopías educativas para el siglo XXI serían parte de un nuevo proceso a nivel mundial que solo tendrá comparación que lo sucedido en la frontera del siglo XIX con el siglo XX con respecto a la configuración de la sociedad del siglo XX (ciudadanía nacional en valores de modernidad y progreso). Ante nuestra investigación de emisor y receptor, nos preguntaríamos también lo siguiente ¿Existirá relación entre los contenidos de estos proyectos o utopías educativas para la sociedad del siglo XXI con la enseñanza escolar de la Historia analizada en esta tesis doctoral? Y en añadidura a ello, ¿Existirá algún tipo de relación-conexión con el perfil ciudadano que se contempla en los proyectos y utopías educativas para la sociedad del siglo XXI con respecto a los perfiles ciudadanos identificados en nuestros estudiantes observados? Con estas preguntas pretendemos ampliar nuestro estudio local-nacional a una dimensión global para visualizar si las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes (receptor) y la enseñanza escolar de la Historia (emisor) tienen que ver o no con estos proyectos educativos de sociedad para el siglo XXI.

Llegados a este punto ¿Por qué entonces la selección de Chile y España en esta tesis doctoral? ¿Por qué la selección del periodo 1980 al año 2017? De lo general a lo particular lo que nos encontraríamos es con dos países con ciertas realidades que los acercan, como la lengua (en ambos países se habla castellano)<sup>10</sup>, ciertos ámbitos socioculturales y, específicamente, educacionales. Cómo veremos en esta tesis,

---

<sup>10</sup> Puede parecer una trivialidad pero el conocimiento del idioma y, concretamente, de ambos dialectos de ambos países sería fundamental de cara al estudio etnográfico en aulas. Al ser el investigador conocedor de ambos dialectos (el investigador es chileno de nacimiento y ha vivido la mitad de su vida en España) le permitiría una inmersión mayor con los estudiantes.

España y Chile tendrán conexiones en torno a sus políticas educativas fundamentalmente a partir de los años noventa, donde se producen los principales intercambios de modelos curriculares desde España a Chile (modelo pedagógico-curricular basado en el estructuralismo; formación del profesorado chileno en universidades españolas; contactos del profesorado español en universidades chilenas, etc.). En añadidura a esta justificación, desde los años ochenta termina por cristalizar la Transición a la democracia española (1982, PSOE de Felipe González) y el comienzo de la Transición a la democracia chilena (1988-1990, fin de la dictadura de Augusto Pinochet y comienzo del gobierno demócrata-cristiano de Patricio Aylwin). También en esta década de los ochenta comienzan los principales debates en la Comunidad Europea y en la UNESCO sobre los proyectos de sociedad para el futuro (unos de cara a Europa y otros de cara al mundo), siendo los años noventa y la primera década del siglo XXI los años de mayor afluencia de iniciativas y comienzo de proyectos concretos (España comienza su plan de formación ciudadana en base a la recomendación del Consejo de Ministros de la UE; Chile comienza sus estudios sobre formación ciudadana con apoyo del IEA-CIVED, etc.).

El periodo 1980 a 2017 comprende momentos de cambio político e institucional; de comienzo de relaciones binacionales en torno a reformas educacionales; de impulsos de proyectos nacionales y supranacionales de formación ciudadana, etc. También, estos 37 años se destacarían fundamentalmente en ambos países por ser las décadas de las reformas educacionales integrales. En España este tipo de cambios educacionales comienzan en periodo dictatorial (1970), pero tras la Transición a la democracia se establecen cambios radicales en el modelo educativo (legislaciones educacionales integrales alejado del legado de Franco)<sup>11</sup> y mirando claramente hacia Europa (UE; construcción de una identidad europea). En el caso chileno veríamos como a partir del año 1990 se comienza con la misma iniciativa por reconfigurar la educación en torno a grandes leyes o legislaciones educacionales integrales<sup>12</sup>. De esta forma, tanto Chile como España, una vez superado cada uno sus respectivas Transiciones a la democracia, se iniciaría la aparición de estas legislaciones educacionales producto de grandes consensos políticos. Y en los últimos años de este

---

<sup>11</sup> Serán las que analizaremos en este trabajo. Se denominan integrales ya que incluyen un cambio en el sistema educativo que involucra tanto a la enseñanza infantil como la universitaria. En el caso español, por ejemplo, no se produciría leyes parecidas desde la ley Moyano de 1857.

<sup>12</sup> En el caso chileno la LOCE de 1990 se trata de la primera ley educativa integral, es decir, sin ningún tipo de ley educativa similar en tiempos pretéritos.

periodo (fundamentalmente desde 2010 a 2017) habría importantes cambios en educación en nuestros dos países, como lo fue la llegada de la LOMCE en el año 2013 a España (retirada del plan de formación ciudadana del PSOE de inspiración europea; replanteamientos curriculares en torno a la enseñanza de la Historia) o la llegada del Plan de Formación Ciudadana (con apoyo del PNUD) del año 2016 en Chile.

Por otro lado, la situación de cambio y crisis política y social también es patente. En Chile observamos como el experimento neoliberal pudo llevarse a cabo a través de un Golpe militar financiado y orquestado por el gobierno de los Estados Unidos y los grupos de poder chilenos. Tras una dictadura militar que se prolonga 17 años (1973-1990) y una Transición a la democracia de tan solo dos años (1988-1990), los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia comienzan a poner en práctica el modelo neoliberal de país que se había construido durante la dictadura de Augusto Pinochet. Por otro lado, en España observamos un escenario marcado por la dictadura franquista donde el propio dictador Francisco Franco muere en el cargo, dejando un legado de casi cuatro décadas en el país. Tras su muerte en el año 1975, se da paso a un periodo de consenso parlamentario donde se instaura una monarquía parlamentaria bajo la Constitución de 1978. La Transición a la democracia española terminaría en el año 1982, durando tan solo siete años. Con este escenario de *shock* social y político en la ciudadanía, los gobiernos del PSOE (Partido Socialista Obrero Español) en España y de la Concertación en Chile plasman leyes educacionales integrales con el objetivo de reformar todo el sistema educativo (desde la educación infantil hasta la formación superior universitaria). Dichas políticas educativas se le sumarían planes de formación ciudadana específicos que estarían motivados en gran medida por organismos internacionales como la UNESCO, OCDE o IEA (entre otros), los cuales ofrecerían una conceptualización de la ciudadanía que oscila entre el ciudadano nacional y el ciudadano globalizado, sin que ello pusiera en peligro, como veremos, las viejas ideas de nación, modernidad y progreso decimonónicas.

Así pues, y teniendo todos estos elementos en cuenta, nos interesa revisar y analizar las políticas educativas hispano-chilenas desde las Transiciones a la democracia hasta el presente y en relación a la dimensión supranacional anteriormente mencionada. El propósito de esta revisión analítica sería, pues, averiguar qué grado de relación existe entre las principales políticas educativas (leyes educacionales integrales) y los planes específicos de formación ciudadana de finales del siglo XX y principios del siglo XXI de ambos países con respecto a los proyectos de sociedad del

siglo XXI de las que disponen organizaciones de carácter supranacional-internacional como la Unión Europea, la OCDE, la UNESCO, el Foro Económico Mundial, el IEA y el ATC21S (Assesment and Teaching of 21st century skills). Por lo tanto nuestra pregunta de investigación con respecto a este asunto sería la siguiente ¿Qué tipo de relación existe entre las políticas educativas y proyectos de formación ciudadana de Chile y España con respecto a los proyectos educativos de sociedad del siglo XXI?

Finalmente, nuestra investigación es pensada por la importancia histórica que tiene ha tenido la disciplina de la Historia en los sistemas educacionales, la formación de ciudadanía y en la construcción de identidades nacionales. Por otro lado, por la propia importancia de los sistemas educativos, de la educación pública, en el propósito construir sociedades tanto para el presente como para el futuro. De esta forma esta tesis también se realiza por qué entendemos que es necesario analizar en qué punto nos encontramos con respecto a la enseñanza escolar de la Historia en la actualidad a través de estudios específicos-locales (¿Qué se está enseñando en la asignatura de Historia en las escuelas públicas del siglo XXI?); en qué punto nos encontramos actualmente en educación (¿Qué sociedad se está proyectando en la actualidad en los sistemas educativos del siglo XXI?) y en términos de la formación ciudadana (¿Qué perfil de ciudadanía se está construyendo en las aulas?). Estas tres vertientes (Historia, Educación y Formación ciudadana) nos interesa verlas, como hemos podido apreciar, de forma interrelacionada, es decir, en las implicaciones que tiene la Historia escolar del siglo XXI en la percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes observados (objeto de estudio; muestra analítica; dimensión local), en los proyectos de sociedades que esgrimen las principales políticas educativas y planes de formación ciudadana hispano-chilenas (dimensión nacional), pero también desde una panorámica global donde incluiríamos a los principales organismos supranacionales preocupados por la educación y sociedad del siglo XXI (dimensión internacional). La justificación o razón de ser de este trabajo de investigación doctoral se depositaría en estas tres vertientes y dimensiones estudio (triple eje local-nacional-supranacional), siendo los estudiantes nuestro principal objeto de estudio.

Por último, y en coherencia con nuestra justificación anteriormente explicada, he de aclarar que ni el propósito elemental, ni el carácter general de esta tesis doctoral se limita por un estudio de países. Esta tesis estudia a un receptor (estudiantes observados) con respecto a un emisor (enseñanza escolar de la Historia). Por lo tanto no estamos ante un estudio de currículos escolares, ni de libros de textos escolares, ni

de políticas educativas, ni de historia de la educación de Chile y España. Si bien se parte de unos contextos históricos importantes y determinados por la dimensión nacional, no es en ningún momento parte de la elección de nuestros estudiantes (justificación por países)<sup>13</sup>. Esta tesis pretende ser una investigación que cimiente estudios interdisciplinarios y comparados (dos señas de identidad de esta tesis doctoral) en torno a la relación-conexión entre el análisis de los contenidos de enseñanza de la Historia y el estudio etnográfico de percepciones ciudadanas de los denominados “ciudadanos en formación” (estudiantes en sus últimos cursos escolares). En definitiva, estamos ante una tesis-problema con objetivos específicos (nuestra muestra analítica) y secundarios (contextualización histórica, nacional y global de nuestra muestra analítica), cuyo final, como veremos, será abierto a nuevas investigaciones, estudios comparados y esfuerzos interdisciplinarios por comprender el rol de la Historia del siglo XXI en relación con las percepciones ciudadanas de los estudiantes del siglo XXI y teniendo en cuenta los diferentes proyectos tanto nacionales como globales de sociedad (y ciudadanía) para el siglo XXI.

#### **4. Fuentes utilizadas.**

Las fuentes primarias de esta investigación doctoral las situaríamos en dos principales vertientes. La primera fuente sería la etnográfica correspondiente a nuestro objeto de estudio: estudiantes de 17 a 19 años seleccionados (nuestros 447 estudiantes de los cuatro centros educacionales seleccionados en ambas localidades), pero también en parte de nuestro emisor (docencia de Historia o enseñanza de la Historia recibida). Así pues, la segunda fuente tendrá que ver con los dos tercios de nuestro emisor o enseñanza escolar de la Historia: currículos de Historia y libros de texto escolares de Historia.

---

<sup>13</sup> Esta tesis no tiene su razón de ser en la justificación por países. Esta tesis se centra en el estudio de emisor-receptor. Ahora bien, esto no implica que los países seleccionados no tengan una justificación, es decir, no es una elección aleatoria. En el programa de doctorado de esta tesis doctoral (“América Latina y la Unión Europea en el contexto internacional”) se cumple con la elección de casos (dos en un país latinoamericano y dos en un país de la UE). Chile y España serían países idóneos para el investigador por temas específicos (posibilidad de trabajo de campo) y temas históricos (países con similitudes en sus políticas educativas y procesos político-institucionales). Finalmente, el estudio de emisor-receptor que propone esta tesis se puede realizar perfectamente en cualquier país del mundo (estudios comparados en el mundo), por lo que lo que más nos interesa en esta tesis es evidenciar tanto las similitudes como las diferencias existentes entre el caso viamarino (Chile) y el caso alcalaíno (España).

En cuanto a los currículos de Historia seleccionaríamos un total de tres, dos en el estudio de caso alcalaíno (“Historia de España”)<sup>14</sup> y uno en el estudio de caso viñamarino (“Historia, Geografía y Ciencias Sociales”)<sup>15</sup>. Estos tres currículos de Historia serán lo que se situarán en la órbita directa de nuestros estudiantes observados (apartados de 2º de bachillerato y 4º año de enseñanza media respectivamente).

En cuanto a los libros de texto de Historia seleccionaríamos un total de cuatro, tres para el estudio de caso alcalaíno<sup>16</sup> y uno para el estudio de caso viñamarino<sup>17</sup>. La elección de los textos tendrán justificaciones diferenciadas. En el caso del texto de los liceos viñamarinos la editorial Zig-Zag habría sido elegida por un proceso de licitación previo que se habría producido entre otras muchas editoriales con los dos centros educativos visitados. En el caso de los textos alcalaínos fueron elegidos en base a una consulta representativa con los estudiantes observados y profesores de Historia de dichos estudiantes. De las cinco editoriales existentes (SM, Santillana, Vicens Vives, Akal y Anaya) tres serían las más usadas por los profesores y estudiantes: SM, Santillana y Vicens Vives.

Las fuentes primarias de carácter secundario serán las que abarquen el estudio de las políticas educacionales y de formación ciudadana tanto a un nivel nacional como supranacional.

- En Chile involucraría todas las leyes educativas desde la Transición a la democracia hasta la actualidad (2019): la ley LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación del año 1990), LGE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza del año 2009) y el Plan de Formación ciudadana del año 2016.
- En España involucraría todas las leyes educativas integrales desde la Transición a la democracia hasta la actualidad (2019): LGE (Ley General de Educación, 1970)<sup>18</sup>, LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema

---

<sup>14</sup> Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato; Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

<sup>15</sup> MINEDUC, “Marco Curricular. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media”, Santiago de Chile, 2009.

<sup>16</sup> Pereira Castañares, Juan Carlos, y Alfredo De la Mata Carrasco, Historia de España, 2º de bachillerato, Editorial SM, 2016; Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, Historia de España, 2º de bachillerato, Editorial Santillana, 2016; Álvarez Rey, Leandro, Ana María García Sebastián, Cristina Gatell Arimont, Juan Carlos Gibaja Velázquez, y Manuel Risques Corbella, Historia de España, 2º de bachillerato, Vicens Vives, 2016.

<sup>17</sup> Henríquez, Michelle, Ignacio Latorre, y Paloma Rocha, Historia, Geografía y Ciencias sociales, IV Medio, Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 2016.

<sup>18</sup> Se selecciona ya que es parte de una ley integral que si bien parte en periodo dictatorial se mantiene como tal hasta el año 1990 (LOECE y LODE serán reformas importantes que matizarán el proyecto de



Educativo, 1990), LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) y LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013), y también a las leyes o políticas educativas “específicas”: LOECE (Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, 1980), LODE (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, 1985) y LOPEG (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, 1995). Sería en la LOE, concretamente en tres reformas curriculares<sup>19</sup>, donde se establecerían los planes de educación para la ciudadanía (primaria, E.S.O y bachillerato).

En términos supranacionales situaríamos documentos fundamentales en torno a la construcción de la sociedad del siglo XXI a través de la educación en la UNESCO (1972<sup>20</sup>; 1996<sup>21</sup>; 2015<sup>22</sup>), OCDE (2005<sup>23</sup>, 2010<sup>24</sup>, 2018<sup>25</sup>), Foro Económico Mundial (2015<sup>26</sup>), ATC21S (2012<sup>27</sup>), IEA-ICCS (1999<sup>28</sup>, 2009<sup>29</sup>, 2016<sup>30</sup>) y Unión Europea (2005<sup>31</sup>, 2012<sup>32</sup>, 2017<sup>33</sup>).

---

sociedad nacional de la LGE). La LOGSE reemplazaría por completo la LGE procedente de la dictadura franquista.

<sup>19</sup> Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, Boletín Oficial del Estado, nº 293, de 8 de diciembre de 2006; Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Boletín Oficial del Estado, nº 5, de 5 de enero de 2007; Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, Boletín Oficial del Estado, nº 266, de 6 de noviembre de 2007.

<sup>20</sup> Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul-Razzak, Lopes, Henri, V. Petrovski, Arthur, Rahnama, Majid y Champion Ward, Frederick, *Aprender a ser. La educación del futuro*, UNESCO y Alianza Editorial, París-Madrid, 1973.

<sup>21</sup> Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO-Editorial Santillana, Madrid, España, 1996.

<sup>22</sup> UNESCO, “Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?”, Ediciones UNESCO, París, Francia, 2015.

<sup>23</sup> OCDE, *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo, 2005.

<sup>24</sup> OCDE, *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, Instituto de Tecnologías Educativas, 2010.

<sup>25</sup> OCDE, *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*, 2018; OCDE, *The future of education and skills. Education 2030*, 2018.

<sup>26</sup> Foro Económico Mundial, *New Visión for Education. Unlocking the Potential of Technology*, 2015.

<sup>27</sup> Griffin, Patrick, McGaw, Care, Esther, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Editorial Springer, London-New York, 2012.

<sup>28</sup> MINEDUC, “Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica”, Santiago de Chile, 2003.

<sup>29</sup> MINEDUC, “Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009”, Santiago de Chile, 2010; MEC, “ICCS 2009. Estudio internacional de Civismo y Ciudadanía”, Madrid, España, 2010.

<sup>30</sup> MINEDUC, “Informe Nacional, ICCS 2016”, Santiago de Chile, 2018.

<sup>31</sup> Comisión de las Comunidades Europeas, *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Bruselas, 2005; Eurydice, *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar*, Bruselas, 2005.

<sup>32</sup> Eurydice, *La educación para la ciudadanía en Europa*, Bruselas, 2012.

<sup>33</sup> Eurydice, *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017*, Bruselas, 2017.

## 5. Síntesis del marco teórico utilizado.

El marco teórico de esta investigación emisor-receptor tendrá precisamente dos grandes vertientes: la etnografía escolar y la didáctica de la Historia. Al ser nuestro trabajo novedoso en los términos que está planteado, sobre todo en términos metodológicos, no encontraremos un referente o precedente investigativo similar en el cual apoyarnos directamente. Ahora bien, existirán una infinidad de trabajos y posturas investigativas pero en ámbitos separados y diferenciados, muchos de ellos tratados en esta tesis. Por esta razón esta tesis doctoral parte de dos grandes marcos teóricos inconexos (no existen trabajos interdisciplinarios de emisor-receptor en estos dos marcos teóricos) que hemos relacionado en esta investigación. De esta manera se tendrán en cuenta precedentes inconexos, pero relacionados, con diferentes etapas de desarrollo en esta tesis tanto en el emisor (didáctica de la Historia), en el receptor (etnografía escolar), así como en los contextos (Historia de la educación; Educación supranacional/Estudios de políticas supranacionales).

Teniendo en cuenta esto, comenzaríamos, en primer lugar, señalando la dimensión etnográfica, concretamente en el ámbito educativo (estudio de nuestro receptor-objeto de estudio). Las principales referencias de estudios de observación participante en escuelas y aulas que nos han servido para la realización de nuestro trabajo de campo se sujetarían en los estudios cualitativos de autores/as especialistas en etnografía escolar como Ángel Díez de Rada, Adela Franzé Mudanó, María Isabel Jociles, Peter Woods, Elsie Rockwell, Rosana Guber, María Bertely, Busquets, John Obgu, o Kathleen Wilcox, como en autores más “generalistas” y más abocados al método etnográfico como Uwe Flick, Harry Wolcott, Cliffoord Geertz, Alfred Reginlad Radcliffe-Brown, Martyn Hammersley, Dell Hymes, o Paul Atkinson. Los trabajos de estos autores y autoras, tanto específicos en el ámbito escolar como en el ámbito más general o metodológico del propio carácter de la etnografía, servirán al investigar para la realización de un trabajo de campo (observación participante) en aulas escolares.

En segundo lugar, nos situaríamos en la dimensión de la Historia, concretamente en el ámbito de la enseñanza escolar de la Historia (estudio de nuestro emisor). En este sentido partiríamos, en primer lugar, de una postura historiográfica bastante clara de cara a nuestras principales críticas, diagnósticos y análisis de los libros de texto de Historia seleccionados. El denominado giro lingüístico y, concretamente, el giro narrativo serían los dos principales contextos teóricos en los que nos apoyaremos de

cara a nuestros análisis de nuestro emisor, y de nuestros libros de texto en particular. Y señalaríamos a los libros de textos precisamente por su contenido, el cual lo entenderíamos como fruto de una narrativa histórica alejada de cualquier postura objetivista de la Historia (la Historia o la obra historiográfica como una obra subjetiva). En este sentido los estudios sobre teoría de la Historia de historiadores como Hayden White o Frank Ankersmit serán elementales para el desarrollo de nuestras posturas críticas ante la Historia y, concretamente, ante la enseñanza escolar de la Historia.

En el caso concreto de la didáctica de la Historia tendremos posturas de especialistas en este campo y de sus principales investigaciones en torno al rol actual de la Historia en las aulas y, específicamente, de cómo estudiarían estos autores dicha importancia y su impacto en los estudiantes. Como decíamos, no estamos ante estudios que nos puedan servir como auténticos precedentes a nuestra investigación pero sí como un marco teórico general de nuestro emisor-receptor. Normalmente el impacto de la Historia en los estudiantes por parte de la didáctica de la Historia (marco teórico general) se hace a través de estudios cualitativos desde la sociología (utilización de encuestas; entrevistas personalizadas; muestra analíticas vistas en el corto e inmediato plazo; fotografía analítica) y no desde la etnografía (trabajo de campo; muestras analíticas vistas en el largo plazo; entrevista etnográfica; observación participante). Por esta razón en este marco teórico específico (didáctica de la Historia) entendemos que aportaríamos importantes novedades metodológico-interpretativas con el objetivo de impulsar nuevos debates, análisis y horizontes en la investigación de la Historia en el espacio escolar-educacional.

En cuanto a los contextos comenzaríamos por las importantes influencias de autores que han conceptualizado acerca del concepto de nación, de la construcción histórica de los Estados nacionales y del importante rol de la Historia en la formación ciudadana (siglos XIX-XX-XXI). De estos ámbitos se habría recogido la postura teórica al respecto de que la formación ciudadana tendrá su origen en el siglo XIX conforme a una intención por parte del Estado de crear la nación en términos identitarios (nacionalismos)<sup>34</sup>. La construcción del Estado y después de la nación nos

---

<sup>34</sup> Hans-Joachim König, Jürgen Habermas, François-Xavier Annino Antonio, Guerra, Michael Billig, Eric Hobsbawm, Mónica Quijada, Christian Gros, José Luis Villacañas, Anthony D. Smith, Chatterjee Partha, Immanuel Wallerstein, Etienne Balibar, Ernest Gellner, Benedict Anderson, José Álvarez Junco, Walker Connor, entre otros.

llevaría a otro escenario en el cual situaríamos a la Historia como un ámbito disciplinario importante para cimentar la idea de ciudadanos leales a la nación (ciudadanía nacional) tanto en el siglo XIX como en la actualidad (siglo XXI)<sup>35</sup>, así como de la importancia de los sistemas educativos en la formación de la ciudadanía desde sus orígenes hasta nuestros días<sup>36</sup>.

También nos apoyaríamos en las teorías acerca de cómo esta gestación del Estado-nación (siglo XIX) sería fruto de un recambio del poder y no producto de revoluciones liberales que desconectan completamente de las dinámicas del denominado Antiguo Régimen<sup>37</sup> (trasferencia del poder político-institucional en grupos de poder de carácter militar, mercantil-comercial, capitalista y familiar). Este último punto sería nuestra postura teórica ante el carácter de los Estados-nación y del propio liberalismo político como herencia de los problemas político-institucionales y educacionales en la actualidad (siglo XXI).

## **6. Síntesis del desarrollo de la tesis doctoral por capítulos.**

Esta tesis doctoral se compondrá de cuatro capítulos. Dos de carácter contextualizador y dos capítulos de desarrollo de nuestra muestra analítica (emisor-receptor). La idea de nuestros cuatro capítulos es situar los dos capítulos de desarrollo en el centro de la tesis (capítulos 2 y 3) y los capítulos contextualizadores situados al principio y al final de la misma (capítulos 1 y 4).

A continuación resumiremos de qué trataría cada capítulo, un orden que estará pensado para una lectura progresiva que viaje desde un primer capítulo introductorio en términos históricos y educacionales (contextualización histórico-conceptual; problematización inicial; Historia de la educación Chile-España, siglo XIX-XX); un segundo capítulo que identifique y analice a nuestro emisor (capítulo “de Historia”; didáctica de la Historia; enseñanza escolar de la Historia); un tercer capítulo que

---

<sup>35</sup> Pedro Pérez Herrero, Tomás Pérez Vejo, Sol Serrano, Rafael Sagredo Baeza, Mario Carretero, José Antonio Castorina, María Sarti, Alicia Barreiro, James F. Voss, Henry Pluckrose, Sebastián Plá, Joan Pagès Blanch, Marcelo Borrelli, Juan Sisinio Pérez Garzón, Joaquim Prats Cuevas, Antoni Santisteban Fernández, entre otros.

<sup>36</sup> Antonio Viñao Frago, Julia Varela Fernández, Alejandro Álvarez Gallego, Marcelo Caruso, Inés Dussel, Pablo Pineau, Patricia Delgado Granados, Rodrigo Mayorga, Francisca Rengifo, María Loreto Egaña Baraona, Sol Serrano, Alejandro Tiana Ferrer, Natividad Araque Hontangas, Gabriela Ossenbach Sauter, María del Mar Del Pozo Andrés, Antonio Francisco Canales Serrano, entre otros.

<sup>37</sup> Gabriel Salazar, José Carlos Chiaramonte, Pedro Pérez Herrero, Eduardo Cavieres Figueroa, François-Xavier Annino Antonio, John Lynch, David A. Brading, Horst Pietschmann, Jean-Paul Zúñiga, Luis Vitale, Mónica Quijada, Flavia Macías, Hilda Sábato, Eric Hobsbawm, Marie-Danielle Demélas Bohy, Julio Pinto, entre otros.

analice a nuestro receptor (capítulo “etnográfico”; antropología social; dimensión local-comparativo) y un cuarto capítulo que cierre la tesis bajo una dimensión nacional-supranacional (proyectos y utopías educativas para la sociedad del siglo XXI; políticas educativas y reformas curriculares para la formación ciudadana en Chile-España desde finales del siglo XX).

### **6.1 Acerca del capítulo primero. La contextualización histórica y conceptual.**

Nuestro primer capítulo se caracteriza por introducirnos política e institucionalmente en la dimensión educativa desde la construcción de los sistemas educacionales y las primeras escuelas públicas durante el siglo XIX y su consolidación a finales de siglo y principios del siglo XX.

En este capítulo nuestra principal preocupación será sintetizar los principales debates acerca de los conceptos que se manejarían en la tesis como ciudadanía, y otros como nación, modernidad, progreso o educación. En dicho esfuerzo nos centraríamos en situar el origen de nuestra problematización acerca de la formación ciudadana, la educación y la enseñanza escolar de la Historia en estos momentos que oscilarían fundamentalmente entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

¿Por qué será importante este capítulo? Al situar históricamente nuestra investigación, pero también política e institucionalmente al comienzo de la misma, entendemos que ofrecemos una perspectiva de análisis largo alcance. El fin último de este capítulo sería, pues, el entender que cuando hablamos de educación, de formación ciudadana y de enseñanza escolar de la Historia tenemos que tener muy en cuenta que se trata de un problema no pertenece al siglo XXI y ni siquiera al siglo XX, sino que tiene su origen en el siglo XIX. Si no comprendemos ciertos conceptos, hechos y situaciones en este periodo de frontera (siglo XIX-XX) nos sería harto complicado comprender los contextos y la problemática de investigación que situamos en torno a nuestros estudiantes observados (percepciones ciudadanas del receptor en relación a la formación ciudadana que se da a través de la enseñanza escolar de la Historia, o emisor).

## **6.2 Acerca del capítulo segundo. Identificación y análisis de nuestro emisor (enseñanza escolar de la Historia).**

Nuestro segundo capítulo formará parte del comienzo del epicentro de nuestra tesis doctoral. Tras habernos empapado de conceptos, contextos históricos y educacionales importantes en esta tesis y acaecidos en los siglos XIX y XX (Chile-España; perspectiva general), nos competaría atender a nuestro emisor o enseñanza escolar de la Historia.

En este capítulo introduciríamos al lector/a teóricamente en la problemática de la Historia y, concretamente, en el campo de la investigación en educación (didáctica de la Historia); de como la enseñanza de la Historia en la actualidad es entendida un problema y de qué forma se plantean las posibles “soluciones” en la praxis educacional.

Por otro lado nos centraríamos en el primer bloque de nuestro emisor: los currículos de Historia. Estos documentos se caracterizarían por estar plagados de conceptos y estructuras metodológicas, por lo que nuestros análisis serán pormenorizados de cara a un entendimiento “del todo”, es decir, lo que el currículo entiende por enseñanza de la Historia. De estos análisis nuestros objetivos centrales será dejar el primer elemento de nuestro emisor claramente situado: conceptos, estructuras y contenidos en torno a la enseñanza escolar de la Historia (lo que se quiere enseñar de la asignatura de Historia) en torno a la formación ciudadana (relación de los contenidos del currículo con los criterios expuestos de formación ciudadana).

Por último nos competaría analizar el segundo bloque de nuestro emisor: los libros de texto de Historia. En estos textos nos encontramos con el desarrollo de los conceptos, estructuras y principales ejes de contenidos depositados en los currículos de Historia anteriormente mencionados. De esta manera esta sección del capítulo se centraría en un estudio descriptivo-analítico de las narrativas históricas establecidas por cada uno de los libros de textos seleccionados. Y, como mencionábamos en apartados anteriores, estas narrativas se verían siempre desde una óptica emisor-receptor, y no de forma aislada (no estamos ante una tesis de investigación sobre libros de texto escolares). En otras palabras, los contenidos de los cuatro libros de texto de Historia se analizarían teniendo en cuenta en todo momento al receptor o estudiantes observados, de cómo estos contenidos se dirigen hacia el posible lector/a (estudiante) y qué criterios se establecen según qué temas y apartados se estuvieran tratando.

### **6.3 Acerca del capítulo tercero. Identificación y análisis de nuestro receptor (estudiantes observados).**

Después de una lectura del primer capítulo contextualizador y el segundo capítulo que analiza a nuestro emisor, el objetivo de nuestro tercer capítulo sería abordar a nuestro receptor y objeto central de esta tesis doctoral (nuestros estudiantes observados).

En este capítulo de carácter etnográfico nos abocaríamos a analizar desde los centros educacionales visitados, los profesores de Historia con los que trabajamos, el personal educacional establecido en cada centro, hasta nuestro objeto de estudio (estudiantes).

Conjuntamente con el análisis del último eslabón del emisor (docencia de Historia recibida; enseñanza escolar de la Historia observada) estudiaríamos nuestra variable dependiente (percepciones ciudadanas) en nuestros estudiantes con el objetivo de colocarlas en relación-conexión con nuestro emisor (currículos, libros de texto, docencia observada).

El capítulo tres de esta tesis doctoral se caracterizará por responder a nuestra principal pregunta de investigación (¿Influye la enseñanza escolar de la historia en la percepción ciudadana de los estudiantes?) y del alcance de la misma en perspectiva local-comparada. Para dicha labor el capítulo, como decíamos, se estructura entre el centro educativo-profesor-estudiante, siendo el estudiante el principal foco de nuestra atención. El resultado de estos análisis serán unos contenidos que se irán alimentando continuamente de nuestro diario de campo depositado en nuestro anexo I de la tesis doctoral. De esta manera, el lector/a podrá ir viajando al diario de campo y a los análisis etnográficos según se vaya indicando a pie de la página que corresponda, todo ello de cara a un mayor acercamiento de los lectores hacia los estudiantes observados, y de los principales desafíos, anécdotas y preguntas del investigador durante el trabajo de campo realizado.

### **6.4 Acerca del capítulo cuarto. La contextualización político-educacional a nivel nacional y supranacional.**

Finalmente, esta tesis doctoral terminaría con un capítulo de carácter contextualizador que ofrecería a nuestra investigación una dimensión actual e internacional en el ámbito de las políticas educativas.

¿Qué se trataría en este capítulo? Fundamentalmente dos escenarios. El primero tendrá que ver con una revisión analítica de los principales informes y estudios de organizaciones supranacionales sobre proyectos y utopías educativas para la sociedad del siglo XXI. El segundo escenario se situaría en la dimensión nacional, de cuales han sido los proyectos de sociedad a través de la educación y políticas educativas específicas en torno a la formación ciudadana tanto en Chile como en España desde sus denominadas Transiciones a la democracia (1980-1990 hasta 2017).

Al igual que en el capítulo primero ofreceríamos un contexto histórico de largo alcance acerca de los orígenes del Estado, la nación, la ciudadanía y la Historia profesional, en el capítulo cuatro ofreceríamos la visión (re) conceptualizada de ciudadanía en un mundo cada vez más globalizado, plural y competitivo de los principales organismos supranacionales que nacen a partir de la segunda mitad del siglo XX y se hacen especialmente relevantes a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Estos organismos (UNESCO, OCDE, IEA, etc.) tendrán no solamente el ideal de sociedad “oficial” a seguir por los Estados democráticos del mundo, sino que además una estructura educacional en torno al perfil ciudadano concreto que desean para el siglo XXI (conocimientos, habilidades, competencias y actitudes para el siglo XXI).

El periodo de frontera que vivimos en la actualidad (finales del siglo XX-XXI), a pesar de sus novedades, nuevos significados y proyectos, seguirían anclados bajo viejos términos como los de nación, modernidad o progreso que definirían los horizontes sociales, políticos, económicos, culturales y, en definitiva, educacionales de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. De esta manera, nuestro capítulo cuatro nos adentraría tanto en los nuevos ideales de sociedad para el siglo XXI supranacionales como en los ideales (proyectos, utopías) nacionales de nuestras localidades (Chile-España), y de las relaciones-conexiones existentes entre ambas dimensiones (influencias entre países, y entre estos y la dimensión supranacional)



## Capítulo 1. ¿Qué es la ciudadanía?

### Identidades, liberalismo y proyecto educativo (siglo XIX)

#### 1. Introducción.

En esta tesis doctoral queremos empezar por definir el concepto de ciudadanía que será esgrimido a lo largo de este trabajo de investigación. El concepto de ciudadanía a menudo es instrumentalizado desde un lenguaje positivo fundamentalmente desde las esferas políticas, los discursos oficiales del Estado y por los académicos y educadores garantes de la construcción de una “sociedad democrática”. Y en coherencia con lo anteriormente mencionado, en toda democracia deben existir “ciudadanos” con una serie de características específicas, todas ellas enfocadas en un perfil participativo, responsable y tolerante. En otras palabras, podríamos mencionar, *grosso modo* que, por un lado, tenemos un entendimiento sobre lo que significa ciudadanía en el presente (siglo XXI) y, por otro, lo que significa ciudadanía en su (re) nacimiento y (re) significación en los albores del siglo XIX.

El planteamiento de este capítulo primero es presentar lo que en esta tesis doctoral entendemos por ciudadanía, teniendo en cuenta la conceptualización frecuentada desde el ámbito educativo, académico y político-oficialista de los países seleccionados para este trabajo: Chile y España. Partimos de la premisa inicial de que este concepto es problemático al ser utilizado con frecuencia en las redes sociales, noticieros y discusiones políticas, donde realmente estamos más cercanos a un “ideal” (o varios) que a una realidad semántica concreta. Esta duda semántica generada por esta instrumentalización interesada del concepto ciudadanía tendría que ver también con una visión positiva del mismo, en torno a lo que “debería ser” en nuestra sociedad actual, es decir la ciudadanía asociada a otro concepto problemático como lo es, por ejemplo, democracia.

En este capítulo profundizaremos en una conceptualización de la ciudadanía útil para un entendimiento integral de nuestra investigación. En dicho proceso insertaremos nuestra conceptualización en un contexto histórico concreto, de cómo la ciudadanía no es exclusiva del presente, sino que tiene su raíz histórica en el liberalismo del siglo XIX, en la construcción de los Estados-nación y en la edificación de un nuevo modelo político y social protagonizado por unas élites que denominaremos también como grupos de poder familiar. Paralelamente a ello,

evocaremos a nuestros casos de estudio específicos (Chile y España) en nuestro contexto y también desde un punto de vista educacional y de cuál es la función de este concepto en el marco de la formación educativa y ciudadana. En otras palabras, ponemos hincapié en la importancia del concepto ciudadanía y, sobre todo, en el ámbito educacional y de la enseñanza de la historia, unos contenidos que, como veremos en el capítulo 2, serán fundamentales en la construcción epistemológica del ciudadano que se quiere construir.

¿Qué es la ciudadanía para el autor de esta tesis doctoral? Vamos a describir, desgranar y analizar este concepto en tres secciones fundamentales. En primer lugar, hablaremos de ciudadanía desde una óptica identitaria, es decir, la ciudadanía en el marco nacional-identitario. En segundo lugar, trataremos nuestro concepto desde un ángulo político-ideológico, donde analizaremos la construcción de la ciudadanía como producto del liberalismo político y la construcción de los Estados-nación durante el siglo XIX. Por último, enmarcaremos nuestro concepto de ciudadanía en el marco educacional-formativo. En este último sentido analizaremos el proyecto ciudadano desde una óptica educativa-ciudadanizante, donde la escuela será protagonista desde un punto de vista institucional, como instrumento de creación y formación de una ciudadanía “inédita” hasta el momento (ciudadanía constitucional nacional-identitaria). Bajo estos tres elementos (identidad, proyecto político y educación) construiremos nuestra definición de ciudadanía, un concepto fundamental de cara al entendimiento del carácter conceptual, histórico, político y educacional de este trabajo de tesis doctoral.

## **2. La identidad ciudadana.**

¿En qué términos podemos hablar en el siglo XXI de la existencia de una ciudadanía nacional y homogénea en nuestras sociedades? ¿Sigue siendo la nación un concepto que delimite nuestro entendimiento de la ciudadanía en la actualidad? Al hablar de ciudadanía nacional nos referimos a un doble carácter, tanto normativo en el cual cada individuo pertenece oficialmente a un territorio (país) y adscrito a un conjunto de leyes específicas o Constitución, como, por otro lado, identitario donde cada individuo pertenece a una nación (país) en la cual está inserto bajo una serie de elementos culturales, sociales, económicos y políticos que inciden en él y en el conjunto de “la ciudadanía”. En este escenario, la ciudadanía no solamente

contemplaría un elemento nacional-normativo como lo es la nacionalidad oficial (pertenencia jurídico-legal por nacimiento a un determinado país) sino que además contemplaría un elemento de carácter identitario o nacional-identitario que impregna los diferentes estratos sociales y culturales de una sociedad. Este último elemento, el nacional-identitario será importante también por otra adscripción: su claro carácter homogeneizante.

Al hablar de identidad ciudadana, en este capítulo primero nos referimos no solamente a una dimensión nacional-identitaria sino que, además, a un factor identitario más amplio que abarca desde un civismo (identificación como individuo en el marco del cumplimiento de derechos y deberes constitucionales) hasta un factor identitario democrático (identificación de una identidad ciudadana asociada a la democracia). Bajo el marco de la identificación identitaria de ciudadanía señalaríamos pues tres ámbitos de identidad ciudadana fundamentales: nacionalidad, civismo y democracia; tres elementos que están situados dentro del marco de la enseñanza de la historia (lo veremos en profundidad en el capítulo 2) y en los proyectos de formación ciudadana para el siglo XXI (repararemos en ello más adelante en el capítulo 4). En este trabajo partimos de la idea inicial que la identidad, es decir, la identificación tanto individual como colectiva hacia ciertos conceptos e imaginarios, es elemental a la hora de definir un concepto como ciudadanía, el cual nos traslada a un escenario que va más allá, como hemos mencionado anteriormente, de lo exclusivamente normativo.

En este trabajo somos conscientes que es tremendamente problemático realizar ciertas aseveraciones en el marco de la clasificación hermética de identidades en una sociedad que entendemos como plural y diversa en múltiples dimensiones. Es por ello por lo que nuestra definición de ciudadanía (identidad, proyecto político y educación) no forma parte de una delimitación semántica taxativa del concepto, sino más bien de una definición del autor a raíz de nuestro proyecto de investigación (esta tesis doctoral), un debate académico y un contexto histórico concreto que inciden en nuestro concepto. La identidad ciudadana, uno de los tres elementos a analizar, formaría parte de un debate con recorrido y origen político en perspectiva histórica, pero también de importantes apuntes de carácter social y cultural que inciden en la transformación de mismo.

## 2.1 Identidad nacional-ciudadana.

En este trabajo entendemos que en el siglo XXI no sería demasiado sensato hablar de identidad ciudadana únicamente bajo un prisma interpretativo de carácter normativo y nacional-identitario, ya que debemos tener en cuenta los cambios y vaivenes producidos en las sociedades en relación con el concepto ciudadanía, donde muchas veces lo normativo-nacional no sería suficiente o, más específicamente, compatibles con otras sensibilidades identitarias. El individuo o colectividad puede o no sentirse “español/a” o “chileno/a”, y de sentirse como tal no será de igual forma, donde podríamos enumerar varios factores que irían desde lo empírico (vivencias, memoria, etc.) hasta lo ideológico (postura y pensamiento político, crítico y reflexivo). El identificarse con una identidad, en nuestro caso, ciudadana desde el punto de vista nacional nos lleva a un “sentir nacional”, es decir, a un sentimiento nacional que supera, en cierta medida, la dimensión de la racionalidad. En coherencia con esto, el individuo o colectividad identificada con una determinada nacionalidad (identidad nacional) tendrá diferencias, pero también importantes confluencias históricas.

Al hablar de identidad nacional-ciudadana no podemos dejar de mencionar el concepto de nación y nacionalismo, sumado a un contexto histórico y político donde situaremos el origen de dichas conceptualidades con la finalidad de comprender nuestro concepto ciudadanía de una forma más exhaustiva. Dicho esto, nos introducimos en la problemática de que la identidad nacional en el marco de la ciudadanía es creada en algún momento. Ante esto nos preguntamos ¿Quiénes son los artífices de la construcción de una identidad nacional-ciudadana? ¿Por qué se hace? En primer lugar, debemos situarnos cronológicamente, concretamente en los preludios del siglo XIX, un escenario político de cambio y transformación social en el que se resituaban los poderes y las estructuras político-sociales bajo nuevas conceptualidades y horizontes. Los nacientes Estados-nación, producto de las revoluciones liberal-burguesas, justifican el Estado bajo el constructo de nación, un concepto que se instrumentaliza desde el poder político (elites, grupos de poder) hacia la nueva sociedad integrante de las nuevas territorialidades estatales. La ciudadanía sería la base social de todo naciente Estado-nación, tanto en América como en Europa, donde

teóricamente se destruiría las sociedades estamentales y de privilegio de antaño (Antiguo Régimen)<sup>1</sup>.

El liberalismo político o base teórico-intelectual inicial de los movimientos y procesos de independencia en América y de los escenarios de creación y unificación territoriales en Europa, esboza una utopía para ambos continentes, diferenciándose, a grandes rasgos, del panorama de las monarquías absolutas, donde existía un sector, la burguesía terrateniente, capitalista mercantil y financiera (empresarios, gremios mercantiles, banqueros, hacendistas y terratenientes) que veía una oportunidad de emancipación y reestructuración del poder político y social en torno a lo que entendemos como Antiguo Régimen. El liberalismo político y la mencionada burguesía articulada corporativamente en gremios, redes clientelares y familiares logran no solamente derrocar al poder y sistema vigente (absolutismo monárquico) e instaurar uno nuevo (Estados-nación), si no crear un nuevo marco legal y conceptual bajo dinámicas sociales y políticas no muy distintas a las ya practicadas en tiempos pretéritos. El origen de la identidad nacional ciudadana tendrá pues un origen teórico-intelectual motivado por asuntos económicos y de poder que explicaremos a más adelante, sobre todo en el marco iberoamericano que nos atañe en este capítulo (Chile-España).

La identidad nacional sería entonces producto del enarbolamiento de un nacionalismo estatal y difundido de diferentes formas, donde destacaremos principalmente el papel de la enseñanza de la historia escolar (lo veremos más adelante). A continuación, nos encargaremos de analizar el origen conceptual de lo anteriormente planteado, deteniéndonos en los conceptos de nación y nacionalismo, elementos que estudiaremos de cara a una mayor claridad epistemológica de la noción que nos compete tratar en este apartado.

### **2.1.2 La construcción de la identidad nacional: nación, nacionalismo y ciudadanía.**

La construcción de los nuevos Estados-nación tanto en América como en Europa coincidían en gran medida en la instrumentalización de un relato o narrativa acerca de la nueva estructura política y de poder que se erigía tras la victoria de las Constituciones por sobre el derecho divino. La nación será el pegamento que, a través

---

<sup>1</sup> König, Hans-Joachim, "Discursos de identidad, Estado-nación y ciudadanía en América Latina: Viejos problemas- nuevos enfoques y dimensiones", *Historia y Sociedad*, Vol. 11, 2003, pp. 12-21; Habermas, Jurgen, *Identidades nacionales y postnacionales*, Editorial Tecnos, 2007, pp. 90-91.

de los medios públicos, intentará unir a las sociedades y distintas colectividades existentes<sup>2</sup>. Al mismo tiempo, es frecuente que el concepto de nación sea confundido con el de patria, aparentemente similares. Mientras que el significado de patria tiene que ver con el lugar de donde se viene (adscripción territorial) o donde se nace (pertenencia al territorio por nacimiento), el concepto de nación, como veremos a lo largo de este apartado, es mucho más complejo y susceptible a diversas interpretaciones, un concepto que tiene un antes y un después a partir de la construcción de los Estados nacionales<sup>3</sup>.

El nuevo marco territorial o geográfico será crucial cuándo hablamos de nación ya que la construcción del Estado involucrará la creación de nuevas fronteras que conllevaría a escenarios de homogenización cultural, exclusión social y exclusividad nacional. Es la inauguración de los principios nacionales excluyentes que se distancian, por ejemplo, de realidades de frontera que se desarrollan en los espacios coloniales americanos entre diferentes colectividades; con leyes y usos y costumbres diferenciados en un marco social diverso pero entendido en las diferencias estamentales, algo que nos lleva a la desigualdad generada por la sociedad de privilegios propia del Antiguo Régimen. A pesar de esto, lo diferente no necesariamente será razón de exclusión o distanciamiento en los momentos coloniales del “Chile” del siglo XVII por dar un ejemplo, o del Virreinato del Perú o de la Nueva España de entonces. La igualdad de las diferencias se legitimará y naturalizará bajo el concepto de nación, una noción que se caracterizará por imaginar de forma homogénea sociedades abiertamente heterogéneas. Con la aparición de la noción individuo-ciudadano, como elemento jurídico, se irrumpe en un panorama social complejo y diverso, un nuevo escenario político pero también jurídico donde solo existirán “los ciudadanos” o “la ciudadanía” frente al Estado (nuevo orden o estructura política) y la nación (justificación histórica, moral e identitaria de cada uno de los

---

<sup>2</sup> Guerra, François-Xavier, “Introducción”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, p. 11.

<sup>3</sup> Quijada, Mónica, “¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, pp. 291; Billig, Michael, *Nacionalismo banal*, Capitan Swing, Madrid, 2014, pp. 100-105; Hobsbawm, Eric. *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Booket, Madrid, 2013, pp. 24-27.

nuevos Estados-nación), una situación que sigue en crisis en pleno siglo XXI debido a la resignificación de viejas y nuevas identidades<sup>4</sup>.

Durante el siglo XIX el Estado se afianza. Lo hace tras cruentas guerras que terminan por definir cuáles serán los nuevos grupos que ostentarán el poder por sobre otros. Las élites que llegan al poder estatal como los “auténticos representantes del pueblo” necesitarán de algo más para proyectarse en el futuro. La respuesta a aquello sería profundizar en la idea denominada nación. Dicha noción tendría como misión fundamental lograr forjar una identidad esencial y oficial de cada uno de los nuevos Estados-nación. El siguiente paso sería su justificación, naturalización y la búsqueda de su coherencia histórica para, acto seguido, difundir dicho ideario entre la nueva ciudadanía. Paralelamente a esto, la no deliberación entre las distintas colectividades sociales provoca, entre otras cosas, que la nueva ciudadanía nazca limitada por los nuevos poderes, los cuales discursivamente les habían dotado de “soberanía popular”; más tarde se vería como la ciudadanía “real” que sólo lo conformaría una pequeña parte de la población. De esta forma se constata como el Estado es instrumentalizado y coartado por ciertas familias de poder que ejercen su voluntad a través la fuerza militar para imponerse sobre las colectividades sociales que pretendan desafiar al orden ya establecido con propuestas de autonomía o independencia. Es por ello por lo que la creación de un ejército regular fue esencial en los primeros años de vida de los Estado-nación para perpetuar tanto el orden constitucional vigente como a los que ostentaban dicho orden y poder político.

Pero la creación de un ejército nacional no era suficiente para forjar a la nación, ya que se requería recursos de diferente naturaleza para convencer a toda a una población de que efectivamente la nación existía, de que era real y perenne en el tiempo. Era necesario pues una narrativa nacional, un nuevo imaginario colectivo que uniese a una población en torno a unos determinados símbolos, costumbres y tradiciones comunes. Para dicho propósito, o proyecto nacional, se recurrieron a hombres de letras, compositores y artistas, ya que la representación de ciertos “hitos

---

<sup>4</sup> Gros, Christian, “América Latina: ¿identidad o mestizaje? La nación en juego”, *Desacatos*, nº 10, 2002, pp. 129-130; Zúñiga Reyes, Danghelly Giovanna, “Nación, identidad y ciudadanía: del ejercicio de inclusión al de exclusión”, *Revista CS*, Nº 2, 2008, pp. 166-169; Villacañas, José Luis, “Nacionalismo y subjetividad moderna”, *Los temas de nuestro tiempo*, 2008, pp. 229-232; Márquez Restrepo, Martha Lucía, “Perspectivas teóricas para abordar la nación y el nacionalismo”, *Papel Político*, Vol. 16, nº 2, 2011, pp. 583-584; Bavaresco, Agemir, “La crisis del Estado-nación y la teoría de la soberanía en Hegel”, *Recerca*, nº 1, 2003, pp. 55-57; 77-79; Médez Francisco, Luis, “La globalización y el Estado nacional”, *Revista Global*, Vol. 4, nº 14, 2007, pp. 1-5.

de la nación” también fue un recurso al cual el Estado recurrió con cierta frecuencia. El entender una historia oficial, legitimada por el Estado, dónde la nación tiene una razón de ser en el pasado y un sentido en el “tiempo presente” sería, en gran parte, mérito de una serie de intelectuales contratados por el Estado<sup>5</sup>.

Los historiadores gozarían de un papel esencial en dicha construcción de idea de nación. Muchos de ellos se convirtieron en auténticos *nation-builders*, dónde se buscó lo literario, pero también “la verdad histórica”. Ejemplo de ello fueron individuos como Diego Barros Arana, José Victorino Lastarria, Claudio Gay o Andrés Bello para el caso del naciente Estado nacional de Chile; para el caso de España podríamos destacar la participación de intelectuales como Modesto Lafuente, Antonio Ferrer del Río, Pascual de Gayangos y Arce o José Godoy Alcántara. Todos estos individuos de formación humanística tendrán como finalidad crear eclécticamente un pasado común, único y que se asociara a una serie de señas identitarias (creación de tradiciones y simbología nacionales)<sup>6</sup>. A partir de ahí se imagina una sociedad nacional en la cual les une un pasado común que se arraiga al territorio de la nación.

No fue menor el rol jugado por los pintores del siglo XIX y cabe destacar la importancia que le daba el Estado a todo el mundo de las representaciones pictóricas sobre hechos gloriosos de la nación. Sin duda alguna, la principal meta del Estado durante la segunda mitad del siglo XIX fue crear un imaginario colectivo tanto a través de los discursos, como de las letras, los himnos musicales y las representaciones gráficas (las denominadas pinturas de historia oficial). Aprender a imaginar la nación inventada, diría Tomás Pérez Vejo, por todos los medios posibles en ese momento será fundamental ya que la nación será el principal elemento de cohesión social-cultural dentro de una estructura de poder diferente a la de Antiguo Régimen<sup>7</sup>. En términos teleológicos podríamos decir que el Estado necesita de una nación para proyectarse como estructura política, económica, cultural y social. Dicho proyecto tenía que hacerse con un criterio homogeneizador, la principal herramienta para

---

<sup>5</sup> Pérez Herrero, Pedro, “Estados, naciones e historias a comienzos del siglo XXI”, de la Fuente, Juan Ramón y Pérez Herrero, Pedro (coord.), *El reconocimiento de las diferencias (Estado, naciones e identidades en la globalización)*, Marcial Pons, Madrid, España, 2016, pp. 194-195.

<sup>6</sup> Quijada, Mónica, “¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 2003, pp. 288-289; Rivas, Ricardo Alberto, “El origen de la nación y los historiadores latinoamericanos”, *Cuadernos del CISH*, Vol. 1, nº 1, 1996, pp. 57-63.

<sup>7</sup> Pérez Vejo, Tomás. *España Imaginada. Historia de la invención de una nación*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2015, pp. 10-11.



controlar y hacer de una sociedad diversa en una sociedad devota, sumisa y leal a la nación<sup>8</sup>.

La nación tendrá, como hemos mencionado, su razón de ser en el mundo y una particularidad que en su narrativa: un nacimiento, una muerte y una resurrección. Esta lógica, por ejemplo, la vemos en la idea de nación de España donde vemos ese nacimiento con la llegada de los Reyes Católicos, una muerte con la época de los Austrias menores y una resurrección en el siglo XIX. Dicha resurrección sería la cristalización definitiva de la nación española bajo la lógica de esta narrativa que podemos denominar como nacionalista. De esta forma, el Estado-nación sería presentado pues como una resurrección de una vieja época gloriosa<sup>9</sup>. La razón teleológica de esta narrativa hace que la nación tenga “vida”, un pulso que es alimentado a través de una línea histórica donde el territorio será el hogar de los pueblos nacionales. También haríamos referencia a lo “proto-nacional” ya que, los visigodos también serían “españoles” sin que ellos tuvieran conocimiento alguno de todo lo que sucedería durante el siglo XIX<sup>10</sup>.

El debate en torno al concepto de nación gira entre la especialización y la invención de esta. Autores como François-Xavier Guerra no son tan “deterministas” ante el concepto de nación, planteándolo como “un nuevo modelo de comunidad política” que involucra la mezcla de una serie de dinámicas tanto sociales como política. Ante esta aparente prudencia, Xabier Guerra afirma que la nación moderna es una nueva forma de entender la realidad que irrumpe a finales del siglo XVIII<sup>11</sup>. Por la misma línea argumentativa, José Carlos Chiaramonte postula que la nación vendrá después del Estado, es decir, el Estado no es razón de ser de la nación, sino que ésta última es producto del Estado<sup>12</sup>. El propio concepto de nación merece una matización, ya que el debate conceptual se debe fijar esencialmente entre los siglos XVIII y XIX, un periodo clave y de frontera entre la decadencia de “los viejos imperios” y el nacimiento de los Estados-nación. La decadencia del Imperio español,

---

<sup>8</sup> Smith, Anthony D., *Nacionalismo*, Alianza Editorial, Madrid, 2004, p. 43.

<sup>9</sup> Pérez Vejo, Tomás. *España Imaginada. Historia de la invención de una nación*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2015, pp. 121-122.

<sup>10</sup> Billig, Michael, *Nacionalismo banal*, Capitan Swing, Madrid, 2014, pp. 175-176.

<sup>11</sup> Guerra, François-Xavier, “Introducción”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, pp. 8-9.

<sup>12</sup> Chiaramonte, José Carlos, “Modificaciones del pacto imperial”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, p. 87.

a la sombra del inglés a partir de siglo XVIII, coincidiría con los procesos de independencia americanos, cuyos protagonistas aprovecharon el momento para proyectar y edificar sus propios países<sup>13</sup>. Era la llegada de lo “nuevo” frente a lo “viejo”, de los abusos del rey español versus el sueño de una nación propia y “libre” de la “opresión” europea. El discurso independentista, forjado fundamentalmente en la última treintena del siglo XVIII, será la “primera piedra” para llenar de contenido al concepto de nación.

Lo que se intenta abordar en este apartado es precisamente una deconstrucción del concepto nación, ya que entendemos que existe muchas formas de interpretarlo y analizarlo. Por un lado, hemos dicho que es un modelo político a seguir tras los procesos de construcción de los denominados Estado-nación. Por otro lado, nos encontramos con el proyecto identitario de nación, que quizás sea este el más complejo de analizar debido al gran nivel de abstracción que evoca la noción de identidad y/o identidades<sup>14</sup>. En pocas palabras podríamos empezar introduciendo que la identidad nacional es singular y homogeneizante, por lo que, como hemos insistido anteriormente, es de carácter intrínsecamente excluyente<sup>15</sup>. Otro pilar fundamental de la nación será el concepto de igualdad entre individuos, un escenario que rompe con las dinámicas tanto de frontera como las del diálogo entre colectividades y entendimiento de la diversidad, o como señala Chatterjee Partha en *La nación en tiempo heterogéneo*, la nación únicamente existiría en este tiempo heterogéneo<sup>16</sup>. Los valores de libertad individual, derechos del hombre y del ciudadano se le sumarán como elementos básicos del nuevo orden establecido. Solo existe un documento al cual obedecer y ese es la Constitución, de donde emanan las leyes del Estado.

Con ideas inspiradas en la Revolución Francesa, los padres intelectuales del nuevo gobierno pretendieron dejar atrás lo que autodenominarán Antiguo Régimen, y para dicha proeza era necesario formar ciudadanos regidos por leyes que se depositen en el individuo (libertad, igualdad), pero que a su vez tuvieran devoción y obediencia

---

<sup>13</sup> Brading, David A., “La monarquía católica”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, pp. 35-36.

<sup>14</sup> Chiaramonte, José Carlos, “Modificaciones del pacto imperial”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, pp. 110-101.

<sup>15</sup> Billig, Michael, *Nacionalismo banal*, Capitan Swing, Madrid, 2014, pp. 108-109.

<sup>16</sup> Partha, Chatterjee, *La nación en tiempo heterogéneo*, Editorial Siglo Veintiuno, Buenos Aires, Argentina, 2008, p. 69.

al nuevo engranaje de poder denominado Estado<sup>17</sup>. ¿Cómo fue posible? Volvemos a nuestro concepto, el de nación, ya que era el único camino posible para convencer a todo un conjunto humano diverso y plural. Es el comienzo de los denominados gobiernos representativos que perviven hasta nuestros días bajo el concepto de democracias representativas, un método que comenzó siendo claramente oligárquico para luego evolucionar hacia lo que conocemos en nuestros días (siglo XXI), es decir, un sistema aparentemente representativo (ya que todo ciudadano y ciudadana puede “participar”) pero con graves dificultades para conectar con las problemáticas sociales y culturales de las diferentes sociedades<sup>18</sup>. Etienne Balibar nos explica que los Estados nacionales intervienen a la sociedad en los ámbitos de la “reproducción de la economía y, sobre todo, en la formación de individuos, en las estructuras de la familia, de la salud pública y en el amplio espacio de la vida privada”. En este sentido, Balibar nos viene a decir no solo como el Estado invade una serie de dimensiones de la vida social, cultural y económica de las sociedades, sino que además reduce, en sus propias palabras, “la existencia de los individuos de todas las clases a su consideración de ciudadanos del Estado-nación, es decir a su calidad de nacionales”<sup>19</sup>. Esta reducción conceptual pero también social es fruto de procesos políticos del siglo XIX que los hemos ido heredando en la actualidad a pesar de los profundos cambios que se han desarrollado en tema de diversidad, migraciones y pluralidad.

Antes de los procesos revolucionarios liberalburgueses, la complejidad que se le adscribe al término nación solo se limitaba a tres variaciones o interpretaciones posibles: la cultural, la territorial y la institucional. En la primera dimensión significativa podemos establecer una noción de nación asociada a los colectivos con lenguas parecidas o similares, un término que podemos ver durante el siglo XVI y que se vio extendido en época colonial debido a la multitud de “naciones” existentes. Según el *Vocabulario de Palencia* del año 1490, la idea de nación requiere de la idea de patria (termino asociado al territorio, al lugar de procedencia), es decir, la nación

---

<sup>17</sup> Guerra, François-Xavier, “El ocaso de la monarquía hispánica: Revolución y desintegración”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, pp. 138-139.

<sup>18</sup> Pérez Herrero, Pedro, “Estados, naciones e historias a comienzos del siglo XXI”, de la Fuente, Juan Ramón y Pérez Herrero, Pedro (coord.), *El reconocimiento de las diferencias (Estado, naciones e identidades en la globalización)*, Marcial Pons, Madrid, España, 2016, pp. 165-170.

<sup>19</sup> Balibar, Etienne, “La forma nación: historia e ideología”, Wallerstein, Immanuel, Balibar, Etienne (coord.), *Raza, nación y clase*, IEPALA, Madrid, España, 1991, pp. 144-145.

como concepto que liga una población a un territorio<sup>20</sup>. Finalmente, a finales del siglo XVIII en el Diccionario de Terreros y Pando se dará una connotación más institucional o política denominado a la nación como “nombre colectivo que significa algún Pueblo grande, Reino, Estado, etc., sujeto a un mismo Príncipe, o gobierno”<sup>21</sup>.

Así pues, ya durante el siglo XIX, la nación denotará un contenido mucho más institucional que cultural, y es que la noción de ciudadanía, cuya relación con la noción de nación es muy estrecha a partir de entonces (identidad nacional-ciudadana), se impondría como la única e indiscutible identidad posible. La ciudadanía sería la nueva “identidad global” y a la vez local que ejercerá la homogenización identitaria necesaria para proteger el proyecto identitario de los Estados-nación.

En el caso americano lo veremos claramente cómo se reemplaza a las categorías raciales de “blancos”, “indios”, “mestizos”, “criollos”, “zambos”, “mulatos” por “ricos y pobres”<sup>22</sup>, por individuos y no por grupos sociales, ni tampoco estamentos, es decir, la sociedad corporativista de privilegios es suplantada por una ciudadanía liberal, aunque manteniendo los prejuicios racistas de antaño<sup>23</sup>. De esta forma, la misión fundamental del Estado sería “civilizar” para edificar una nación donde habiten ciudadanos libres e iguales ante las leyes de la Constitución, es decir conformar una nación moderna y de progreso que implique homogenizar (todos serán ciudadanos) y modernizar a la sociedad (en términos políticos, económicos, sociales y culturales). El susodicho proceso de homogenización se llevó a cabo bajo un parámetro racial (pigmentocracia) y de mentalidad específico: el blanqueamiento no solo de piel, sino que también un blanqueamiento de las ideas. De lo que se trataba era de europeizar a sociedades plurales, y aunque esto no fue efectivo al cien por ciento lo cierto es que el predominio de esta mentalidad europeizante prevaleció sobre todo en las instituciones, que era donde se ostentaba el poder. Esta misión estatal de civilización de la sociedad nacional involucraba no solo un discurso determinado, sino

---

<sup>20</sup> Quijada, Mónica, “¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, pp. 292-293.

<sup>21</sup> De Terreros y Pando, Esteban, *Diccionario castellano de las voces de ciencias y artes y sus correspondientes de las tres lenguas francesa, Latina e italiana*, En la imprenta de la viuda de Ibarra, Madrid, 1787, p. 645.

<sup>22</sup> Matizando, por supuesto, que la condición racial seguiría supeditando a la condición material. Los individuos blancos seguirían estando por encima del resto de individuos, importando antes el apellido y el color de la piel antes que el propio individuo.

<sup>23</sup> Quijada, Mónica, “¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, pp. 309-310.

también ciertas acciones que llevaron a situaciones de exterminio como ocurrió en el sur de Chile en la denominada *Pacificación de la Araucanía*, en Argentina con su *Conquista del Desierto*<sup>24</sup> o en Uruguay con La Matanza del Salsipuedes. Igualmente, podemos considerar las políticas aplicadas por los gobiernos de los Estados Unidos de América hacia los diversos colectivos que no pertenecían a la ciudadanía estadounidense. Todos estos “procesos” fueron considerados necesarios desde las instituciones con el fin de salvaguardar las necesidades del Estado nacional siguiendo un esquema parecido en el resto de los Estados nacionales, teniendo cada uno ellos sus particularidades. Dichos procesos y políticas de blanqueamiento y homogenización forzosa y, en ocasiones, sangrienta, se justificará debidamente en las diferentes narrativas histórico-oficiales de cada nación, configurando de esta forma también a la ciudadanía nacional en profundas premisas racistas y supremacistas<sup>25</sup>.

Finalmente, la pluralidad política y social ve vería mermada durante la maduración de los Estado-nación, polarizando y focalizando el debate entre conservadores y progresistas. Al mismo tiempo, las colectividades subalternas y rebeldes al sistema serían incorporadas al relato nacional, tergiversadas en gran medida (ya que no se contaba con su perspectiva ni relato) e idealizadas como íconos nacionales, instrumentalizados con el fin de justificar los procesos de independencias americanos<sup>26</sup>. Con ayuda de estos procedimientos y sumados a la construcción de la ciudadanía nacional, se llegará al “nosotros”, en singular, en sustitución del “nosotros”, en plural. Por muchos intentos que se hicieron, el proyecto de nación tuvo que renovarse forzosamente cada cierto tiempo, lo que indica un proyecto inacabado para unos o fracasado para otros ante el gran desafío de la globalización del siglo XXI<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> Ludmila Da Silva Catela, “Pureza y nación. Masacres, silencios y órdenes políticos”, Consuelo Figueroa (coord.), *Chile y América Latina: democracias, ciudadanías y narrativas históricas*, ProQuest Ebook Central, 2013, pp. 21-23.

<sup>25</sup> Balibar, Etienne, “Racismo y nacionalismo”, Wallerstein, Immanuel, Balibar, Etienne (coord.), *Raza, nación y clase*, IEPALA, Madrid, España, 1991, pp. 98-100.

<sup>26</sup> Quijada, Mónica, “¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 2003, p. 318.

<sup>27</sup> Sánchez Madrid, Nuria, “Crisis del Estado-nación y dialéctica de los derechos humanos en Hannah Arendt. El totalitarismo como colapso de las formas políticas”, *Isegoría*, n° 49, 2011, pp. 496-500; Cardona Agudelo, Hugo; Cardona Restrepo, Porfirio, “El Estado-nación de la globalización y en el reordenamiento internacional”, *Revista Ciencias Estratégicas*, vol. 19, n° 25, 2011, pp. 77-85; Osorio, Jaime, “El sistema-mundo de Wallerstein y su transformación. Una lectura crítica”, *Argumentos*, vol. 28, n° 77, pp. 135-136; 149-152; Quijano, Aníbal, “Estado-nación, ciudadanía y democracia: cuestiones abiertas”, González, Helena, Schmidt, Heidulf (coord.), *Democracia para una nueva sociedad:(modelo para armar)*, Nueva Sociedad, Venezuela, 1997, pp. 139-155; González Casanova, Pablo, “La crisis

En torno al concepto de nación y ciudadanía, uno de los autores más destacados de la época, sin duda, fue Ernest Renan, historiador de francés que desarrolla gran parte de su trabajo intelectual en la segunda mitad del siglo XIX. Una de sus obras *¿Qué es una nación?*<sup>28</sup>, trata el tema abiertamente, con la mentalidad puesta como un hombre de la época, pero con vistas a un futuro en la Europa de las naciones del siglo XX. Para Renan “la esencia de la nación es que todos los individuos tengan mucho en común, y también que todos hayan olvidado muchas cosas”<sup>29</sup>. Renan hace girar el concepto de nación en comunidades políticas que tengan más en común que diferenciaciones, pero, a pesar de este argumentario, él tiene pleno conocimiento que, en la historia, una historia que él vivió (la del siglo XIX europeo), no siempre tiene una coherencia. Efectivamente, los ejemplos de cómo, por ejemplo, la Toscana, dada su homogeneidad, no es una nación y, por el contrario, Suiza, un país que tiene tres lenguas oficiales, si lo es<sup>30</sup>, son significativos y aclaratorios. Renan es perfectamente consciente de que la nación está ligada no solo a temas de “comunidad homogénea” si no también a temas de construcción social desde esferas de poder o por situaciones clave en la historia política de las denominadas naciones.

Ernest Renan se cuestiona la idea de la pureza racial en torno a las comunidades políticas tales como Italia, Francia o Alemania (por dar algunos ejemplos). Aclara que son parte de una amalgama étnico-cultural, de migraciones y relaciones de frontera continuas a lo largo de la historia de Europa. Así pues, según Renan, no podemos hablar de naciones homogéneas si no de naciones con “sangre mezclada”<sup>31</sup>. La profundidad del análisis de Renan es patente para su tiempo, sobre todo al aludir no a las culturas de una u otra nación sino a la cultura humana, es decir, apela al rescate del ser humano en un mundo (el mundo atlántico) dónde impera la supremacía de lo

---

del Estado y la lucha por la democracia en América Latina: problemas y perspectivas”, *Revista Mexicana de Sociología*, n° 104, 1989, pp. 97-103; Velázquez Becerril, César, Pérez Pérez, Gabriel, “Las transformaciones del Estado-nación en el contexto de la globalización”, *Política y Cultura*, n° 34, pp. 109-127; Riccobene, Eliseo, C. Andreu, Ricardo, “Aproximación a un enfoque entre la globalización capitalista y la cuestión de la gobernanza”, *Derecho y Ciencias Sociales*, n° 16, 2017, pp. 65-70; Adolfo Dupuy, Héctor, “La crisis del Estado-nación y las nuevas formas de relación política y cultural entre las sociedades y sus territorios”, *XI Jornadas de Investigación del Centro de Investigaciones Geográficas y del Departamento de Geografía*, La Plata, Argentina, 2009, pp. 3-10; Méndez Francisco, Luis, “La globalización y el Estado nacional”, *Fundación Global Democracia y desarrollo*, vol. 4, n° 14, 2017, pp. 49-56.

<sup>28</sup> Una obra con forma de discurso. Ernest Renan pronunció dicho discurso el 11 de marzo de 1882 con el objetivo de tratar el tema de la “nación”.

<sup>29</sup> Renan, Ernest, *¿Qué es una nación?*, Ediciones Sequitur, Madrid, 2014, p. 29.

<sup>30</sup> *Ibid.*, pp. 31;33.

<sup>31</sup> *Ibid.*, pp. 45;49.

singular frente a lo diverso<sup>32</sup>. Finalmente, Renan plantea a la nación como necesaria y su existencia como un orden cultural imperante en su momento. A pesar de ello, declara que no es algo eterno. Según Renan, la nación deberá ser necesaria siempre y cuando sea aceptada por los pueblos, por lo que, si llegado el caso ésta sea cuestionada o negada, deberá repensarse y sometida a valoración de las poblaciones<sup>33</sup>. El planteamiento que tiene Renan sin duda llama la atención dado *a priori* su forma de entender la diversidad cultural existente dentro del sistema de naciones. Sin embargo, por otro lado, es pragmático y sabe que la nación es necesaria en su tiempo como único elemento estructurador de poblaciones. En los últimos suspiros del siglo XIX, Renan desnuda el concepto de nación ante la comunidad científica que, en su mayoría, procesaba un profundo positivismo y cientificismo.

Benedict Anderson en su obra *Comunidades imaginadas* se aventura a analizar dicho concepto y para ello tuvo que revisar la obra de Renan. Lo novedoso en el tiempo de Anderson, incluso hasta nuestros días, fue la acuñación del término “comunidad imaginada”. Para Anderson, una nación es “una comunidad política imaginada como inherente limitada y soberana”<sup>34</sup>. ¿Qué significa esto? Lo que viene a definir Anderson como nación no es más que una construcción social que hacemos de forma colectiva. Una construcción social y cultural imaginada que no existe en realidad como tal. Una ficción “legítima” podríamos decir ya que a las naciones se les adscribe una serie de características y particularidades que abarca a todo un conjunto humano que habita en un determinado territorio. En palabras de Anderson lo explica así: “es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión”<sup>35</sup>.

La implantación de lenguas oficiales sin duda ha sido uno de los elementos relevantes en torno al concepto de nación. La difusión de lenguas “oficiales” o de gran difusión a partir del siglo XVI y siguientes, culminará en los procesos de homogenización lingüística que acaecieron durante el siglo XIX y la conformación de los Estados-nación. Las dinámicas lingüísticas en Europa ya no serán las mismas durante estos siglos y las que acontecieron durante el medievo, destacadas por una

---

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 57.

<sup>33</sup> *Ibid.*, pp. 71;73.

<sup>34</sup> Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas*, Fondo de cultura económica, México, 1993, p. 23.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 23.

heterogeneidad clara<sup>36</sup>. Así pues, los nuevos métodos de impresión y difusión de la palabra escrita sumando al auge del capitalismo serán factores clave en estas nuevas formas de lenguaje dominantes en países como España, Francia o Inglaterra<sup>37</sup>. Como se ha mencionado antes, las denominadas lenguas oficiales cobrarán vida durante el surgimiento de los Estado-nación durante el siglo XIX sin tener en cuenta desde la misma oficialidad o institucionalidad la diversidad lingüística existente. Un ejemplo clarificador es Italia que, a pesar de tener una variedad importante de dialécticos, el italiano “toscano” o de la provincia de La Toscana fue el que prevaleció para la Italia que surgiría entonces. El ministro italiano Massimo D'Azeglio que participó en el denominado *Risorgimento* y en la construcción del Estado-nación italiano sabía que el siguiente paso sería *fare gli italiani* (hacer a los italianos)<sup>38</sup>. Como en Italia, en Europa y América los procesos de homogeneización que se desencadenan a lo largo del siglo XIX se denominarán como nacionalismos “oficiales”, es decir, que la narrativa y concepción de la nación abarque lo inabarcable<sup>39</sup>. Los nuevos Estados nacionales tendrán sus narrativas y discursos propios sobre su particular nación, un escenario forzado y ficcionado que nublará a partir de entonces las realidades heterogéneas por una sola realidad homogénea.

El implante de lenguas oficiales a los nuevos territorios nacionales tendrá una intencionalidad clara: formar ciudadanos con identidad nacional. Eric Hobsbawm subraya la importancia de este elemento cultural como nexo y gran recurso nacionalizante. Al igual que en la Italia decimonónica, en Francia ocurrirá una situación similar donde solo un doce por ciento, aproximadamente, podía hablar de forma correcta el francés hacia la última veintena del siglo XVIII<sup>40</sup>. Según Hobsbawm, la construcción de una lengua hegemónica en los dominios de un Estado nacional tiene un componente no solo político sino también ideológico, donde las “nuevas” lenguas nacionales se apoyarán en las narrativas nacionalistas o mitos de la nación<sup>41</sup>. Podríamos decir que se prevalece lo eterno, frente a los cambios o la aceptación de lo diverso. Las lenguas consideradas oficiales del Estado serán

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, pp. 72-73; 75.

<sup>37</sup> *Ibid.*, pp. 107-108.

<sup>38</sup> Álvarez Junco, José, *Dioses útiles*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2016, p. 86.

<sup>39</sup> Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas*, Fondo de cultura económica, México, 1993, pp. 126-127; 159.

<sup>40</sup> Hobsbawm, Eric, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Booket, Madrid, 2013, pp. 67-69.

<sup>41</sup> *Ibid.*, pp. 120-121.



instrumentalizadas con unos determinados fines, lo que provocará una ruptura cultural-lingüística entre lo público y lo privado que continúa hasta nuestros días<sup>42</sup>.

Al analizar el concepto de nación es casi inevitable compararlo con el de patria. Desde finales del siglo XVIII y todo el siglo XIX, el concepto de nación sufre cambios importantes desde su primera definición, que hace referencia al lugar de nacimiento o a los orígenes familiares, es decir, una noción puramente geográfica y no política ni identitaria como veremos ahora. En cambio, patria alude a “tierra”, un concepto al cual se le puede adscribir connotaciones de pertenencia al territorio “mi patria, mi hogar”. En muy pocas ocasiones se utilizaría patria para referirse a una unidad política determinada.<sup>43</sup> Según Hobsbawm, el significado de nación tiene su origen en la “Francia” y “Alemania” de los siglos XVIII y vendría a señalar “provincia” o territorio común a un grupo humano determinado. Dado que en dicha época no existe un consenso real entorno al concepto de nación, tendremos que esperar a la creación y maduración de los primeros Estados nacionales. El ingrediente político irá tiñendo este concepto según avance el siglo XIX y la primera veintena del siglo XX. En lo que si podemos llegar a un consenso más o menos claro, sobre todo en la frontera del siglo XVIII y el XIX, es que la nación representa los intereses de lo colectivo frente a lo particular<sup>44</sup>. Hoy en día entendemos que el concepto de nación no tiene solo una dimensión, sino varias que van desde la política, la social, la histórica, la geográfica y la cultural<sup>45</sup>. Desde la edificación de los Estados-nación, la nación hace referencia al Estado, es decir, los intereses de la nación, de lo que es “nuestro”, es el Estado, que es la estructura mediante la cual se organiza la nueva ciudadanía de la nación. He aquí uno de los principios básicos de la nación: nuestros intereses frente a los del resto, es decir, la nación se naturaliza como propia de un grupo humano que colinda en unas fronteras, que son las del Estado nacional. Eric Hobsbawm nos subraya una idea esencial que parece evidente y es que para entender la nación “desde abajo” hay que alejarse de las terminologías oficiales ya que, efectivamente, existe una distancia a tener en cuenta en lo que se percibe como ciudadanía nacional desde los denominados ciudadanos y desde las instituciones, que son las que abalan y secundan, en mayor o menor grado, una homogenización social y cultural dentro de los Estados nacionales<sup>46</sup>.

---

<sup>42</sup> Billig, Michael, *Nacionalismo banal*, Capitan Swing, Madrid, 2014, pp. 59-62.

<sup>43</sup> Hobsbawm, Eric. *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Booket, Madrid, 2013, p. 24.

<sup>44</sup> *Ibid.*, pp. 25-28.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 19.

¿Qué surge primero? ¿El Estado o la nación? Muchos autores influyentes como el propio Hobsbawm, Smith, Gellner, Anderson, Álvarez Junco, Billig, Walker, Habermas o Pérez Vejo, entre otros, han teorizado al respecto. Se trata de un tema esencial a la hora de trabajar la nación como concepto ya que éste será uno de los grandes debates conceptuales de nuestro tiempo. Hobsbawm se pronuncia al respecto a favor de la idea de que solo la creación del Estado no basta para construir a la nación, mientras que Wallerstein sentencia el debate afirmando que la nación es posterior al Estado, ya que son éstos quienes invocan a la nación, haciéndola dependiente de una estructura estatal. Para Wallerstein un Estado sin nación “significa estar al margen del juego, o bien favorecer la alternación de su rango y oponerse a ella”<sup>47</sup>.

Ernest Gellner es otro intelectual que debemos agregar a nuestra lista de autores. Para Gellner ni la nación ni el fenómeno de los nacionalismos se puede producir en sociedades desprovistas de Estado<sup>48</sup>. El sentirse en estado de pertenencia a un Estado involucra la existencia de una nación, y por lo tanto una manipulación, o instrumentalización de la misma (nacionalismo). La nación para Gellner será posible solo, por ejemplo, si dos hombres comparten la misma cultura (lengua, ideas y pautas conductuales) y, más importante, si ellos reconocen su pertenencia dicha nación. Es decir, debe existir un requisito extrínseco como el compartir cultural y otro intrínseco, como es la autodenominación de pertenencia a una determinada nación<sup>49</sup>. Las dos grandes variables que maneja Gellner serán pues las de voluntad y cultura<sup>50</sup>. En cuanto a su surgimiento (Estados y naciones) nuestro autor apunta al comienzo de las sociedades industrializadas en adelante a su momento más álgido coincidiendo con las creaciones de los Estado-nación. El Estado se genera como alternativa mayoritaria de sistema político en occidente y, según pasen las décadas, en prácticamente todo el mundo. Después vendría la nación, un concepto cargado de contenidos y narrativas que ensalzarían la historia de un pueblo, o más bien, la historia del poder de dicho pueblo (historia político institucional). Ambos criterios no existen, ya que ni existirá un pueblo ni existirá una historia común, es decir, se inventa la historia de un pueblo con lazos comunes, una historia de la nación que compartirán todos los integrantes de

---

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 87; Wallerstein, Immanuel, “La construcción de los pueblos: racismo, nacionalismo, etnicidad”, Wallerstein, Immanuel, Balibar, Etienne (coord.), *Raza, nación y clase*, IEPALA, Madrid, España, 1991, p. 127; 129.

<sup>48</sup> Gellner, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, Alianza Editorial, Madrid, 2008, p. 70.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 74.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 133.

dicha comunidad nacional. De esta realidad se desarrollarían diferentes formas de nacionalismo que al final tendrían un punto de encuentro: la lucha contra los diferentes es la lucha de una nación y, por lo tanto, de que “mi” nación será superior a las demás naciones, una justificación que encontraremos en el pasado nacional o historia de la nación<sup>51</sup>.

Para Gellner los procesos de industrialización de finales del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX condujeron a escenarios homogeneizantes a nivel social y cultural. En las sociedades ya industrializadas hablar de nación fue una realidad dado esos procesos tecnológicos, económicos, sociales y también político-culturales<sup>52</sup>. La nación involucra una narrativa homogeneizadora que, para Gellner, va de la mano de los procesos de industrialización que empezaron en la Europa occidental. Para el autor las sociedades cazadoras-recolectoras y las agrarias (al no ser industrializadas por lo tanto serán “prenacionales”) dada sus condiciones sociales, de poder y económicas no lograrían los requisitos para lograr sociedades nacionales y todo lo que involucra esto<sup>53</sup>. La nación y el nacionalismo se verían claramente amenazados, dice Gellner, si en algún momento se llegara a producir la libertad de movimiento internacional. Sociedades homogeneizadas por su forma industrializada de vida diferenciadas únicamente por sus lenguas (solo a un nivel fonético y no semántico)<sup>54</sup>. Gellner asegura que las sociedades propiamente industrializadas tienden a dejar atrás las diferencias étnicas y de frontera, aunque todo esto es difícil de superar la homogeneización de las formas de estructuras sociales, políticas y económicas se impondrán (o al menos esto piensa y espera Gellner) haciendo a las sociedades más permeables y, de existir nacionalismos que éstos sean “sordos y menos virulentos”<sup>55</sup>.

En el trabajo de Anthony D. Smith la nación como concepto se mueve en dos dimensiones. La primera tendría que ver con lo que Smith define el “movimiento sociopolítico” llamado nacionalismo. En el nacionalismo a la nación se le añade un componente importante de imaginación y sentimiento, ya que el nacionalismo, según Smith, es un discurso ideológico en el que se exaltan sentimientos supuestamente populares y de larga duración<sup>56</sup>.

---

<sup>51</sup> *Ibid.*, pp. 136-139.

<sup>52</sup> *Ibid.*, pp. 157-158.

<sup>53</sup> *Ibid.*, pp. 180-182.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 210.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 215.

<sup>56</sup> Smith, Anthony D., *Nacionalismo*, Alianza Editorial, Madrid, 2004, p. 25.

Para comprender de mejor manera esta primera idea debemos comprender los fundamentos básicos del nacionalismo. En el ideario nacionalista la nación está ligado al poder político, por lo que podemos hablar de Estado-nación y de su condición doble tanto de poder político como de identidad nacional. En palabras de Max Weber: “una nación es una comunidad sentimental que se manifestaría adecuadamente en un estado propio; por lo tanto, una nación es una comunidad que, normalmente, tiende a producir un estado propio”, esto quiere decir que las naciones son anteriores a los Estados y que, por lo tanto, de éstas mismas emanaría el poder político necesario para originar los Estados nacionales del siglo XIX<sup>57</sup>. Dentro de las proposiciones básicas del nacionalismo encontramos que dicho poder emana de la nación y no del Estado. El mundo desde el prisma del nacionalismo está regido por naciones, donde cada una tiene sus características particulares. De esta forma, la nación dentro del nacionalismo es esencial tanto a nivel identitario como a nivel político<sup>58</sup>.

La segunda dimensión de análisis tendría que ver con un tratamiento conceptual mucho más amplio, fuera de los márgenes del nacionalismo y, por lo tanto, partiendo como premisa de que la nación es anterior a los nacionalismos esgrimidos a partir del siglo XIX. Llegados a este punto Smith diferencia nación de etnia, o comunidad étnica, siendo ésta última destacable por carecer de un referente político y en la mayoría de los casos por no adscribirse a territorios con un valor histórico determinados como hace la nación<sup>59</sup>. Así pues, nación para Smith es: “una comunidad humana con nombre propio que ocupa un territorio propio y posee unos mitos comunes y una historia compartida, una cultura pública común, un sistema económico único y unos derechos y deberes que afectan a todos sus miembros”<sup>60</sup>.

Las naciones y el nacionalismo son conceptos esenciales para detonar las primeras inquietudes de este trabajo. Si bien no son objetos de estudio en sí mismos, son nociones que nos contextualizan muy bien nuestra problemática a tratar. Un mundo diverso y plural envuelto en un marco político, social y económico homogeneizante, de naciones y de ciudadanos. Es por lo que insistimos en la pregunta ¿De qué ciudadanía estamos hablando? Es aquí donde el concepto nación sigue presente, aparentemente olvidado en el siglo XX bajo el manto de la globalización

---

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 28.

económica-tecnológica. ¿Qué clase de ciudadanía formamos en nuestras escuelas públicas? ¿La nación sigue presente en la formación de la ciudadanía?<sup>61</sup> Evidentemente, estamos ante planteamientos complejos que, si bien iremos viendo a lo largo de esta tesis con diferentes enfoques<sup>62</sup>, nos lleva a pensar en una dimensión más abstracta e inquietante que nos hace llegar hasta la interrogante ¿Qué sociedad queremos? Es muy recurrente reflexionar alrededor de esta interrogante ya que, si partimos de un trabajo que pretende estudiar la formación de la ciudadanía en las escuelas, inmediatamente después vendría este planteamiento, mucho más abstracto y no por ello menos apasionante para nuestro tiempo.

La lectura de “Nacionalismos” de Anthony D. Smith nos ayuda a encontrar reflexiones bastante amplias en torno a los temas que aquí estamos tratando. Los orígenes de la nación y del nacionalismo según Smith tendría cinco vías de análisis posible<sup>63</sup>.

- La primera encuentra respuestas en motivos de naturaleza socioeconómica. Las naciones y el nacionalismo tendrían su génesis en los grandes cambios económicos y sociales tales como el capitalismo industrial (Revolución industrial), las desigualdades entre regiones y los enfrentamientos en las diferentes clases sociales, planteamientos en los que podemos destacar a autores como Tom Nairn y Michael Hechter.
- La segunda tendría que ver con motivos socioculturales donde destacaríamos al ya anteriormente tratado Ernest Gellner, que justifica la nación y los nacionalismos bajo presupuestos modernos de sociedades “más avanzadas” y, por lo tanto, según Gellner, industrializadas.
- En tercer lugar, se aludiría a motivos políticos, es decir, la nación y el nacionalismo como producto del surgimiento del Estado decimonónico

---

<sup>61</sup> El debate se complejiza cuándo entendemos si efectivamente estamos ante el agotamiento de los modelos de Estado-nación o sino a una readaptación del Estado-nación ante la globalización económica que, también, habría provocado los niveles de poder supranacionales tales como los poderes financieros (FMI, Banco Mundial, Grandes multinacionales, etc.) o uniones de tipo político como la Unión Europea. Todo ello nos haría pensar o en la muerte-agotamiento del Estado-nación o en todo lo contrario: un reforzamiento de las naciones en detrimento del poder o alcance de soberanía de los Estados.

<sup>62</sup> Los cuatro ejes de esta tesis doctoral que articulan esta tesis es lo que nos viene a tratar en este capítulo o definición-conceptualización de la ciudadanía, el rol de la enseñanza de la historia escolar en la formación ciudadana, las percepciones de los estudiantes observados en relación-conexión con la enseñanza de la historia escolar y los proyectos de sociedad del siglo XXI vistos desde las políticas educativas tanto a nivel supranacional como nacional.

<sup>63</sup> Smith, Anthony D., *Nacionalismo*, Alianza Editorial, Madrid, 2004, pp. 65-67.

moderno. Intelectuales y teóricos como Anthony Giddens, Michael Mann y John Breuilly apoyarían este tipo de planteamiento.

- En cuarto lugar, mencionaríamos los motivos de corte ideológico, es decir, los méritos del origen de la nación y los nacionalismos son frutos de la cuna de pensamiento que brotan en la Europa Occidental (Francia, Alemania e Inglaterra). Elie Kedourie estaría en la vanguardia de esta justificación teórica.
- Finalmente, y en quinto lugar, los planteamientos constructivistas defendidos por teóricos del calibre de Eric Hobsbawn<sup>64</sup> o Benedict Anderson vienen a argumentar que los nacionalismos son construcciones sociales propias de la era moderna, o en otras palabras: invenciones fruto de la ingeniería social con la finalidad de satisfacer a unas ciertas élites que desean calibrar nuevamente una relación de dominación entre nuevos gobernantes y unas masas sociales que habían sido seducidas con discursos de liberación (en América Latina tenemos muchos ejemplos con los procesos de independencia), libertad y soberanía popular (en Europa el ejemplo no será muy distinto ya que asistimos a un recambio en los poderes que antes ostentaba la élite de la sociedad corporativa de Antiguo Régimen: Rey, Nobleza e Iglesia).

Para finalizar completamente esta enumeración de análisis deberíamos mencionar una sexta argumentación, la que defendería el propio Smith y otros teóricos como John Hutchinson y John Armstrong: el etnosimbolismo. Los etnosimbolistas como Smith defienden que el origen de las naciones y los nacionalismos deben estudiarse “mediante un análisis de las identidades culturales colectivas a largo plazo”<sup>65</sup>. Dicho en resumidas palabras, tanto el estudio de las naciones como del nacionalismo debe entenderse como fenómenos vistos en el largo plazo, como identidades que se encuentran y desencuentran, dónde los elementos esenciales que prevalecen al tiempo son los usos del lenguaje y símbolos de identificación cultural. De esta manera, la nación sería una especie de crisol de identidades, símbolos y formas de lenguaje diferenciados.

---

<sup>64</sup> Lo que Hobsbawn, y otros autores, llamaría también “nacionalismo de masas”, un fenómeno que tiene como principal característica la homogeneización de la política, la economía, la cultura (solamente una) y la sociedad en preceptos nacionales esencialistas.

<sup>65</sup> Smith, Anthony D., *Nacionalismo*, Alianza Editorial, Madrid, 2004, p. 104.

En coherencia con lo anteriormente explicado, Connor Walker nos expone en su obra “Etnonacionalismo” que el ser nacional no puede ser racional al supeditarse a un sentimiento identitario que somete su subconsciente a un parentesco imaginario entre individuos diferentes en un marco territorial nacional<sup>66</sup>. La nación y la formación del ciudadano nacional generará un esencialismo étnico depositado en una historia coherente a la condición estipulada por la nación (rasgos de parentesco, aptitudes, características sociales comunes, etc.), un escenario que, en Europa, por ejemplo, se ha dado a pesar de que países como Inglaterra, Francia o Alemania reconozcan “su heterogeneidad étnica”, ya que, finalmente, lo que impera es que “saben que su nación es, étnicamente, herméticamente pura”<sup>67</sup>. Ante este escenario Walker nos ofrece la siguiente reflexión en línea con lo que hemos analizado hasta ahora:

“Un problema fundamental al que se enfrentan los estudiosos a la hora de datar el surgimiento de las naciones es que la conciencia nacional no es un fenómeno de élite, sino de masas, y las masas, hasta hace muy poco, aisladas en bolsas rurales y semianalfabetas o totalmente analfabetas, no han expresado ninguna opinión con respecto a su(s) identidad(es) de grupo. Los estudiosos han tenido que fundar sus análisis principalmente en la palabra escrita, pero las crónicas de la historia son obra de las élites. Las generalidades referidas a la conciencia nacional rara vez eran aplicables a las masas y, muy comúnmente, la concepción de la nación que tenían las élites ni siquiera era compartida por las masas. Otro problema molesto es que la formación de la nación es un proceso, no algo que ocurra de pronto. El momento del proceso en que una proporción suficientemente grande de personas ha internalizado la identidad nacional y el nacionalismo se convierte en una fuerza efectiva para movilizar a las masas no se presta a un cálculo preciso. Sea como fuere, toda tesis que sostenga que una nación existía antes del siglo XIX debe tratarse con reservas”<sup>68</sup>.

Los usos de la nación y la ciudadanía varían según las cronologías, ideologías y geografías en las cual las tratemos. Hoy en día, en nuestro siglo XXI, podemos hablar de que existen Estados que instrumentalizan el concepto de nación y nacionalismo para evocar lo que debe ser universal y lo que no, lo que es verdad y lo que no lo es. Dado esto nos volvemos a preguntar ¿Está muerta la nación en el siglo XXI? Podríamos aseverar sin temor a equivocarnos que no lo está, al menos de momento, a

---

<sup>66</sup> Connor, Walker, *Etnonacionalismo*, Trama Editorial, Madrid, España, 1998, pp. 190-196.

<sup>67</sup> *Ibid.* pp. 200-203.

<sup>68</sup> *Ibid.* p. 212.

pesar de que el concepto de nacionalismo se ha extrapolado a otros lugares como algo negativo se refuerza como algo positivo al mismo tiempo<sup>69</sup>. En coherencia con lo anteriormente mencionado nos referimos hacia el concepto manejado por Michael Billig en su obra *Nacionalismo Banal*, y es que la banalización de la nación y el nacionalismo como “arma arrojadiza” contra otros gobiernos o países es parte de una realidad patente, a pesar de que su obra fuera escrita antes del siglo XX. Es su obra se identifica la existencia de nacionalismos positivos y otros negativos, un marco que presenta una simplificación de realidades complejas<sup>70</sup>. De esta manera, Billig denomina nacionalismo banal precisamente a ese ejercicio que se hace desde la política tradicional de partidos políticos, desde las instituciones, desde los discursos públicos de los representantes políticos..., de cómo éstos normalizan la existencia de un mundo entendido en código nacional, obviando una indiscutible explosión de la diversidad cultural a escala mundial<sup>71</sup>.

La irrupción de esta banalización en los discursos públicos y en los medios de comunicación sin duda ejercen una influencia social a tener en cuenta, aunque es en la escuela donde en esta tesis nos centraremos, como espacio de formación en el que los jóvenes estudiantes salen de las mismas siendo “ciudadanos” ante el gran peso de la nación en pleno siglo XXI, gracias a la enseñanza escolar de la historia. Por ello es pertinente este análisis conceptual, ya que entendemos que es muy complicado concebir el concepto ciudadanía sin antes visitar el concepto de nación, nacionalismo, o incluso la propia construcción de los Estados-nación como proyecto político (lo veremos más adelante).

Volviendo a la temática que nos acomete, la nación es un elemento histórico fundamental en la formación de la ciudadanía desde que este concepto existe tras el surgimiento de los Estados nacionales del siglo XIX. El esencialismo en la nación, es decir, evocar a los “lazos de sangre” entre personas de una misma nación terminan por configurar una ciudadanía etnonacionalista, y por ende de corte más sesgada y exacerbada. Por otra parte, y siguiendo con el planteamiento de Billig, tenemos a los ciudadanos que se afirman en el componente cívico, aludiendo a los valores de la Revolución francesa y la Ilustración. Ambos tipos de ciudadanía omiten o reniegan

---

<sup>69</sup> En la actualidad tenemos los ejemplos en Cataluña, Escocia o Quebec, donde los nacionalismos oficiales son los “buenos” y no nombrados como tales, y los nacionalismos no oficiales son los “malos” y denominados como tales.

<sup>70</sup> Billig, Michael, *Nacionalismo banal*, Capitan Swing, Madrid, 2014, pp. 24-25.

<sup>71</sup> *Ibid.*, pp. 159-160.



“del otro”<sup>72</sup>. Entonces, ¿De qué ciudadanía estamos hablando? Nos referimos fundamentalmente a una ciudadanía nacional-identitaria, una concepción que se apoya en el concepto de nación y liberalismo, propugnada a partir del siglo XIX e implementada plenamente en el siglo XX. Más adelante se hablará de la concepción cívica de ciudadanía junto a la concepción democrática, más recientes ya que la nación y el nacionalismo en el siglo XXI son más difíciles de identificar como tales al verse cuestionados continuamente como impedimentos de la construcción de sociedades diversas y plurales. La nación como construcción imaginaria, como un elemento artificial impuesto a las sociedades de forma no negociada, es una idea en la que hemos insistido a lo largo de este apartado ya que entendemos que dicha conceptualidad no solamente es parte de un proyecto decimonónico sino parte del siglo XXI, de cómo la nación ha logrado sobrevivir más de doscientos años ante realidades cada vez más visiblemente diversas y plurales. En coherencia con esta última idea Immanuel Wallerstein en su obra colectiva *Raza, nación y clase* nos distingue que se han hecho tres grandes usos desde la modernidad para clasificar las estructuras socioculturales: raza (“grupos genéticamente constituidos”), nación (“grupos sociopolíticos históricos”) y grupo étnico (“grupos culturales”). Según Wallerstein cada conceptualidad respondería a “los rasgos estructurales básicos de la economía” del mundo capitalista. Wallerstein los define de la siguiente forma:

“El concepto de raza está relacionado con la división axial del trabajo en la economía-mundo; es decir, la antinomia centro-periferia. El concepto nación está relacionado con la superestructura política de este sistema histórico, con los Estados soberanos que constituyen el sistema interestatal y se derivan de él. El concepto de grupo étnico está relacionado con la creación de las estructuras familiares que permiten que buena parte de la fuerza de trabajo se mantenga al margen de la estructura salarial en la acumulación de capital”<sup>73</sup>.

¿Cómo ha sobrevivido el Estado-nación hasta nuestros días? Wallerstein nos vendría a responder con otra pregunta “¿Por qué se desea o se necesita un pasado, una identidad?”<sup>74</sup>. La perpetuación de las identidades, la creación de imaginarios comunes, colectivos e irrefutables son parte de la clave para entender la pervivencia

---

<sup>72</sup> *Ibid.*, pp. 87-90.

<sup>73</sup> Wallerstein, Immanuel, “La construcción de los pueblos: racismo, nacionalismo, etnicidad”, Wallerstein, Immanuel, Balibar, Etienne (coord.), *Raza, nación y clase*, IEPALA, Madrid, España, 1991, pp. 123-124.

<sup>74</sup> *Ibid.* p. 122.

de las naciones y, por ende, la tipología social y política de ciudadanía a la cual nos estamos refiriendo (ciudadanía nacional). Esta categoría nos interesa debido a que, como hemos mencionado al principio de este capítulo, es un concepto frecuentemente utilizado y, comúnmente, de forma indiscriminada en términos semánticos llevándonos a un laberinto epistemológico bastante complejo, sobre todo cuando llevamos esto a las mayorías sociales. Es por ello por lo que en esta tesis nos armamos de una noción de ciudadanía que entendemos que tiene una dimensión teórica, pero también histórica, política e ideológica. Sin esa contextualización entendemos que es imposible poder empezar a tratar alguna problemática que contenga este concepto.

A propósito del concepto que aquí nos interesa analizar, continuando con nuestro recorrido analítico, en la obra ya citada *Nacionalismo Banal* se nos recuerda un libro, concretamente el de Joshua Fishman *Language and Nationalism*. En éste Fishman nos trae a colación un experimento social que merece la pena señalar: la de los campesinos de Galitzia de a comienzos del pasado siglo XX. Fishman destaca como estos individuos carecen completamente de una “conciencia nacional” o de una “identidad nacional”. A las preguntas de ¿son ustedes polacos? o ¿son ustedes alemanes?, ellos simplemente se adscribían a que eran o bien “un pueblo tranquilo” o “un pueblo honrado”. Los campesinos simple y llanamente se identificaban con su realidad local, con su aldea. No entrarían al debate de si eran parte o no de una nación. Eso no les incumbía. Si bien conocían dichas nociones no permitían que fueran parte de su pensamiento colectivo-identitario<sup>75</sup>.

El papel de los Estados por crear ciudadanos consientes del nuevo orden establecido fue protagonizado no solo por narrativas, sino también por medios visuales como lo fue la pintura histórica. Imaginar la nación era parte de un proyecto no solo narrativo sino también visual. El poder observar “España” en tiempos pretéritos y poder recrear la grandeza de la nación fue motivo de grandes convocatorias de profesionales de la pintura<sup>76</sup>. Esta génesis ciudadana nace de esta manera, casi de un cierto “indigenismo” de lo español, de encontrar unas raíces en un pasado remoto. Una ciudadanía de valores nacionales y leales al nuevo sistema denominado Estado-nación vigente hasta nuestros días<sup>77</sup>. Tomás Pérez Vejo es un

---

<sup>75</sup> Billig, Michael, *Nacionalismo banal*, Capitan Swing, Madrid, 2014, pp. 110-112.

<sup>76</sup> Pérez Vejo, Tomás. *España Imaginada. Historia de la invención de una nación*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2015, pp. 15-22.

<sup>77</sup> *Ibid.*, pp. 10-11.

autor que insiste en estas ideas, en donde vemos a la nación como algo naturalizado, parte de una gran narrativa que homogeniza unas sociedades desiguales y diferenciadas socioculturalmente. La construcción de estos metarelatos que imaginan sociedades homogéneas involucra a su vez el paradigma de ciudadanía, muy alejada de los presupuestos liberales<sup>78</sup>. El carácter de “lo español”, ese elemento homogeneizante fue producto en gran parte del trabajo de historiadores de renombre como Modesto Lafuente y de obras como la suya, tituladas casi todas de forma similar: *Historia General de España*<sup>79</sup>. No es raro que en esta época (a finales del siglo XIX), se acrecienten este tipo de obras compiladoras de un gran relato nacional. El ejemplo del caso español es uno de muchos que podemos nombrar en otros sitios de la misma “España” como en Galicia, Andalucía (con sus matices), Cataluña, País Vasco, o en otros países de Europa como Italia o Alemania.

A modo de ejemplo, en el caso alemán vemos cómo surge una nación de un conglomerado de territorios con leyes y lenguas diferenciadas, un proceso de homogeneización inspirado en tiempo pasados que comienza con los discursos e ideas de nación a principios del siglo XIX<sup>80</sup> hasta la conformación propia de un Estado nacional alemán que no se verá culminada hasta el año 1871<sup>81</sup>. De una forma similar, en Italia algo parecido ocurre con su proceso de unificación y creación de nación propia: el denominado *Risorgimento*. Dicho concepto despierta un espíritu de reminiscencia nostálgico y de un espíritu profundamente romántico, un escenario que irá acompañado por los sucesos de revoluciones, crisis y transformaciones y creación de pensamiento que inundan el mundo atlántico desde el siglo XVIII y especialmente el XIX, el siglo de los Estados-nación.

En el proceso de configuración de la nación española durante los siglos XVIII y más intensamente en el siglo XIX, nos muestra un escenario de proyectos plurinacionales dentro de la Península Ibérica: Galicia, Andalucía, Cataluña o el País Vasco son casos señalados y prueba de esto. Si bien se construyen dichas narrativas nacionales-nacionalistas, la que se impone finalmente es la de la nación de España, de carácter unificador, lo que provoca, entre otras cuestiones, la definición del resto de espíritus nacionales depositados en las diferentes narrativas nacionales de España

---

<sup>78</sup> *Ibid.*, pp. 12-13.

<sup>79</sup> *Ibid.*, pp. 439-441.

<sup>80</sup> Que podemos ver en la obra “Discursos a la nación alemana” de Johann Gottlieb Fichte en el año 1807.

<sup>81</sup> Álvarez Junco, José, *Dioses útiles*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2016, pp. 74-75.

como “periféricas” o “no oficiales”. Si bien los nacionalismos “no españoles” gozaban de sus narrativas e idearios nacionales no culminaron Estados (naciones en búsqueda de Estados frustrados). Cataluña con la *Renaixença* y su espíritu de renacimiento de glorias pasadas, el “vasquismo” o naturalismo y esencialismo de lo vasco en Euskadi, el Primordialismo gallego y el *Rexurdimento* en busca del reino perdido en 1833, y finalmente un andalucismo fundamentado en el regionalismo (patria) y no en la idea de nación<sup>82</sup>. Si bien estas ideas de nación y nacionalismo nos llevan a pensar en todo un ideario homogéneo en sociedades heterogéneas, pero no podemos perder de vista que tanto los ejemplos mencionados como muchos otros forman parte de una intencionalidad política concreta por configurar sociedades (ciudadanía) en torno a la nación.

Si nos detenemos un momento en “la noción de España” como entidad política es un proceso complejo que comienza a configurarse con los cambios administrativos que tenían que ver muchos de ellos con los Decretos de Nueva Planta borbónicos a comienzos del siglo XVIII. El proceso de centralización política sería el primer paso para entender España como una entidad política, aunque esto no involucrase un sentimiento de pertenecía o una identidad determinada<sup>83</sup>. España debía ser entendida en el siglo XVIII todavía como un imperio, es decir, como un gran conjunto de territorios diferenciados bajo la vigilia de una monarquía absoluta. A partir de la Constitución de Cádiz de 1808 veremos ciertos elementos que nos harán pensar la nación como una identidad común y excluyente, sobre todo en un contexto de guerra con la Francia de Napoleón que conducirá, entre otras cuestiones, a resentimientos nacionales algo que se propagará por Europa desde entonces<sup>84</sup>. Este evento sin duda marca la agenda de lo que será el proceso nacionalizante en adelante. La denominación de “Guerra de Independencia” al conflicto bélico que existió entre la Francia de Napoleón y la España de Fernando VII sin duda fue el surgimiento de un sentimiento nacional. A partir de entonces se empieza a forjar la manera de ser de “lo español”, elemento que fue potenciado por parte del Estado con la construcción de una Historia General de España, de pinturas de eventos históricos de España, de composición de una “música española” y, cómo no, de literatura española<sup>85</sup>. Desde

---

<sup>82</sup> *Ibid.*, pp. 223-224; 243-245; 252-253; 275-276.

<sup>83</sup> *Ibid.*, pp. 148-149.

<sup>84</sup> *Ibid.*, pp. 156-157.

<sup>85</sup> *Ibid.*, pp. 161-162.

mediados del siglo XIX este proceso no para de crecer y extenderse, situación que, como hemos señalado anteriormente, comienza a ser habitual en toda Europa también.

Al igual que sucedía con la historia, la imagen del Chile que nacía con el proceso de independencia y la configuración de su respectivo Estado-nación necesitaba también conocer su territorio y, más importante, naturalizar recursos económicos como nacionales. Para esto fue fundamental también el papel del naturalista-historiador francés Claudio Gay, que se une a la labor homogeneizadora del Estado chileno. Identificar la nación con un territorio fue una ardua labor protagonizada por Gay, una misión compartida también por otros países de la región. El aporte cartográfico de Claudio Gay en Chile es sin duda reseñable ya que la construcción de una nación requería de un espacio físico y de la integración de las sociedades que allí habitasen al Estado (ciudadanos, apropiación de recursos y territorios) y nación (homogenización cultural) chilena. Así pues, podríamos hablar de cómo la cartografía colabora también en procesos de construcción social del momento marcados por la formación de una ciudadanía nacional<sup>86</sup>. El Estado chileno necesitaba a hombres como Gay para conocer el territorio no solo por un tema geográfico-cartográfico sino por motivos económicos y, cómo no, identitarios. Crear un sentido de pertenencia nacional hacia ciertos paisajes y recursos naturales fue una de las labores de Gay que, en una parte importante, serían difundidas en su obra magna “Historia física y política de Chile”<sup>87</sup>. Claudio Gay fue parte de una escalada de extranjeros venidos a Chile a petición del propio Estado para constituir la imagen nacional, una idea necesaria para configurar tanto a la nación como a la ciudadanía nacional<sup>88</sup>.

Cómo vemos los procesos de formación de identidad nacional-ciudadana son complejos e involucran más de una variable de análisis. Si bien en esta tesis doctoral situamos a la enseñanza escolar de la historia como principal variable analítica, debemos de tener muy en cuenta que existen muchas otras variables de importancia, tal y como hemos mencionado en este apartado. Los currículos de historia del siglo XXI beben, en parte, del siglo XIX, de aquella historia que se narró, construyó y en

---

<sup>86</sup> Sagredo Baeza, Rafael, “Geografía y nación. Claudio Gay y la primera representación cartográfica de Chile”, *Estudios Geográficos*, V. 70, n° 266, 2009, pp. 232-233; Consuelo Figueroa, “Trazos e imágenes de la nación chilena”, Consuelo Figueroa (coord.), *Chile y América Latina: democracias, ciudadanía y narrativas históricas*, ProQuest Ebook Central, 2013, pp. 48-50

<sup>87</sup> *Ibid.*, pp. 236-237; 251; Cavieres Figueroa, Eduardo, *Liberalismo: ideas, sociedad y economía en el siglo XIX*, Ediciones universitarias de Valparaíso, Chile, 2016, pp. 158-159.

<sup>88</sup> Cavieres Figueroa, Eduardo, *Liberalismo: ideas, sociedad y economía en el siglo XIX*, Ediciones universitarias de Valparaíso, Chile, 2016, pp. 160-164

cierta manera, se inventó por aquellos historiadores ahora ya denominados “tradicionales”, historiadores orgánicos que formaron parte del proyecto nacionalizador y ciudadanizante tanto del Estado chileno como español. Si bien se ha dejado atrás esa labor docente por parte del Estado, los contenidos de historia emitidos de entonces se asemejan bastante a los actuales ¿En qué sentido? Nos referimos fundamentalmente a que el rol de la historia en el siglo XXI sigue cumpliendo esa labor identitaria en las escuelas, emitiendo un relato histórico oficial-nacional que, como veremos en el capítulo 3 de esta tesis, incide en la formación de percepciones ciudadanas.

Dicho esto, podríamos acercarnos a un planteamiento que afirme que el mundo todavía sigue enseñándose en código nacional, algo que, como hemos explicado a lo largo de este apartado, tiene su origen en el siglo XIX y desarrollo a principios del siglo XX. Si bien las narrativas canónicas oficiales del Estado, reflejadas en su totalidad en los libros de texto de historia, son el ideario establecido por las instituciones educacionales y, aunque esto sea así, este escenario no implica, como en el siglo XIX, que el Estado ejerza un papel docente como lo hacía entonces. Esto no quita que en parte podemos llegar a pensar que dichos contenidos de historia puedan ser parte en la actualidad de un adoctrinamiento oficial y normalizado, ya que en ellos podemos ver cómo se asientan ciertas bases conceptuales, históricas y de perspectiva (políticas, sociales, económicas y culturales) que terminan por establecer “el buen ejercicio de la ciudadanía” (en singular), un escenario que puede ser problemático en un mundo que entendemos que se encuentra en constante movimiento y cada vez es más diverso y plural.

### **3. Liberalismo como proyecto político: la construcción de la ciudadanía.**

Nuestro segundo elemento que forma parte nuestra conceptualización de ciudadanía tiene un carácter ideológico por un lado y político-institucional por otro. Al referirnos a ideológico hacemos referencia a la (re) conceptualización de la ciudadanía que se hace desde el liberalismo político de finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX como proyecto teórico-ideológico para la sociedad de entonces. Por otro lado, hacemos referencia a un carácter político-institucional al existir una praxis llevada a cabo bajo procesos de construcción de Estados-nación donde, efectivamente, veremos un distanciamiento entre la teoría y la “puesta en práctica” de la ciudadanía. Bajo este enfoque analítico nuestro concepto ciudadanía será analizado

como un constructo no solo identitario sino también ideológico que se enfrentará a una praxis institucional llevada a cabo por los Estados-nación instrumentalizados por grupos de poder.

Entendemos en este capítulo y, concretamente, en este epígrafe que el concepto de ciudadanía tiene un origen político (liberalismo, construcción histórica de los Estados nacionales) y un desarrollo que se centrará en políticas del ámbito educacional (lo veremos más adelante). La educación desde la visión del Estado en este periodo tiene un claro carácter ciudadanizante, como un proyecto a futuro en el cual la ciudadanía presente y futura conceptualice la realidad social, económica y política bajo una serie de parámetros epistemológicos, lógicos e históricos. En ese afín veremos nuestro capítulo 3 de esta tesis, pero lo que nos compete ahora es introducir esa base histórica, política y educacional para poder comprender no solo el origen sino el hilo conductor de la formación ciudadana que terminaremos por conectarlo con nuestro capítulo 4 de esta tesis (pasado-presente).

### **3.1 La construcción histórica de la ciudadanía liberal.**

No tendríamos muchos problemas en aseverar que, tanto en Europa como en América, el Estado-nación no fue negociable, es decir, un escenario político donde no existiría ningún debate social y transversal (de mayorías sociales) en torno a la nueva forma de gobernabilidad y estructuración política que iba a establecerse hasta nuestros días. Con los idearios liberales como bandera, se comenzó a construir una idea de nación y de ciudadanía desde las nuevas instituciones<sup>89</sup>. La nueva estructura gubernativa (el Estado) sería la maquinaria con los plenos poderes para gobernar los nuevos países, mientras que la nación será el concepto que funcionará a modo de imaginario colectivo, implicando la unidad de un pueblo bajo una territorialidad determinada. Las banderas nacionales simbolizarían este hecho histórico: la gloria de “un pueblo” que se independiza (sobre todo en América Latina), que se rebela ante un poder opresor absoluto (Francia, Estados Unidos) o que se unifica para consolidarse como un único Estado (Italia, Alemania). Parece evidente que los primeros ejemplos protagonizados por Estados Unidos de América y Francia fueron fundamentales para la extensión del fenómeno Estado-nación tanto en América como en Europa.

---

<sup>89</sup> Guerra, François-Xavier, “Introducción”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, pp. 7-9.

En contraposición con el modelo de Estado-nación, el Antiguo Régimen, como modelo político, social, cultural y religioso, estaba compuesto de forma corporativa donde destacamos fundamentalmente a grupos diferenciados y desiguales como la familia real, la nobleza, el clero y el denominado “tercer estado”, el más complejo de todos al estar integrado por varias colectividades de diferente naturaleza, características y roles<sup>90</sup>. Una pequeña parte del “Tercer Estado”, integrado por comerciantes, mercaderes, dueños de haciendas, gremialistas, prestamistas, banqueros, licenciados, entre otras figuras destacadas, se verán influenciados directa o indirectamente por los idearios liberales que se fraguaban en Inglaterra, Francia, España, Estados Unidos y en los protoestados-nacionales americanos. Estos actores, o burgueses, tendrán un papel fundamental a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, un periodo destacado por el intercambio y constante flujo de ideas entre Europa y América. En dicho marco, el liberalismo político de estos momentos generaría un gran interés por una parte importante de las élites o grupos de poder existentes parte de la burguesía anteriormente mencionada. Estos individuos poseían, en la mayoría de los casos, riquezas materiales (dinero, propiedades, deuda) conocimiento y una importante capacidad para generar potentes redes de clientelas y contactos en diferentes sectores o ámbitos de la vida económica, política y sociocultural<sup>91</sup>. A través de estos medios era posible manejar y controlar el poder entre ciertos grupos de poder-familias bajo dinámicas locales. De esta forma, la construcción de los futuros Estados-nación se configuraría de lo local a lo nacional.

La primacía de unas determinadas familias (articuladas en grupos de poder de diferente índole ya mencionadas en este trabajo) frente a los intereses de una sociedad plural incorporada a la fuerza a las nuevas delimitaciones territoriales pactadas entre oligarcas mercantiles, militares e intelectuales. La transición del capitalismo mercantil al capitalismo liberal burgués se quedó en un “estadio intermedio” donde los intereses

---

<sup>90</sup> Pérez Herrero, Pedro, Consuelo Naranjo y Joan Casanovas, *La América Española (1763-1898). Política y sociedad*, Historia de España 3er. Milenio, vol. 21, Madrid, Síntesis, 2008, pp. 98-102; Pérez Herrero, Pedro, “Estados, naciones e historias a comienzos del siglo XXI”, de la Fuente, Juan Ramón y Pérez Herrero, Pedro (coord.), *El reconocimiento de las diferencias (Estado, naciones e identidades en la globalización)*, Marcial Pons, Madrid, España, 2016, pp. 175-176.

<sup>91</sup> John Lynch, “Los orígenes de la independencia americana” en L. Bethell (Ed.), *Historia de América Latina, vol. V*, Cambridge University Press, Ed. Crítica, Barcelona, 1991, p. 5-6; 14. Salazar Vergara, Gabriel, *Construcción de Estado en Chile (1760-1860). Democracia de los "pueblos", militarismo ciudadano. Golpismo oligárquico*, Santiago de Chile, Editorial Sudamericana, 2006, pp. 121-122



familiares y locales sostendrán el bastón de mando de la nueva gobernanza independiente.

El centralismo del poder político y económico además de la acumulación demográfica en puntos estratégicos es una marca de identidad prácticamente en todo el territorio americano, que se pueden ver tanto en los siglos XVIII y XIX como en tiempos más recientes, casi a modo de Ciudades-Estado<sup>92</sup>. En el actual Chile lo podemos apreciar en la Región Metropolitana<sup>93</sup> (Santiago de Chile), la Región del Biobío<sup>94</sup> (Concepción) y la Región de Valparaíso<sup>95</sup> respectivamente (ciudades fundamentales para comprender la construcción del Estado-nación chileno). Si nos vamos al país vecino, Argentina, vemos que es parecido: en la Provincia de Buenos Aires<sup>96</sup>, la de Córdoba<sup>97</sup> y la de Santa Fe<sup>98</sup> respectivamente. Distinguimos pues que es sintomático que estas acumulaciones demográficas continúen hasta nuestros días al igual que las desigualdades entre provincias o regiones. Pues bien, serán en estas zonas donde, en su gran mayoría, veremos articularse a los grupos de poder con mayor frecuencia. Así pues, estos núcleos poblacionales históricos prácticamente desde que se puso a funcionar una dinámica imperial ya establecida en el continente americano son el centro o el foco del flujo comercial y político, como lo también lo serán ciudades vecinas como Lima, Montevideo, La Paz, o Asunción, por mencionar algunas. La rivalidad histórica entre ciudades capitales antes y durante la creación de los Estado-nación es sintomático, pero también en nuestros días. Hoy se traducen en conflictos en código nacional, disputas diplomáticas y tensión social en torno a espacios territoriales estratégicos como son el acceso al mar (Bolivia) y los límites marítimos (Perú).

La frontera de “cambio” entre la dominación imperial y las repúblicas nacientes forjará una nueva estructura, pero con dinámicas políticosociales muy parecidas al de

---

<sup>92</sup> Guerra, François-Xavier, “El ocaso de la monarquía hispánica: revolución y desintegración”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, pp. 139.

<sup>93</sup> 7.007,620 millones de habitantes según el INE. INE, “Estadísticas demográficas 2012”, 2012, disponible en [http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/compendio\\_estadistico/pdf/2012/estadisticas\\_demograficas\\_2012.pdf](http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/compendio_estadistico/pdf/2012/estadisticas_demograficas_2012.pdf), consultado el 13 de junio de 2016.

<sup>94</sup> 2.061.544 millones de habitantes. Ibid.

<sup>95</sup> 1.795.765 millones de habitantes. Ibid.

<sup>96</sup> 15.625.084 millones de habitantes según el INDEC. INDEC, “Censo 2010”, 2010, disponible en <http://www.sig.indec.gov.ar/censo2010/>, consultado el 13 de junio de 2016.

<sup>97</sup> 3.308.876 millones de habitantes. Ibid.

<sup>98</sup> 3.194.537 millones de habitantes. Ibid.

los tiempos pasados, lo que nos hace pensar en un cierto continuismo de prácticas y dinámicas fundamentalmente en el ámbito político bajo “nuevas estructuras institucionales” que podemos ver hasta nuestros días. Bajo este mismo prisma analítico incluimos la idea de ciudadanía, un concepto que se forja en las ciudades y que se extiende a una sociedad que es homogeneizada por el bien de unos valores supuestamente unitarios o nacionales<sup>99</sup>. La no inclusión de las colectividades existentes en un vasto territorio generará unas pautas de sociabilización y de relación con “lo político” restringidas, es decir, se irá perfilando una ciudadanía limitada con respecto a lo teóricamente expresado antes y durante los procesos de independencia americanos y la construcción de Estados nacionales en Europa. La conquista de derechos ciudadanos, empezando por el del voto (masculino y luego femenino), por parte de las mayorías sociales implicaría un largo camino por recorrer tanto a finales del siglo XIX como en gran parte del siglo XX e, incluso, hasta nuestros tiempos actuales (siglo XXI).

El producto de todo esto será bastante complejo. Una vez llegada la independencia en los territorios americanos, en unas sociedades plurales y coloniales basadas en el clientelismo, el corporativismo y las relaciones de privilegio, choca con la praxis de los liberales, los cuales navegarán entre las dinámicas de poder de Antiguo Régimen y las nuevas estructuras de gobernabilidad y organización territorial. Por otro lado, en Europa occidental vemos importantes procesos de transformación política, aunque con diferencias entre países como España, Portugal, Italia y países como Francia, Inglaterra o Alemania, donde los separan procesos de industrialización y modernización económica importantes. La instrumentalización del aparato estatal para hacer “continuismo” y legitimar dinámicas de clientelismo y poder practicadas hasta entonces fue generalizado durante el siglo XIX, una realidad que no empezará a cambiar de forma importante a partir de la primera veintena del siglo XX.

Las nuevas rutas comerciales abiertas por el librecambismo mercantil inglés rompieron bruscamente con los flujos de capital interno y dinámicas monopólicas comerciales establecidas por el Virreinato del Perú en el Pacífico. Desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX la importancia del comercio exterior, los

---

<sup>99</sup> Guerra, François-Xavier, “Las mutaciones de la identidad en la América hispánica”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 2003, p. 191.

nacionalismos excluyentes<sup>100</sup> y las disputas por la explotación de los recursos nacionales serán fundamentales<sup>101</sup>. La “apertura comercial” conseguirá que, aparentemente, los grupos de poder mercantiles puedan articularse con mayor libertad (concepto de libertad librecambista) y fluidez sobre todo al establecer tratados de libre comercio con Estados Unidos (1832) e Inglaterra (1842 y 1854)<sup>102</sup>. De lo que estamos hablando aquí es de la acumulación de capital y del enriquecimiento de los actores locales<sup>103</sup> debido al marco comercial internacional dominado entonces por Gran Bretaña. En añadidura a esto veremos que, además, se producirá una fuga de capital hacia el extranjero debido, esencialmente, a las prácticas acumulativas de una elite local (que controlan la producción y la exportación de las materias primas) y no propias de un capitalismo liberal burgués donde las tasas gananciales podrían ser mayores<sup>104</sup>. El comercio extranjero se convertirá en inversión y posteriormente en una colonización a pequeña escala y localizada en puntos estratégicos en términos extractivos (mineral cobre y salitre en el norte de Chile y amplios territorios de explotación agrícola en el sur). Los ejemplos con otros países de la región son similares: el güano y hierro peruano, la carne argentina o la explotación agrícola mexicana.

Este nuevo marco comercial-económico mundial nos coloca en un escenario donde ciudades de importante flujo comercial en el territorio latinoamericano podrán reconfigurar sus rutas comerciales bajo un abanico amplio de posibilidades debido al fin de los monopolios como los de Lima-Callao, Nueva España o Cartagena de Indias

---

<sup>100</sup> Cada nación luchará por hacerse un hueco en un nuevo marco internacional dominado por el liberalismo económico, Inglaterra (potencia comercial e imperial) y la creciente influencia de los Estados Unidos en la región.

<sup>101</sup> Es un proceso que irá *in crescendo* a medida que se vayan desarrollando los Estado-nación. En el caso chileno la situación es clara desde muy temprano ya que su constitución liberal, mercantil y de tintes autoritarios de 1833 será la que marcará el rumbo todo el siglo XIX hacia una nación que focalizará sus esfuerzos en la política extractiva (recursos naturales) y en el crecimiento hacia afuera (Estado dependiente de las exportaciones).

<sup>102</sup> Salazar, Gabriel, *Mercaderes, empresarios y capitalistas*, Santiago de Chile, Editorial sudamericana, 2011, p. 427.

<sup>103</sup> Productores que orientarán su producción (materias primas como el trigo y posteriormente el mineral cobre) a un comercio extranjero.

<sup>104</sup> En el Chile decimonónico las tasas gananciales no superaban el 30% debido a no abarcar o dominar todo el proceso comercial a la hora de exportar (principal fuente de ingresos). Según Gabriel Salazar, el denominado patriciado mercantil (o elite local enriquecida a través del comercio) no logra desarrollar el proceso productivo exportador que incluye las siguientes fases: “producción, bodegaje, los fletes del transporte, los seguros, el precio de venta, el crédito de consignación y la tasa de interés del dinero”. Al quedarse en el bodegaje y no adquirir el resto de “responsabilidades comerciales” no logra una autonomía ni un desarrollo económico en un escenario capitalista que a partir de entonces generará desigualdades entre naciones que vemos hasta nuestros días. Salazar, Gabriel, *Mercaderes, empresarios y capitalistas*, Santiago de Chile, Editorial sudamericana, 2011, p. 430.

en la región. Paralelamente a ello, estas dinámicas comerciales y económicas permitirán fuertes crecidas en el PIB (consumo extranjero de los recursos nacionales) aunque repartido de una forma tremendamente desigual entre la sociedad. Las dinámicas económico-comerciales “hacia afuera” se impondrían en la región haciéndola dependiente y atrasada (sin industria), unas decisiones políticas que estaban a merced de la ciudadanía de entonces: una minoría que se imponía a una mayoría social. Las luchas por el poder se definían desde lo local en la totalidad del territorio imperial castellano, donde las élites de diferentes procedencias median sus fuerzas para prevalecer sus intereses propios, destacando las luchas por el poder entre los “peninsulares” y “americanos blancos” (no utilizaremos la denominación de criollo en esta tesis) <sup>105</sup>.

Los estamentos privilegiados por las leyes existentes hasta el momento serían sustituidos por una nueva legislación denominada Constitución, donde la gran novedad la encontraríamos en la procedencia del poder: la ciudadanía de la nación. La lógica soberana y legítima durante los siglos del Antiguo Régimen, o de los Estados modernos, procedía de la figura del monarca absoluto, un individuo que por gracia divina era el elegido para gobernar. Ahora bien, la figura del “Rey absoluto” quizás sea algo distorsionada ya que tanto el Rey como su corte debían conciliar el poder con la Iglesia, una institución fundamental en las sociedades de Antiguo Régimen<sup>106</sup>. Además, todo el sistema corporativista existente de la época generaría unas dinámicas de continuo diálogo, negociación, y de creación de múltiples escenarios de permeabilidad y porosidad entre la Corte Real y el resto de los cuerpos jurídicos.

La complejidad existente en torno a las relaciones entre los diferentes cuerpos jurídicos y grupos de poder a su vez tiene distintos niveles de complejidad. En el caso del Imperio empezado por los Reyes Católicos, se vio desarrollado y madurado por las monarquías de los Austrias y los Borbones. El complejo sistema de gobernanza, organización e interacción entre una población tremendamente diversa no será controlado por el “monarca absoluto”, por lo que la Corte Real delegará en terceros

---

<sup>105</sup> Brading, David A, “La monarquía católica”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, pp. 31-32; 40-41.

Pietschmann, Horst, “Los principios rectores de organización estatal en las Indias”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, pp. 64-65.

<sup>106</sup> Agustín de Hipona lo explicaría en su obra “La ciudad de Dios”, donde explica que la denominada teoría de las dos espadas o dos poderes no era una separación, sino una convivencia entre el poder espiritual y el poder temporal.

dinámicas de poder tanto regionales como locales a determinados individuos que variarían entre vieja nobleza peninsular hasta altos cargos militares. Una de las prácticas habituales en torno a estas dinámicas de delegación del poder (sobre todo el local) será la creación de una nueva nobleza cuyo origen procedería normalmente del ámbito militar y/o mercantil. Muchos de los personajes más relevantes de las independencias latinoamericanas procederán de ésta “nueva sangre” que busca su sitio en una realidad de privilegiados por nacimiento.

En los albores del siglo XIX se viven periodos de continuas tensiones entre los diferentes grupos sociales existentes y tanto los denominados “liberales” como los denominados “realistas” dividen a la fuerza a una sociedad étnicamente y culturalmente mestiza. Durante los denominados “procesos revolucionarios” o procesos de independencia el equilibrio del poder sufrirá continuas crisis que modificarán el panorama social, cultural, económico y político existente no solo a nivel local sino también a nivel regional. Los que liderarán los ejércitos “liberales” se sumergirán en discursos de ideas de libertad, emancipación y revolución. Los “realistas” defenderían la estabilidad garantizada hasta entonces por las instituciones y poder vigentes. Según avanza el tiempo, se empezarán a ver cada vez más las luchas de poder internas entre ambos bandos y de cómo debería ser el nuevo orden, pero, sobre todo, de quienes serían los que ostentarían ese espacio vacante de poder. En coherencia con lo anteriormente mencionado, los protagonistas de las independencias latinoamericanas (entre ellos los denominados “próceres o padres de la patria”) tendrán como finalidad crear un discurso transversal en donde “todos somos la nación”, rompiendo con la mayoría de las complejas dinámicas de interrelación entre los distintos grupos y cuerpos sociales existentes sin necesidad de ningún gran cambio o transición revolucionaria. La teoría se enfrentará irremediamente con las realidades sociales que seguirían existiendo después de los procesos de independencia, donde finalmente estos próceres consiguen conquistar el poder a costa de no estructurar el Estado alrededor a las mayorías sociales sino entorno a las minorías (élites, grupos de poder)<sup>107</sup>.

Las dinámicas de poder que se institucionalizan y penetran en el sistema de gobernanza naciente denominado Estado contarán de un recorrido importante desde

---

<sup>107</sup> Pérez Herrero, Pedro, Consuelo Naranjo y Joan Casanovas, *La América Española (1763-1898). Política y sociedad*, Historia de España 3er. Milenio, vol. 21, Madrid, Síntesis, 2008, pp.105-110.

el surgimiento del mercantilismo en Europa y los sistemas de comercialización coloniales americanos. Dichas dinámicas son protagonizadas por “nueva sangre”, es decir, por individuos de “familias de corto recorrido” o no tan “ilustres”, que conocen muy bien como es el sistema de privilegios en la nobleza y el clero, además de su sistema habitual de percibir ingresos (fundamentalmente de las rentas). Dado el amplio espacio de comercio y oportunidades a partir del siglo XVI-XVII entre España (metrópoli) y sus territorios trasatlánticos (territorio imperial americano) provoca nuevas formas de movilidad y enriquecimiento. El contexto imperial “español” o, en este caso, más bien de la corona de Castilla permite una permeabilidad en materia de relaciones comerciales, además de crear nuevas formas de construir poder. La familia se tornará clave como forma de articulación del poder y tanto en territorio americano como peninsular se dará dicho caso, aunque con sus diferenciaciones. Los casos son numerosos, pero sean quizás los más llamativos los que hacen referencia a las colonias y no a los estrictamente peninsulares, debido a la gran movilidad espacial que ejercen a lo largo de su vida.

Familias históricas en Chile como los Larraín, Toro Zambrano o Irrarrázaval constatarían su posición de notables mediante la compra de títulos de Castilla (mayorazgos) colocándose en un estatus por encima del resto ya que dicho contrato permitía a estas familias controlar el cabildo, el órgano administrativo colonial más importante<sup>108</sup>. Las viejas elites (los herederos de la conquista) son reemplazadas lentamente por las nuevas elites comerciales (“elites mixtas”) de ascendencia castellano-vasca y vasco-navarra en su gran mayoría<sup>109</sup>. Dichos apellidos como los Larraín, o clanes familiares como *los ochocientos*, serán protagonistas directos de la independencia chilena y de la conformación del Estado Chileno. Como los Larraín también los Errázuriz o los Eyzaguirre y otras familias que perduran y ocupan cargos asociados al poder hasta nuestros días (siglo XXI). Es interesante centrarnos, al menos un momento, en el comportamiento familiar de favores en el ámbito político-administrativo y posteriormente público (instituciones republicanas) y de cómo esto influye de forma directa en la relación del resto de la población ya que esto nos da

---

<sup>108</sup> Zúñiga, Jean-Paul, “Historia de una permanencia. Las elites de Santiago de Chile en el siglo XVIII: familia y poder local”, *Fronteras*, número 4, volumen 4, 1999, pp. 96-97; Vitale, Luis, *Interpretación marxista de la historia de Chile. La colonia y la revolución por la independencia (1540-1810)*, Santiago de Chile, Ediciones Ceta, Rucaray, 1992, pp. 36-37.

<sup>109</sup> De los notables dedicados al comercio llegados desde España se impondrán los de ascendencias vasco-navarras.

ciertas pistas a la hora de conceptualizar de una u otra forma “ciudadanía”. Teniendo esto en valor, la ciudadanía liberal teórica distaría de “la ciudadanía práctica”, una ciudadanía que irá transformándose y evolucionado en cierto sentido, aunque es imperativo destacar que es un concepto que nace deformado y que, por lo tanto, termina por configurar una sociedad en una falsa igualdad que ha generado y genera importantes conflictos políticos, socioeconómicos y culturales.

Volviendo a los momentos coloniales, a lo largo de los siglos XVI y XVII, la hacienda será la principal fuente de ingresos de la nobleza tradicional, mientras que la “nueva nobleza” o “nueva sangre”, al entender dichas dinámicas, situaría sus intereses en el comercio, creando un nuevo marco de enriquecimiento y, concretamente, de acumulación de capital. Por ende, la figura clásica del rentista de entonces comienza a desfigurarse a partir del siglo XVIII como consecuencia de un nuevo marco socioeconómico y de poder. Pensadores económicos como Adam Smith o David Ricardo publican sus obras acerca de nuevas formas de entender el trabajo, el capital mercantil y el enriquecimiento o productividad, un marco que abre un nuevo horizonte teórico en el mundo que se entremezcla con el liberalismo político y los nuevos proyectos de sociedad que comienzan a tomar forma a partir del siglo XIX. Paralelamente a ello, el contexto intelectual europeo y americano se torna complejo y en ambos lados del Atlántico surgen pensadores e intelectuales que comienzan a escribir, discutir y debatir de cómo debería ser un sistema de gobernanza que excluya los privilegios existentes en dicha época dadas las nuevas formas de articular la economía, el comercio e incluso, el poder, ya que son las experiencias locales las que nos sitúan en la antesala de las independencias en América y de la Constitución de 1812 en la España peninsular (refiriéndonos a una dimensión “hispanoamericana”).

El renegar del poder de la metrópoli por parte de las elites locales reclamando justicia, leyes y gobernanza independientes era parte de su proyecto emancipatorio de lo que ellos consideraban constrictivo y obsoleto. Estas elites locales argumentaban y defendían con vehemencia que los viejos privilegios estamentales y corporativismos debían ser extirpados por la fuerza. De esta forma, *grosso modo*, el poder tal y como estaba comprendido y establecido desde hacía siglos se cuestiona y comienza a peligrar, dejando serias dudas entre los que poseían las nuevas formas de enriquecimiento, es decir, si ellos debían efectivamente seguir en un modelo de

Antiguo Régimen o, por el contrario, provocar la revolución bajo los postulados del liberalismo político.

Entre medio de este tránsito entre Antiguo Régimen a Estado-nación se encuentra la mayoría de la población que no participa de este debate, pero si en el frente de los incesantes conflictos bélicos que llevaron a la construcción de mártires e íconos por la causa nacional. El Estado liberal era una realidad en el siglo XIX dado que los liberales ganan el debate acerca de donde procede el poder y de quienes debían ostentarlo, ocupando un espacio de poder que, en parte, conquistan de los tres grandes cuerpos jurídicos de Antiguo Régimen: Monarquía, Nobleza y Clero. Sin exterminar dichos cuerpos de poder ni mucho menos, lo cierto es que se ven debilitados ante nuevos protagonistas provenientes de los sectores más acaudalados del denominado Tercer Estado. La sociedad de Antiguo Régimen de la España imperial caracterizada por las interrelaciones sociales, culturales, comerciales y de frontera entre distintos grupos humanos podría definir el día a día en estas sociedades tanto a un lado del atlántico como en el otro. Al establecerse el Estado liberal como forma de gobierno muchas de las dinámicas de vida (en general) no desaparecen y son víctimas de una gran transformación política. Los más afectados por este “cambio de poderes” son los “pueblos indígenas”, que trastoca sus relaciones de frontera con las ciudades dominadas por el Imperio español, reconfigurando los tratados y acuerdos preestablecidos con los virreinos y el poder imperial.

Volviendo al caso de Chile, los mapuches gozarían de su propia autonomía dentro del Imperio español, donde tendrían constante relación con las poblaciones coloniales al norte del río Biobío. Dichas relaciones destacadas por su porosidad política, social y económica se dieron gracias, entre otros factores, a la no centralización del poder y a la aceptación de una cierta permeabilidad social, cuya causalidad la encontraremos en las dinámicas políticas existentes en lo local vistas en una perspectiva regional-imperial. Más adelante, con la llegada de la Constitución, los mapuches pasarían a ser ciudadanos de forma oficial, perdiendo así su autonomía concedida por el Imperio español. El ejemplo de los mapuches es uno entre muchos en América Latina, estableciéndose conflictos con el nuevo poder por no llegar a acuerdos similares a los ya conseguidos anteriormente con el “viejo poder”. De esta forma, el territorio chileno se configuraría gracias a una delimitación territorial basada en la soberanía del Estado nacional chileno, homogenizando así toda diversidad



existente en dicho territorio<sup>110</sup>. El proyecto liberal practicado en Chile y en otras muchas naciones latinoamericanas se implantaría sin respetar demasiado las dinámicas sociales existentes. Solo fueron respetadas las dinámicas de unos pocos, situación que coincide con la puesta en práctica de nuestro concepto a analizar: la denominación del ciudadano. La ciudadanía, en la teoría, tendría soberanía sobre sus gobernantes ya que el poder emanará del pueblo y no por derecho divino, una situación que hasta nuestros días sigue provocando mucho debate político y tensión social.

Como hemos señalado en párrafos anteriores, la teoría distaría de la práctica (la praxis) en muchos aspectos, fundamentalmente en todo lo que involucraba la ostentación del poder. Los individuos pertenecientes a las familias más acaudaladas de los nuevos Estados-nación se harán un sitio en las instituciones y, en consecuencia, en el nuevo régimen organizativo del poder. ¿Dónde está la ciudadanía? Nace limitada la mayoría de ella, sin memoria y con muchos desafíos por conquistar, y no haciendo únicamente referencia a la conquista del voto, si no a esa ciudadanía “teórica” que es su base e inicios, se estipula que en ella reside el poder y el protagonismo de los cambios y transformaciones sociales y políticas de cada país. De esta manera veremos que el carácter de la ciudadanía del siglo XIX podría dividirse en dos bloques diferenciados: los privilegiados por las leyes y los que no. Dado este escenario, lo que destacamos básicamente haría referencia a una estructura política y social donde no se producen grandes cambios ni transformaciones estructurales sino más bien un recambio del poder “de unos” “por otros”<sup>111</sup>. Podríamos hablar entonces de una ciudadanía “ficticia”, parcial o limitada en coherencia a lo dictado por el liberalismo político, que involucra exclusivamente la participación activa y legítima de un pequeño conjunto de la población (élites, grupos de poder, familias de poder) de los nuevos países configurados<sup>112</sup>.

---

<sup>110</sup> Quijada, Mónica, “La lenta configuración de una “Ciudadanía cívica” de frontera”. Los indios amigos de Buenos Aires, 1820-1879”, Quijada, Mónica (coord.), *De los cacicazgos a la ciudadanía. Sistemas políticos en la frontera, Río de la Plata, siglos XVIII-XX*, Berlín, Gebr Mann Verlag, p. 155.

<sup>111</sup> Macías, Flavia, “La ciudadanía y su dimensión política en la América Latina decimonónica”, Zaida Lobato, Mirta y Venturoli, Sofía (eds.), *Formas de ciudadanía en América Latina*, Iberoamericana-Vervuert, Madrid, 2013, p. 28.

<sup>112</sup> Quijada, Mónica, “La lenta configuración de una “Ciudadanía cívica” de frontera. Los indios amigos de Buenos Aires, 1820-1879”, Quijada, Mónica (coord.), *De los cacicazgos a la ciudadanía. Sistemas políticos en la frontera, Río de la Plata, siglos XVIII-XX*, Berlín, Gebr Mann Verlag, p. 152; Sábato, Hilda, “Introducción”, Sábato, Hilda (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, México, D.F, Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 12-20.

Si bien hemos señalado que a finales del siglo XVIII se da el escenario propicio para el empoderamiento del poder local frente al imperial, la primera treintena del siglo XIX será, en gran medida, el periodo de la cristalización de dicho empoderamiento. Si bien no se sabía exactamente cómo se procedería la revolución liberal (de eso se encargarán los llamados hasta hoy “próceres de la patria”), sí se tenía más claro la situación que provocaría tal revolución, un escenario caracterizado por la limitación del nivel de acción de las familias y diferentes tipos de grupos de poder locales tanto en materia mercantil-comercial como en materia de poder desde el siglo XVII y más importantemente desde el siglo XVIII <sup>113</sup>. De esta forma, podríamos señalar que después de las reformas borbónicas la situación en cuanto a los intereses y dinámicas de poder cambian para peor entre los diferentes grupos de poder locales.

En el contexto de librecambismo generalizado en el marco de relación atlántica (Europa-América), podemos mencionar a protagonistas contemporáneos e intelectuales como Adam Smith, el cual preconizaba un escenario de mercantilismo, o sistema mercantil, que fomentaría la idea del comercio entre empresas (compañías o individuos), no entre economías nacionales. La nacionalización de las economías sería el factor que definiría tanto el siglo XIX y como la hegemonía de unas economías frente a otras. Realmente no era un sistema mercantil librecambista puro como teorizó Smith, ya que éste no profundizó en el concepto de economía de naciones sino entre empresas. Muchos otros economistas e intelectuales como John Elliott Cairnes, Gustav von Schönberg, Edwin Cannan o John Rae diferían de la manipulación que hacía Smith en torno al concepto de nación. Entre los mencionados autores existía el consenso de que Smith no trabajó dicho concepto en profundidad (a pesar de referirse en su principal obra a “las riquezas de las naciones”) y que no necesariamente el enriquecimiento de las empresas recaería en las naciones (lo individual sobre lo colectivo), por lo que a lo que Smith entiende por nación algo más primitivo y alejado de lo político o cultural<sup>114</sup>.

Comienza así una guerra en el que se uniformiza y simplifica una serie de realidades muchísimo más complejas de lo que nos han contado. Por una parte, se sitúan los que ostentan el poder local (importantes hacendistas, empresarios, mercaderes, etc.), los que protagonizan la independencia (alto cargos militares), los

---

<sup>113</sup> Cavieres Figueroa, Eduardo, *Sobre la independencia en Chile. El fin del Antiguo Régimen y los orígenes de la representación moderna*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Chile, pp. 250-255.

<sup>114</sup> Hobsbawm, Eric. *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Booket, Madrid, 2013, pp. 35-36.

oportunistas que desean un sitio en el nuevo orden (la iglesia) y por otro los que se han nutrido de los ideales liberales y de su pensamiento (intelectuales). Digamos que, grosso modo, éstos serían los protagonistas del prelude independiente, de la movilización de las masas de población para entablar guerra con el Imperio español y de la futura política, administración y gobernabilidad de los Estado-nación. Con todo esto no se da por hecho una cooperación conjunta y fraterna entre los distintos grupos sino más bien todo lo contrario. Existirán tanto alianzas como traición, es decir, una continua lucha por el poder utilizando la carta de la oportunidad, de la utilidad y del beneficio propio de cada grupo de poder (familias de poder).

Con la llegada de las constituciones liberales todo el marco de relación con el poder cambia, no así muchas de las dinámicas comerciales, sociales, culturales y políticas. La naciente ciudadanía de las nuevas naciones iba a ser igual ante los ojos de la Constitución, aunque, como veremos más adelante, tendrá su “letra pequeña” debido a que no todos gozan de una ciudadanía completa. El principio de igualdad liberal se aplica sin transformaciones sociales de profundidad en un contexto social-cultural diverso, plural y extremadamente complejo como para denominarlo o colocarlo en un solo grupo social (ciudadanía de la nación)<sup>115</sup>. A todo el engranaje y maquinaria republicana liberal que se instala en los nacientes Estado-nación americanos debemos añadirle el componente racial y etnocentrista dominante, un marco sociocultural muy potente a la hora de denominar quien era o no ciudadano<sup>116</sup>.

Hasta ahora hemos hablado de Historia de la ciudadanía y de la ciudadanía nacional, pero ¿qué significa exactamente? ¿Qué abarca en estos momentos de crisis política? Efectivamente existen diferentes dimensiones de la ciudadanía, donde destacaríamos fundamentalmente la dimensión cívica (deberes o roles con “el sistema”), una dimensión teórica (liberal-burguesa) y la dimensión identitaria, siendo la última más compleja debido a su alto nivel de abstracción en su aplicación social<sup>117</sup>.

---

<sup>115</sup> Pérez Herrero, Pedro, “Fiscalidad y Estado en el espacio atlántico (1787-1860): tres casos de análisis”, Cagiao Vila, Pilar, Valdés Portillo, José María (coord.), *Entre imperio y naciones: Iberoamérica y el Caribe en torno a 1810*, Santiago de Compostela, Publicación da Cátedra Juana de Vega (Universidad de Santiago de Compostela), 2012, pp. 270-273.

<sup>116</sup> Castañeda Fuertes, Digna, “Género y raza en la experiencia colonial en el Caribe”, Cagiao Vila, Pilar, Valdés Portillo, José María (coord.), *Entre imperio y naciones: Iberoamérica y el Caribe en torno a 1810*, Santiago de Compostela, Publicación da Cátedra Juana de Vega (Universidad de Santiago de Compostela), 2012, pp. 401-403.

<sup>117</sup> Pedró, Francesc, “¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica”, Benedicto, Jorge. y Morán, María Luz (coord.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Instituto de la Juventud (Injuve), Madrid, 2003, pp. 236-237.

En este apartado insistimos como necesario visitar el siglo XIX para así comprender de mejor manera la creación y formación de la ciudadanía en perspectiva histórica, donde veremos actores fundamentales como lo es la escuela, con funciones claramente definidas: formar ciudadanos en un marco de coherencia entre lo nuevo (lo institucional-nacional) y las “viejas” relaciones de poder<sup>118</sup>. Las políticas de educación entre finales del siglo XIX y principios del XX marcarían un hito importante alrededor de la pregunta ¿Qué sociedad queremos construir? La ciudadanía nacional sería, en gran medida, la respuesta a esta cuestión, una incógnita con la que podemos hacer un paralelismo a finales del siglo XX y principios del XXI, donde nos encontraremos con un escenario donde distintas entidades educativas y políticas de carácter tanto nacional como internacional inciden en volver a colocar esta cuestión entre las prioridades de los países, como veremos en profundidad en el capítulo 4 de esta tesis doctoral.

El papel de la escuela cobraría una importancia más relevante a partir de la segunda mitad del siglo XX (educación pública masificada en más del 60% de la población), ya que el nivel de escolarización durante el siglo XIX e inicios del XX era generalmente reducido tanto en España como en Chile (enfocado fundamentalmente en los hijos de las élites), pero también a nivel regional (América Latina y la Europa mediterránea)<sup>119</sup>. Lo cierto es que no es lo mismo hablar de educación primaria que de educación secundaria, siendo ésta última menos prioridad que la primera ya que una de las mayores preocupaciones del Estado era la alfabetización de su población.

---

<sup>118</sup> Harwich Vallenilla, Nikita, “La historia de la patria”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, pp. 534-535.

Serrano, Sol, “La ciudadanía examinada: el control estatal de la educación en Chile (1810-1870)”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, pp. 550-551

<sup>119</sup> Biblioteca Nacional de Chile, “Inicios de la instrucción primaria en Chile (1840-1920)”, disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3565.html#presentacion>, consultado el 10 de agosto de 2016.

SITEAL, “La expansión de la escolarización desde mediados del siglo XX”, 2007, disponible en [http://atlas.siteal.org/sites/default/files/Siteal\\_c2\\_download\\_1.pdf](http://atlas.siteal.org/sites/default/files/Siteal_c2_download_1.pdf), consultado el 10 de agosto de 2016.

Nicolau, Roser, “Población, salud y actividad”, Carreras, Albert y Tafunell, Xavier (coord.) *Estadísticas históricas de España: siglos XIX-XX*, Fundación BBVA, 2005, página 126.

Núñez, Clara Eugenia, “Educación”, Carreras, Albert y Tafunell, Xavier (coord.) *Estadísticas históricas de España: siglos XIX-XX*, Fundación BBVA, 2005, pp. 163-165.

Egaña Baraona, María Loreto, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*, DIBAM, Santiago de Chile, 2000, pp. 13-14.

De Gabriel, Narciso, “Alfabetización y escolarización en España (1887-1950)”, *Revista de Educación*, número 314, 1997, pp. 228-229.

Desde las denominadas Transiciones a la democracia hasta nuestros días la presencia de los estudiantes en las escuelas públicas estatales ya es un hecho mayoritario, generalizado y alejado de las realidades decimonónicas o de mediados del siglo XX, aunque, como veremos en los siguientes capítulos, los modelos a seguir por Chile y España serán parecidos y se diferenciarán fundamentalmente en lo que gastan o invierten cada uno en educación<sup>120</sup>. Mientras Chile se afianza en el modelo neoliberal y privatizador instaurado por la dictadura militar de Augusto Pinochet y aplicado por los gobiernos sucesivos de la Concertación de Partidos por la Democracia, España se embarca en un modelo de Estado de Bienestar bajo las políticas del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). El paradigma ciudadano del siglo XIX-XX tendrá unos fines de creación y formación ciudadana, de crear lealtad a la nación y extender la ciudadanía a un conjunto población mayoritario y diverso. A finales del siglo XX y principios del siglo XXI el proyecto de ciudadanía se centrará en reenganchar a la ciudadanía en valores liberales bajo un contexto de globalización económica, fuertes flujos migracionales y *revival* nacionalistas excluyentes en el marco político-social, un escenario marcado por la caída del socialismo institucional (URSS) como alternativa hegemónica al capitalismo liberal estadounidense y democracias socialdemócratas occidental europeas. El marco ideológico en torno a la ciudadanía pretendida (¿qué sociedad queremos?) surgirá con fuerza a partir de los años ochenta, tanto a un nivel intelectual como político (políticas educativas), una teoría que se transformaría en medidas que veremos plasmadas más adelante en este trabajo en las leyes educativas integrales que hemos denominado “post-transición”.

Para ejemplificar el proyecto político-ciudadano decimonónico tanto en Chile como en la España de la época utilizaremos a las Constituciones políticas del momento. Por un lado, podremos apreciar que la ciudadanía chilena en la Constitución de 1833 impulsada por el empresario Diego Portales Palazuelos y redactada por los conservadores del intendente y después presidente de la República de Chile José Joaquín Prieto Vial es definida en el artículo ocho del documento, donde se señala que, para ser ciudadano con derechos o activos, se deben cumplir los siguientes requisitos:

---

<sup>120</sup> Mayordomo Pérez, Alejandro, “La transición a la democracia: educación y desarrollo político”, *Historia de la Educación*, Ediciones Universidad de Salamanca, 2002, pp. 28-29. Mineduc, “12 años de educación obligatoria en Chile”, 2015, disponible en [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/12\\_anosEscolaridadObligatoria.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/12_anosEscolaridadObligatoria.pdf) consultado el 1 de agosto de 2016.

“Son ciudadanos activos con derecho a sufragio los chilenos que habiendo cumplido veinticinco años, si son solteros, y veintiuno, si son casados, y sabiendo leer y escribir tengan alguno de los siguientes requisitos. 1. Una propiedad inmueble, o un capital con alguna especie de giro, o industria. El valor de la propiedad inmueble, o del capital se fijará para cada provincia de diez en diez años por una ley especial. 2. El ejercicio de una industria o arte, o goce de un empleo, renta o usufructo cuyos emolumentos o productos guarden proporción con la propiedad inmueble o capital de que se habla en el número anterior.”<sup>121</sup>

Ante estas evidencias parece que estas exigencias en la sociedad chilena de la época tendrían una aplicación en la práctica más fragmentaria o desigual, es decir, que, dependiendo de qué trabajo, capital y/o inmueble que se posea se podría acceder a más poder y derechos que el resto. En la actualidad esto ha cambiado, ya que para ser ciudadano activo solo hace falta tener dieciocho años y tener la nacionalidad chilena, en este caso<sup>122</sup>. En coherencia con esto, es justo mencionar y destacar que el debate acerca del sufragio femenino existió en la última treintena del siglo XIX en Chile<sup>123</sup>, pero como un método básicamente para adquirir más fuerza electoral contra los partidos opositores. La instrumentalización y manipulación tanto del poder ejercido como de la teoría liberal emponzoña históricamente a las mayorías sociales, destacando fundamentalmente a la ciudadanía femenina, es decir, la exclusión de la otra mitad de la población. La incorporación de las mujeres en el sistema electoral será después de la primera veintena del siglo XX (1949 para Chile), tanto en Chile como en América Latina.

Por otro lado, y como hemos señalado anteriormente, la escuela jugó un rol elemental en todo lo que significaba ser ciudadano de la nación y en la incorporación de las sociedades que habitaban el nuevo territorio nacional a la nueva estructura jurídica. A partir de 1840, en Chile se tomaron una serie de iniciativas educativas centradas en la escolarización y alfabetización de la población. El objetivo irá perfilado a desvincular los medios tradicionales de interacción social, y de éstos con

---

<sup>121</sup> Constitución de Chile del año 1833, pp. 4-5, disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-7947.html>, consultado el 14 de julio de 2016.

<sup>122</sup> Constitución de Chile del año 1980, con modificaciones de ley hasta el año 2005, disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>, consultado el 14 de julio de 2016.

<sup>123</sup> Giordiano, Verónica, “Modernidad, modernización y sufragio universal: la experiencia de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay”, Zaida Lobato, Mirta y Venturoli, Sofía (eds.), *Formas de ciudadanía en América Latina*, Iberoamericana-Vervuert, Madrid, 2013, p. 46.

la administración, para sustituirlos por unos nuevos<sup>124</sup>. El oficio de educar a la ciudadanía en los preceptos republicanos de Estado-nación fue una iniciativa promulgada directamente por el Estado y apoyado por la naciente Universidad de Chile (concretamente la facultad de filosofía y humanidades) fundada en 1842. A partir de la escuela se iniciaría el camino a la enseñanza de conceptos ideológico-identitarios como “progreso”, “civilización” o la ya nombrada “ciudadanía”, pero también hacia la instrucción del deber ciudadano, es decir, la relación de las instituciones con la ciudadanía y viceversa<sup>125</sup>. El proceso se desarrollaría con el tiempo, de a poco, donde la ya mencionada alfabetización seguía siendo el objetivo prioritario para el Estado docente. El componente homogeneizador está muy presente en la escuela, donde vemos que empezaría desde la indumentaria del estudiante hasta la folclorización y homogenización de las diversas sensibilidades y culturas existentes en el territorio nacional, sobre todo las provenientes de los sectores más populares de cada región<sup>126</sup>. De esta forma se iniciaría el proceso de desarticulación de las sociedades, de sus bases mundanas y culturales en base a principios homogeneizadores fundamentados en los conceptos de progreso, modernidad y ciudadanía, elementos que surgen en Europa y viajan por todo el espacio atlántico.

El objetivo sin duda era ambicioso ya que se pretendía institucionalmente remodelar a la sociedad en un nuevo marco social denominado ciudadanía nacional. Pero no solo en base a derechos y deberes sino en torno a algo más difícil como lo es la identidad y lealtad a la nación, una labor que, como hemos señalado en anteriores párrafos, fue posible gracias al trabajo de intelectuales como historiadores, pintores, músicos o escritores. Si volvemos a los principios de la Constitución de 1833 chilena eran fundamentalmente la moralidad y el orden, elementos que se vieron reflejados en las políticas educativas del momento, pero tendríamos que esperar hasta los años noventa para ver grandes leyes educacionales integrales con un claro carácter ciudadanizante desde lo público. Esta situación la podemos extrapolar a otros casos también ¿En qué sentido? En que el siglo XIX es el siglo donde se comienza una labor ciudadanizante que, a finales del mismo y, sobre todo, a comienzos del siglo XX comienza a germinar con fuerza.

---

<sup>124</sup> Serrano, Sol, “La escuela chilena y la definición de lo público”, en Guerra, François-Xavier, Lemperiere, Annick (coord.), Los espacios públicos en Iberoamérica, *Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, 2008, pp. 340-343.

<sup>125</sup> Ibid., pp.348-350.

<sup>126</sup> Ibid., pp. 352-354.

Por otro lado, en el caso español podemos dar los ejemplos de la Constitución de 1812 (“La Pepa” o primera Constitución de España) y la de 1876 (la más duradera que es reemplazada por la Constitución republicana de 1931). En ninguna de las dos el ejemplo es tan explícito como en la chilena, dónde se puede ver claramente el ámbito real de la ciudadanía. Sin embargo, si leemos estas dos constituciones (1812 y 1876) nos encontraremos con ciertos requisitos a la hora de poder acceder a las instituciones, no así al derecho a ser ciudadano como tal. En la Constitución de 1812, por ejemplo, solo vemos impedimentos claros para los extranjeros a la hora de acceder a la ciudadanía española<sup>127</sup>. Así pues, las suspensiones de derechos ciudadanos afectaban a los que no tenían oficio, los deudores, los desempleados, los criminales o los que no supieran leer ni escribir, entre otros señalados<sup>128</sup>. En la Constitución de 1876 se limita a que se es ciudadano español cuando se nace en territorio español o se tiene raíces españolas<sup>129</sup>. Ahora bien, existen ciertos aspectos oligárquicos de preferencia por una cierta élite histórica, concretamente por los individuos que dispongan de más de 60.000 pesetas como renta anual (denominados “los Grandes de España”), capitanes generales del ejército, almirante de la armada, patriarca de las indias, arzobispos o miembros de la Corona<sup>130</sup>. Esta élite o grupos de poder podrán gozar de privilegios en el poder como ser Senadores por derecho propio. El siglo XIX es por tanto el siglo de la ciudadanía restringida a unos pocos, una dimensión que vemos tanto desarrollada como disputada por las mayorías sociales durante el siglo XX.

No solo las ideas emanadas tras la Constitución de Cádiz de 1812 fueron recogidas como refuerzo a la hora de encabezar un proyecto independiente en los nuevos Estados-nación latinoamericanos, sino que el propio hecho del municipalismo ejercido desde Cádiz fue una experiencia que nutrió y legitimó aún más a las élites locales. Los procesos de independencia protagonizados por las élites del ámbito local

---

<sup>127</sup> Constitución española de 1812, artículos del 19 al 21, disponible en <http://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/P-0004-00002.pdf>, consultado el 19 de septiembre de 2016.

<sup>128</sup> Constitución española de 1812, artículos del 23 al 25, disponible en <http://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/P-0004-00002.pdf>, consultado el 19 de septiembre de 2016.

<sup>129</sup> Constitución española de 1876, artículo 1, disponible en [http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons\\_1876.pdf](http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1876.pdf), consultado el 20 de septiembre de 2016.

<sup>130</sup> Constitución española de 1876, artículo 21, disponible en [http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons\\_1876.pdf](http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1876.pdf), consultado el 20 de septiembre de 2016.



refrendaron su soberanía local (después nacional) con valores que entremezclaban dinámicas coloniales (redes de clientelas y corporativismo) pero también valores liberales como lo era el de justicia social o el de representatividad gubernamental. A partir de estos ejes centralizadores, que giran en torno a los grandes núcleos poblacionales, se formaría una idea de ciudadanía coaptada por los poderes del nuevo Estado-nación<sup>131</sup>.

Las Constituciones serán la prueba oficial y fehaciente de una serie de nuevas normas, conceptos, estructuras políticas y, sobre todo, de poder, una dimensión que en esta ocasión emanará, a diferencia de en tiempos del absolutismo monárquico, no por derecho divino, sino que tendrá un carácter popular-ciudadano<sup>132</sup>. Ahora bien, la teoría distará de la praxis en muchas ocasiones y esto se verá sobre todo en las luchas por el poder protagonizado por los grupos de poder (familias) de las principales localidades latinoamericanas, por ejemplo. En la península el escenario no será muy distinto. Las constituciones funcionarán a modo de “tablas rasas”, donde se pacta desde el poder (ahora desde las instituciones del Estado) hacia las sociedades existentes en un territorio denominado como Chile o España. El ejercicio es pensado y fabricado desde “arriba hacia abajo”, y es por esta razón fundamental que las relaciones entre instituciones y la “nueva ciudadanía” no conecten ni se relacionen de forma armónica ni ecuánime, sobre todo en el sentido de la diversidad cultural y social existente. Finalmente, por un lado, veremos que existirá un discurso y un proyecto desde el Estado (la nación) y, por otra parte, un ejercicio del poder oligárquico antidemocrático esgrimido por unas minorías articuladas en dinámicas locales y familiares en post de unos determinados intereses cuasiendogámicos.

#### **4. La escuela como proyecto educacional en el marco de la formación ciudadana.**

A lo largo de este capítulo hemos podido apreciar como el concepto de ciudadanía adquiere una complejidad que nos lleva a enmarcarlo en un contexto político concreto y en una perspectiva histórica que oscila entre finales del siglo XVIII

---

<sup>131</sup> Annino, Antonio, “Soberanías en lucha”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, pp. 181-184.

<sup>132</sup> Demélas, Marie-Danielle, “Pactismo y constitucionalismo en los Andes”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003, pp. 596-597; 612.

y principios del siglo XIX fundamentalmente. También hemos visto la imperiosa necesidad de explicar sintéticamente otras nociones íntimamente relacionadas con nuestro concepto como lo es el de nación, Estado-nación, liberalismo o nacionalismo. Hemos elegido una recopilación del debate en torno a estas cuestiones para dirigirlo a el contexto que nos interesa para así dotar de una base histórica, pero también política, ideológica e intelectual a nuestro trabajo de investigación. En esta línea, entendemos que para terminar de concebir nuestro concepto es elemental introducir una última cuestión: la educación escolar. En las próximas páginas lo que nos acomete es relacionar históricamente pero también políticamente como el Estado-nación ha dotado a las escuelas de herramientas y contenidos para configurar a la sociedad desde el siglo XIX en adelante en valores ciudadanos e identidad nacional. No se trata de hacer una historia de la escuela en el marco de la formación ciudadana sino de acercar al lector/a una serie de ideas, datos y contextos en el marco de la formación escolar ciudadana para comprender *grosso modo* el importante papel de la escuela dentro de las políticas educativas estatales que comienzan a pensarse y desarrollarse en estos momentos. De esta forma, focalizaremos nuestros esfuerzos en el marco de frontera entre el siglo XIX y el siglo XX, pero también entre el siglo XVIII y XIX (como hemos hecho a lo largo de este capítulo), dejando nuestra otra frontera comparativa entre el siglo XX y XXI a nuestro capítulo 4 de la tesis doctoral.

Si bien el Estado-nación durante el siglo XIX configura la idea de una ciudadanía nacional, esta labor no se vería completa sin el papel docente del propio Estado en torno a unas políticas educacionales y la edificación de la escuela pública. Para el Estado docente, la formación de ciudadanos leales a la nación debía tener un origen en la escuela, en la más tierna infancia, donde los estudiantes pudieran instruirse alrededor de simbología, historia y tradiciones nacionales, entre otros saberes declarados “universales”. La forja de la ciudadanía nacional tendrá cabida en la formación escolar a manos del Estado-nación, una estructura que paralelamente incentiva y apoya la creación de narrativas, música, obras pictóricas y símbolos con una alta carga emocional e identitaria. Gran parte de dichos contenidos tendrán que ver con el oficio del historiador que, si bien se profesionaliza en el siglo XX, durante el siglo XIX tendrá un rol fundamental a la hora de dotar a la nación de una historia que le precede y justifica al Estado.

La idea de la formación de una ciudadanía virtuosa, patriótica y responsable de sus deberes cívicos la podremos ver incluso en momentos anteriores, a finales del

siglo XVIII, donde el movimiento Ilustrado comienza a apoyar una labor educacional que instruya a esta ciudadanía en nobles valores patrios<sup>133</sup>. Hay que tener en cuenta también que “ciudadanía” en aquel momento, todavía en un incipiente liberalismo, aún se entendía al ciudadano como un “vecino de su ciudad”<sup>134</sup>. De la educación en las virtudes se pasa a la educación en valores nacionales, algo que no existía en este periodo. Esta ilustración, en el campo de la educación, estructurada en base a derechos y deberes, de libertades y obligaciones tanto políticas como económicas será el caldo de cultivo de la educación liberal que comienza a desarrollarse con fuerza a través de la creación de las escuelas públicas, un nuevo espacio para alfabetizar y concienciar a la que será la nueva ciudadanía nacional<sup>135</sup>.

La sociedad de privilegios y estamental de Antiguo Régimen durante el siglo XVIII y XIX se transformaría de la mano de la ilustración y posteriormente del liberalismo político hacia un nuevo *corpus* social denominado ciudadanía, caracterizado por entender a la sociedad de forma homogénea y en “igualdades” y no de forma heterogénea y en desigualdades<sup>136</sup>. La intencionalidad del liberalismo a manos de la praxis institucional del Estado configuraría un nuevo paradigma social sujeto a un control jurídico homogéneo (la Constitución) y una educación ciudadanizante dirigida al sometimiento de dicho control<sup>137</sup>.

En el pensamiento educacional de frontera entre el pensamiento ilustrado y el liberal se pasaba de enseñar a ciudadanos súbditos a ciudadanos soberanos. La teoría liberal será taxativa en cuanto a la definición del ciudadano liberal en los documentos constitucionales, tal y como hemos visto en anteriores páginas. La nación toma protagonismo con el cambio de pensamiento hegemónico donde en momentos ilustrados la monarquía sería lo relevante y en momentos liberales lo sería el Estado y la nación<sup>138</sup>. Sería este actor, el Estado liberal nacional, quién institucionalice la educación en torno a un sistema educacional donde habría una serie de eslabones que irían desde el maestro hasta el propio Estado, el cual se dotaría un colectivo de

---

<sup>133</sup> Viñao Frago, Antonio, “La educación cívica o del ciudadano en la ilustración española: entre la tradición republicana y el liberalismo emergente”, *Res publica*, N° 22, 2009, pp. 283-284; 287.

<sup>134</sup> *Ibid.*, p. 282.

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. 290.

<sup>136</sup> Varela Fernández, Julia, “La educación ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles”, *Revista de educación*, Núm., 1, 1988, p. 249.

<sup>137</sup> *Ibid.*, p. 250.

<sup>138</sup> Viñao Frago, Antonio, “La educación cívica o del ciudadano en la ilustración española: entre la tradición republicana y el liberalismo emergente”, *Res publica*, N° 22, 2009, p.293.

expertos en dichas temáticas tanto pedagógicas como estratégicas. La enseñanza del habitual catecismo religioso en tiempos del absolutismo monárquico se transformaría en una enseñanza de un catecismo más político y ciudadanizante, donde aparece la importancia no solamente de una moral católica sino de una serie de valores ciudadanos fundamentados en una conciencia liberal de progreso y modernidad que impregnan tanto América como Europa<sup>139</sup>. Tanto en un hemisferio como en otro, la tarea sería constituir una labor pedagógica, cultural e identitaria basada en la modernidad (universalidad eurocéntrica), el progreso (industrialización, productividad), la nación (identidad e historia nacional) y en ciertos conocimientos considerados básicos como lo sería la alfabetización (leer y escribir). Dicha labor civilizadora será responsabilidad escolar y es por ello por lo que dicha institución adquiere una importante relevancia, una labor de concienciación e instrucción que comienza en la infancia y que, según se avanza hacia el siglo XX, se irá masificando la tarea ciudadanizante a todos los niveles formativos (de primaria a secundaria)<sup>140</sup>.

El génesis de la escuela pública a la cual hacemos referencia no es otra que la escuela de la modernidad, un espacio de normalización social alrededor de valores propiamente modernos que proponen una sociedad homogénea y uniforme entorno a la nación. Esta labor cultural en la sociedad debe pasar por la autoridad del maestro escolar y la sumisión del alumno, el cual debe escuchar y aprender las verdades oficiales cimentadas en criterios universalistas<sup>141</sup>. El paso del siglo XIX al XX nos muestra como el rol de la escuela adquiere mayor importancia al conceptualizar la escolarización como obligatoria, comenzando así un proceso de masificación del alcance de la escuela que se desarrollará durante todo el siglo XX y, también, en el siglo XXI<sup>142</sup>. La formación de ciudadanos en el proceso de educativo dentro de la

---

<sup>139</sup> Viñao Frago, Antonio, “La educación cívica o del ciudadano en la ilustración española: entre la tradición republicana y el liberalismo emergente”, *Res publica*, N° 22, 2009, pp. 294; Álvarez Gallego, Alejandro, “Del Estado docente a la sociedad educadora ¿un cambio de época?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 26, 2001, pp. 4-5.

<sup>140</sup> Álvarez Gallego, Alejandro, “Del Estado docente a la sociedad educadora ¿un cambio de época?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 26, 2001, pp. 4-5.

<sup>141</sup> Liz Chiavaro, Sandra, “El discurso histórico en las escuelas: su papel disciplinador y configurador de subjetividades. De la vigencia del Estado-Nación a la desinstitucionalización de las sociedades contemporáneas”, *Diálogos Pedagógicos* V. 2, N° 4, 2004, pp. 22-25.

<sup>142</sup> A modo de ejemplo, en el año 1852 en Chile existían un total de 218 escuelas públicas para hombres, 62 para mujeres y ninguna mixta. En ese mismo año el número de escuelas privadas en Chile para los niños era de 153, para las mujeres 120 y ninguna mixta. Por otro lado, el número de alumnos en la enseñanza pública será de 11.662, mientras que el de alumnas será de 2.753. En la enseñanza privada los alumnos alcanzarán el número de 4.966, mientras que en las mujeres la cifra será cercana al de la enseñanza pública, con un total de 2.700 alumnas. Si avanzamos al año 1888, veremos cómo el número de escuelas públicas aumenta de forma considerable tanto en hombres (336) como en mujeres (216),

escuela pública es instrumentalizada bajo una serie de elementos producto de la modernidad como lo es la propia construcción de sociedades nacionales en valores ideológico-hegemónicos. Esto no quiere decir que la escuela como concepto haya nacido necesariamente como un espacio corruptible, ya que existen iniciativas populares y contrahegemónicas paralelas a la escuela pública tradicional que luchan por combatir un modelo de sociedad estático y susceptible de sometimiento no solo en términos económicos si no también políticos e ideológicos<sup>143</sup>.

#### **4.1 Del debate ilustrado sobre “educar” a la sistematización de la educación española con la Ley Moyano de 1857: entre la ley y la praxis educativa en la España del siglo XIX.**

La construcción de una ciudadanía nacional en España comienza con la construcción de la nación española, un elemento que está unido a tiempos de cambio a principios del siglo XIX, donde el liberalismo cuestiona el poder absoluto del Rey y se empiezan a resaltar ideas como la de construir Estados nacionales que estén por encima del Rey y su divinidad dada. Esta idea está ligada a un laicismo propio de la época, que llevaba fraguándose durante el siglo XVIII y más intensamente a finales de este. El primer síntoma de cambio plasmado oficialmente lo veremos en la cristalización de la primera Constitución española del 19 de marzo de 1812, la cual estipulaba una división de los poderes (judicial, ejecutivo y legislativo), lo que conllevaba a su vez a una clara delimitación del poder real y a la aparición del sufragio censitario. “La Pepa” estimularía una serie de transformaciones y cambios en el poder con un claro tinte liberal, que irán fomentando la idea de modernizar la política, pero también la economía y ciertas dinámicas sociales. La reconceptualización de la idea de nación y ciudadanía serían elementales para que el Estado español decimonónico

---

así como su cantidad de alumnos (30.783) y alumnas (20.826), La enseñanza privada también tiene un aumento, aunque no tan considerable como en la pública, tanto en hombres (190) como en mujeres (135). El dato sorprendente es el considerable aumento de las matrículas femeninas en la escuela privada, llegando a alcanzar las 15.180 matriculaciones, superando a la de los hombres (10.871) a pesar de tener estos más establecimientos educacionales que las mujeres. El otro dato de interés es la aparición de la escuela mixta en la pública a partir del año 1884, una situación que ya se llevaba produciendo en la enseñanza privada desde el año 1864. La información está extraída de la siguiente obra monográfica: Egaña Baraona, María Loreto, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*, Lom Ediciones, Santiago de Chile, 2000, p. 101.

<sup>143</sup> Caruso, Marcelo, Inés Dussel, y Pablo Pineau, “¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, en *La escuela como máquina de educar*, Paidós, México, D.F, 2002, pp. 27-29; Delgado Granados, Patricia, “Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en Jóvenes”, XXI, N° 7, 2005, pp. 75-76.

se viera justificado y coherente en su razón de ser ante las mayorías sociales, ahora transformadas en ciudadanos. Aunque la ciudadanía al principio será restringida en unos pocos, la idea de pasar el poder o la soberanía del Rey al “pueblo” fue evolucionado según pasa el tiempo y, sobre todo, los movimientos sociales. En este sentido era fundamental construir una educación popular que tendría su principal foco en la primaria, una idea que se llevaba pensando durante la segunda mitad del siglo XVIII, sobre todo en España y Francia<sup>144</sup>.

Podríamos decir que la nación española, como concepto liberal, nace de manera oficial y pública con la Constitución de 1812. Esto no quiere decir que la población española del momento entendiese lo que significase aquello. Para eso se tendría que pensar una metodología para que la ciudadanía “sin derechos” (la mayoría) comprendiera que a partir de entonces será la nación y no el Rey, lo más importante, es decir, la nación se posiciona por encima de la monarquía, una idea que comenzará a ser uno de los baluartes ideológicos del liberalismo español. Dicho liberalismo utilizará, en parte, ideas y prácticas acerca de la escolarización o instrucción pública en la primaria como medio para construir una sociedad en valores que no solamente fomentasen la religiosidad sino valores como la modernidad, el progreso o el espíritu cívico. En la propia Constitución de 1812 nos encontraremos con una intencionalidad política bastante clara sobre lo educacional<sup>145</sup>. A modo de ejemplo podemos seleccionar y mostrar los siguientes fragmentos de artículos de esta Constitución:

“Estará a cargo de los ayuntamientos (...) Quinto: Cuidar de todas las escuelas de primeras letras, y de los demás establecimientos de educación que se paguen de los fondos del común”<sup>146</sup>; “Tocará a estas diputaciones (...) Quinto: Promover la educación de la juventud conforme a los planes aprobados (...)”<sup>147</sup>; “En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se

---

<sup>144</sup> Negrín Fajardo, Olegario, “La reforma del Sistema educativo: proyectos y realizaciones ilustrados”, Negrín Fajardo, Olegario (coord.), *Historia de la Educación Española*, UNED, Madrid, 2012, pp. 242-245; 252-253; Medina Medina, Antonio, “La formación del Sistema educativo español”, Negrín Fajardo, Olegario (coord.), *Historia de la Educación Española*, UNED, Madrid, 2012, pp. 291-293.

<sup>145</sup> Araque Hontangas, Natividad, “La educación en la Constitución de 1812: antecedentes y consecuencias”, *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, Vol. I, N° Especial, 2009, pp. 9-20.

<sup>146</sup> Constitución española de 1812, Artículo 321, sección cinco, disponible en <http://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/P-0004-00002.pdf>, consultado el 21 de diciembre de 2018.

<sup>147</sup> Constitución española de 1812, Artículo 335, sección cinco, disponible en <http://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/P-0004-00002.pdf>, consultado el 21 de diciembre de 2018.

enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles”<sup>148</sup>; “Las Cortes por medio de planes y estatutos especiales arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública”<sup>149</sup>; “Desde el año mil ochocientos treinta deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadano”<sup>150</sup>.

Estos fragmentos nos señalan un comienzo de transformación paulatina de lo que deberá ser la ciudadanía española, la cual tendrá que saber leer y escribir para poder obtener los derechos de dicha ciudadanía. La idea de instruir desde la infancia a niños (y niñas) en “las primeras letras” será un objetivo para el Estado-nación español, donde se recalca la importancia de mantener viejas escuelas y promover la educación en los más jóvenes, tanto a ayuntamientos como a diputaciones respectivamente. También el hecho de que el futuro alumno reciba catecismo y entienda sus obligaciones civiles será a partir de estos momentos un requerimiento igualitario, no por estamentos o divisiones de corte corporativista como sucedía en la sociedad de privilegios de Antiguo Régimen. Hay que señalar a su vez que estamos ante un texto constitucional y por lo tanto esto refleja la intencionalidad de los grupos de poder representado en las Cortes, pero no la praxis de la misma, un escenario mucho más complejo ya que la sociedad de Antiguo Régimen de privilegios y de redes clientelares no cambia radicalmente por el mero hecho de la proclamación de la primera Constitución en España.

Como hemos señalado anteriormente este impulso por edificar planes educacionales de carácter nacional popular tiene su influencia en la Ilustración del siglo XVIII, un fenómeno que es tendencia en el mundo occidental a partir del siglo XIX. El punto de inflexión sin duda lo encontraremos en la ruptura entre el modelo absolutista con el modelo político liberal, que propone un nuevo marco de distribución en el poder y una nueva conceptualidad social del Estado y la nación. El proceso de

---

<sup>148</sup> Constitución española de 1812, Artículo 366, disponible en <http://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/P-0004-00002.pdf>, consultado el 21 de diciembre de 2018.

<sup>149</sup> Constitución española de 1812, Artículo 370, disponible en <http://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/P-0004-00002.pdf>, consultado el 21 de diciembre de 2018.

<sup>150</sup> Constitución española de 1812, Artículo 25, sección seis, disponible en <http://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/P-0004-00002.pdf>, consultado el 21 de diciembre de 2018.

homogenización social y cultural realizada a manos de grupos de poder antes relegados al denominado Tercer Estado contribuirá a un cambio de control del propio poder. El ejemplo francés y el estadounidense de finales del siglo XVIII se muestran como la ruta liberal a seguir, de construir un Estado-nación que significará un nuevo proyecto político, económico y socialcultural visto en el largo plazo. La nueva clase dominante eliminaría privilegios para crear unos nuevos fundamentados en el sufragio censitario y el mantenimiento de viejas dinámicas de poder colocando mayor atención a los gobiernos fuertes y no tanto a la visualización de un Estado que sea reflejo de un nuevo entendimiento de la soberanía popular, pensada en ideales tales como la igualdad o la libertad<sup>151</sup>. En este sentido la educación jugará un rol clave en el futuro control social y cultural de la nueva ciudadanía sin derechos o con derechos limitados ya que los que ejercerían de forma plena su ciudadanía serían unos pocos hombres.

De aquella Ilustración del aquel Tercer Estado del siglo XVIII se pensará en torno a la educación y a su rol social, aunque no en un sentido público y menos obligatorio, como se hará en el siglo XIX y principios del XX. Sin duda el mayor valor que podría tener la educación para un ilustrado de a finales del siglo XVIII sería la formación de los individuos desde la infancia y juventud con el objetivo de crear riqueza en la nación (que en esta época aun prerrevolucionaria sería adscrita al territorio y no a una comunidad nacional identitaria).

Uno de los ejemplos de otros muchos fue el caso de Juan Antonio González Cañaveras, un ilustrado gaditano de la época que en 1767 publica su Plan de Educación con la aprobación del Real Consejo de Castilla. Esta intencionalidad pedagógica que no solo atañe a nuestro caso en particular refleja un interés por ligar la educación con la idea de progreso y modernidad que se irá fraguando lentamente a lo largo del siglo XVIII y más intensamente en el siglo XIX. Sin el afán de confundir la idea de modernidad prerrevolucionaria con las postrevolucionarias (revolución industrial y revoluciones liberales), la conceptualización de Cañaveras en su “Plan de educación, o Exposición de un nuevo método para estudiar las lenguas, geografía, cronología, historia, filosofía, matemáticas, etc.”, de 1782 nos indica algunas pistas acerca de lo que él, y otros como él, piensa sobre la educación infantil y juvenil. En el

---

<sup>151</sup> Ossenbach Sauter, Gabriela, “Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental”, Tiana Ferrer, Alejandro, Gabriela Ossenbach Sauter, y Florentino Sanz Fernández (coord.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2012, pp. 16-19.



capítulo primero de esta obra ya aclara que el niño tiene las capacidades suficientes para instruirse:

“Los niños ya son capaces de aprender luego que saben hablar. Este es el tiempo más precioso; pues todo lo que ahora aprenden, echa profundas raíces, que conservan aun en la vejez. No se puede ni se debe comenzar más tarde a instruirlos: es necesario despreciar las preocupaciones de quien deja lo contrario. Y cuando por su natural tardo no tuviesen algunos más que una débil comprensión, no hay que dudar se deje de formar bien pronto por una buena educación”<sup>152</sup>.

Cañaveras entiende que la educación de todo niño debe entenderse con tres elementos fundamentales:

“Tres objetos principales son el fundamento de toda la educación. Nadie, me parece, debe jamás perderlos de vista: aprender la religión, formar las costumbres, y cultivar el entendimiento. Supongamos que un niño comienza a leer y escribir regularmente. Estos son preliminares absolutamente necesarios, y que deben ya saber a los siete, u ocho años”<sup>153</sup>.

Entonces, y según Cañaveras, ¿En torno a qué debía cultivarse el niño? Señala trece pilares educativo-formativos: Estudios de la religión, lenguas (francesa, castellana, latina, griega, inglesa), geografía, cronología, historia (antigua sagrada, antigua profana, moderna profana y eclesiástica), urbanidad, blasón, retórica, filosofía, política, matemáticas, física experimental e historia natural<sup>154</sup>. En coherencia a la moral y espiritualidad hegemónica del momento, la religión católica debía ser el pilar fundamental de “un verdadero cristiano, un hombre de bien, y un buen ciudadano”<sup>155</sup>. Desde el poder, y a modo de contexto en la España de este momento, Carlos III entendía que era importante ofrecer educación tanto de niños como de niñas, aunque con un fin más práctico, que logran aprender a leer y escribir, pero no a pensar. En dicha perspectiva de entender desde el poder que era elemental educar a la población se avanzaría, pero en un grado más ambicioso, a partir del

---

<sup>152</sup> González Cañaveras, Juan Antonio, *Plan de educación, o Exposición de un nuevo método para estudiar las lenguas, geografía, cronología, historia, filosofía, matemáticas, etc.*, por Joaquín Ibarra, Impresor de Cámara de S.M, Madrid, 1782, p. 3.

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>154</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>155</sup> *Ibid.*, p. 6.

siguiente siglo, sobre todo cuando se introduce la obligatoriedad de la educación primaria<sup>156</sup>.

En este mismo espíritu, pero en tiempos pretéritos, concretamente en la publicación de la Enciclopedia en el año 1753, la educación será esencial en torno al proyecto de sociedad en la cual se entendía el Estado del momento, un momento prerrevolucionario donde se sientan las bases ideológicas de los momentos posteriores ya revolucionarios<sup>157</sup>. Es en estos momentos cuando comienza el debate sobre la educación en torno al Estado y, sobre todo, alrededor de la futura ciudadanía decimonónica, sin privilegios pero que coartaba los derechos a un grupo de individuos reducidos según el sexo, la edad, la alfabetización, las propiedades, etc. A manos del liberalismo político en tiempos revolucionarios se reconceptualiza la idea de nación y de cómo esta debe ser entendida de una forma diferenciada a momentos anteriores, ya que la nación será el nuevo elemento de cohesión social e identitaria de los países, configurados en Estados nacionales. Esta idea debe ser instruida, en un primer momento, a través de catecismos políticos, desde la más tierna infancia<sup>158</sup>.

El objetivo de instruir a los niños de las clases bajas de la sociedad era una labor que normalmente desarrollaba y organizaban los jesuitas, una orden religiosa que desde el comienzo del Renacimiento estuvieron encargándose, entre otras cosas, de la educación popular tanto en España como en Hispanoamérica. El futuro Estado-nación combatirá por centralizar la educación, una batalla que definirá las primeras décadas de vida del proyecto educacional del Estado-nación español<sup>159</sup>. Los ilustrados en España, pero también en Europa entienden que el sistema en el cual están insertos, sobre todo en la segunda mitad del siglo XVIII, debe ser reformado, pero no incitando con esto una revolución sino más bien un cambio, una modificación dentro del propio sistema. Los educadores ilustrados de este periodo encuentran soluciones de naturaleza política y social en las muchas publicaciones sobre educación e instrucción escolar de estos momentos, entendiendo que en los niños más pobres y no tanto en las élites, pasa la supervivencia del sistema político vigente.

---

<sup>156</sup> Castillejo, José, *Guerra de ideas en España: filosofía, política y educación*, Siglo XXI, Madrid, España, 2009, pp. 59-61.

<sup>157</sup> Ossenbach Sauter, Gabriela, “Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental”, Tiana Ferrer, Alejandro, Gabriela Ossenbach Sauter, y Florentino Sanz Fernández (coord.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2012, p. 19.

<sup>158</sup> *Ibid.*, pp. 20-23.

<sup>159</sup> Castillejo, José, *Guerra de ideas en España: filosofía, política y educación*, Siglo XXI, Madrid, España, 2009, p. 62.

Ante lo anteriormente señalado cabe recordar que los ilustrados no son liberales, aun teniendo en cuenta que todo lo que se estaba desarrollando intelectual e ideológicamente en este periodo será un caldo de cultivo de lo que serán las posteriores revoluciones y transformaciones económicas que comenzarán a desatarse más adelante tanto en Europa como en América. En los años noventa del siglo XVIII intelectuales como Pascual Vallejo insiste en el quehacer educacional enfatizando en la imperiosa necesidad por generar un plan general de reforma en torno a las instituciones educacionales en España, es decir, un plan que abarque integralmente desde las escuelas de primeras letras, las escuelas de latinidad hasta colegios y universidades, una iniciativa que nos acerca más a la mentalidad moderna del siglo XIX, a aquella intencionalidad por sistematizar y centralizar la educación<sup>160</sup>. En un espíritu similar, intelectuales “de frontera” entre los siglos XVIII y XIX como Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811) redacta escritos como las “Bases para la formación de un plan general de Instrucción pública”, donde se estipula la gratuidad de una educación pública en la educación primaria, ideas ilustradas que serán reconvertidas en ideas liberales, en para y por el buen desarrollo del Estado-nación y la ciudadanía nacional<sup>161</sup>.

En la Europa de “frontera” el debate educacional se centraría en la secularización de la educación, una situación que en el periodo postrevolucionario ya del siglo XIX países como Inglaterra, Alemania o Francia destacarán por separar y eliminar el protagonismo histórico y hegemónico de la educación de la iglesia hacia el Estado. El monopolio de la formación educacional pero también intelectual (teología) del sector clerical provoca tensiones en el escenario de la construcción de los sistemas nacionales de educación de carácter público y gratuito, enfocándose en primer lugar en la primaria. En este sentido España no confraternizará con este espíritu secularizante en el cual se debaten las grandes potencias europeas. Esto no quiere decir que no existan conflictos iglesia-Estado ante el proyecto educativo de corte nacional y muchos de estos problemas se verían acallados con la diferenciación de la educación pública de la privada, ambas cohabitando en un fin mayor que era el de construir la nación española en las futuras generaciones. Así pues, y con este objetivo, la sistematización de la educación era precisamente la interrelación de las diferentes

---

<sup>160</sup> De Puelles Benítez, Manuel, *Política y Educación en la España contemporánea*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2007, pp. 19-24.

<sup>161</sup> *Ibid.*, pp. 27-28.

formas de educación e instituciones de naturaleza educativa existentes en el territorio nacional, una situación que se alarga durante todo el siglo XIX y, en ocasiones, parte del siglo XX. La construcción de esta estructura educativa nacional comenzará, como hemos advertido anteriormente, en la primaria, pero también teniendo en cuenta a la educación secundaria y superior (universidad), estas dos últimas generalmente reservada para las élites de cada nación, por lo que el objetivo principal del liberalismo occidental será propiciar la educación primaria, pública, universal y gratuita<sup>162</sup>.

En este aparente sincretismo educacional en el cual convergen ideas educativas ilustradas, métodos educacionales provenientes del mundo religioso y proyectos liberales de educación nacionales nace el origen de la puesta en marcha de la escolarización primaria en torno al aprendizaje de saberes universales. Ejemplo de ello es, por ejemplo, la importancia que tiene en las naciones católicas la metodología pedagógica de los Hermanos de las Escuelas Cristianas de origen francés surgido en el año 1684 por Juan Bautista de La Salle. De aquí emana el denominado “método simultáneo” donde un profesor-maestro instruía a un grupo de estudiantes el mismo contenido de forma simultánea, un método que se expande durante el siglo XIX en las escuelas primarias y dejando atrás la “enseñanza mutua” la cual centraba los esfuerzos del docente en el alumno y de forma asincrónica con lo que sucedía con el resto del alumnado<sup>163</sup>.

La influencia de las ideas, propuestas e impulsos por construir una educación laica, republicana y de tinte secular es patente en la Europa occidental decimonónica, un proyecto que Francia cristaliza con las leyes de Jules Ferry entre los años 1881-1882, donde se proclama la escuela gratuita, obligatoria y laica. Todos estos esfuerzos son por y para la construcción de una educación y escuela nacional, situación que tendría que esperar al siglo XX para su consolidación. Este impulso educacional francés que se desarrolla fundamentalmente en el siglo XIX en torno a la educación primaria influiría y terminaría por formar parte del proyecto educativo en la España decimonónica. Todo comienza con la influencia revolucionaria en la Francia de a finales del siglo XVIII y de los planes educacionales de Nicolas de Condorcet,

---

<sup>162</sup> Ossenbach Sauter, Gabriela, “Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental”, Tiana Ferrer, Alejandro, Gabriela Ossenbach Sauter, y Florentino Sanz Fernández (coord.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2012, pp. 27-29.

<sup>163</sup> *Ibid.*, pp. 30-31; Delgado Granados, Patricia, “Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en jóvenes”, *XXI*, Nº 7, 2005, pp. 74-76.

elementos que conectan con el fervor liberal creado a raíz de la proclamación de la Constitución de Cádiz en 1812<sup>164</sup>. A pesar del debate en cuanto a las cuestiones metodológicas de los proyectos educativos, el fin siempre será el mismo: lograr construir una ciudadanía nacional desde la niñez que sea leal al Estado-nación. Parte de estas ideas lo recogerá el “Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública” o conocido también como el “Informe Quintana”, de Manuel José Quintana (1772-1857), un hombre de frontera, es decir, un hombre que nace en la ilustración pero que, al mismo tiempo, se introduce en el liberalismo y época revolucionaria de entonces<sup>165</sup>.

El anteriormente mencionado Informe Quintana (1813) tendrá una importancia capital en el plan educacional estatal español. Es una hoja de ruta que, independientemente de que esta se vea modificada, supone una transformación ideológica y política en torno a lo que se entendía por educación y de cómo esta se debe llevar a cabo. Salvo el paréntesis absolutista dado por Fernando VII y el bloque conservador (1823-1833), hombres como Quintana fueron tomados en cuenta para la construcción de un sistema educacional de carácter estatal y nacional. La importancia del Informe de Quintana fue fruto en gran medida de lo acaecido en la Comisión de 1811, constituida por seis comisionados: Josef Vargas Ponce, Martín González de Navas, Eugenio de Tapia, Ramón de la Cuadra, Diego Clemencín, y el propio Manuel José Quintana. De lo surgido en dicha Comisión, cuyo objetivo era proponer un proyecto de educativo de instrucción de carácter público para la nación, y del Informe Quintana, nace un proyecto educacional propia de la modernidad y el liberalismo del momento. El repudio a la ignorancia y la lucha por una educación basada en la razón y la filosofía eran la piedra angular para diseñar una enseñanza que no solo se limitara a instruir a los alumnos en determinados saberes universales sino en enseñar “los derechos y las obligaciones” del ciudadano, unas premisas liberal-nacionales que nos ofrece una puesta en escena de la configuración del concepto ciudadano/ciudadanía a partir de estos momentos<sup>166</sup>. Si resumimos el rol jugado por Quintana con su informe del año 1813, del Proyecto de decreto de 1814 y del Reglamento general de instrucción

---

<sup>164</sup> Hernández Díaz, José María, *Francia en la educación de la España contemporánea (1808–2008)*, Ediciones Universidad Salamanca, Salamanca, España, 2011, pp. 37-38; 50-55.

<sup>165</sup> De Puelles Benítez, Manuel, *Política y Educación en la España contemporánea*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2007, pp. 34-35.

<sup>166</sup> Araque Hontangas, Natividad, *Manuel José Quintana y la instrucción pública*, Editorial Dykinson, Madrid, España, 2013, pp. 39-41.

pública de 1821 señalaríamos, tal y como nos aclara Natividad Araque Hontangas, que el proyecto educativo debía ser público, gratuito, universal, igualitario y uniforme en cuanto a contenidos y basado en preceptos como la libertad, una concepción que se encuentra también en Condorcet y Talleyrand, donde volvemos a subrayar la importante presencia del pensamiento educacional francés en la España de la época<sup>167</sup>.

Desde la que sería la “primera ley general de educación española” frustrada (Reglamento General de Instrucción Pública de 1821) y el inmovilismo marcado fundamentalmente por la década absolutista, recién en el año 1836 vemos voluntad por parte del Estado por incentivar y estimular la educación, sobre todo en el sector de la enseñanza secundaria (reservada a las élites) con el Plan General de Instrucción Pública del Duque de Rivas. Será en la década de los cincuenta del siglo XIX cuando vemos como con la proclamación de la Ley de Educación General, o “Ley Moyano” (1857) del ministro Claudio Moyano, la cual recoge el testigo dejado por el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821<sup>168</sup>.

La Ley Moyano, fruto del consenso mayoritario entre liberales y conservadores establece las bases de la consolidación de la sistematización de la educación en torno a un proyecto nacional y al Estado. A pesar de esta consolidación, lo que se dejaría entrever en esta Ley sería su debilidad con respecto al espíritu liberal de 1811-1814, escenario que se vio reflejado en el deterioro de la educación primaria. Esta legislación educacional no pareciera que avanza en los preceptos de Quintana, sino todo lo contrario, estancándose y provocando ciertos retrocesos fundamentalmente financieros, siendo la educación primaria la peor parada teniendo en cuenta que en un principio era el gran objetivo por alcanzar. Si bien el control de la educación lo tendrá el Estado y no la Iglesia, en temas de financiación seguía siendo un factor de atraso al definir que la educación primaria sería financiada por los municipios (artículo 97) y la secundaria por las provincias (artículo 116), siendo la educación superior y

---

<sup>167</sup> *Ibid.*, pp. 47-59; Viñao Frago, Antonio, “¿Existió una revolución educativa liberal en la España del siglo XIX?: discursos y realidades”, *Areas*, N° 37, 2018, pp. 131-132; Viñao Frago, Antonio, “La educación cívica o del ciudadano en la ilustración española: entre la tradición republicana y el liberalismo emergente”, *Res publica*, N° 22, 2009, pp. 293-298.

<sup>168</sup> De Puelles Benítez, Manuel, *Política y Educación en la España contemporánea*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2007, pp. 38-40; Ruíz Berrio, Julio, “El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano”, Tiana Ferrer, Alejandro, Gabriela Ossenbach Sauter, y Florentino Sanz Fernández (coord.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2012, pp. 91-93; Castillejo, José, *Guerra de ideas en España: filosofía, política y educación, Siglo XXI*, Madrid, España, 2009, pp. 64-65; Medina Medina, Antonio, “La formación del Sistema educativo español”, Negrín Fajardo, Olegario (coord.), *Historia de la Educación Española*, UNED, Madrid, 2012, pp. 317-321.

profesional la única con dotación fiscal estatal (artículo 126). Una de las grandes novedades de esta Ley, dejando a un lado sus deficiencias financieras, fueron la introducción de la obligatoriedad de la educación de los seis hasta los nueve años (artículo 7) y de una gratuidad reducida a los niños sin capacidad económica para pagar su educación. También se introduce las Escuelas Normales para maestros-docentes, centralizando su actividad en Madrid. Por último, la libertad de enseñanza establecida por la Ley Moyano induce a la convivencia de la educación doméstica, con la particular-privada (religiosa) y la pública, situación que marca un antes y un después en la educación española<sup>169</sup>.

La Ley de Educación General, o Ley de Instrucción Pública, de 1857 señala cuales deben ser las estipulaciones de infraestructura en torno a las escuelas de primera enseñanza o primaria en su sección segunda, donde vemos claramente que su objetivo es construir escuelas allí donde habiten españoles. Por ejemplo, en el artículo cien se indica “En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas” y en el artículo ciento uno amplia señalando “En los pueblos que lleguen a 200 almas habrá dos Escuelas completas de niños y otras dos de niñas. En los que tengan 4.000 almas habrá tres; y así sucesivamente, aumentándose una Escuela de cada sexo por cada 2.000 habitantes, y contándose en este número las Escuelas privadas; pero la tercera parte, a lo menos, será siempre de Escuelas públicas”<sup>170</sup>. Estos dos artículos asientan la idea de la presencia obligatoria de escuelas a partir de quinientos habitantes, lo cual institucionaliza el discurso acerca de la necesidad de formar escolarmente a los ciudadanos desde primaria. Inclusive, se llega a estipular en el artículo 108 una extensión de esta educación para personas sordomudas y ciegas: “Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordomudos y ciegos, procurando que

---

<sup>169</sup> De Puelles Benítez, Manuel, *Política y Educación en la España contemporánea*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2007, pp. 39-40; Ruíz Berrio, Julio, “El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano”, Tiana Ferrer, Alejandro, Gabriela Ossensbach Sauter, y Florentino Sanz Fernández (coord.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2012, pp. 94-95; Medina Medina, Antonio, “La formación del Sistema educativo español”, Negrín Fajardo, Olegario (coord.), *Historia de la Educación Española*, UNED, Madrid, 2012, pp. 330-331; Ley de Instrucción Pública, artículo siete, sección primera, 1857, disponible en <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>, consultada el 24 de diciembre de 2018.

<sup>170</sup> Ley de Instrucción Pública, artículo diez y once, sección segunda, 1857, disponible en <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>, consultada el 24 de diciembre de 2018.

haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados”<sup>171</sup>, fortaleciendo la idea de que es fundamental formar ciudadanía, incluso a estos “desgraciados”.

La gran deficiencia de esta Ley Moyano sin duda fue su incumplimiento, situación que nos lleva a que recién en el siglo XX se vean superados algunos de los principales objetivos estipulados por dicha Ley. A pesar de ello, de sus luces y sombras, es una Ley que permanece de 1857 hasta 1970 (Ley General de Educación), es decir, un total de ciento trece años<sup>172</sup>. La puesta en escena de la Ley Moyano supone “ordenar” jurídicamente la educación institucionalizar la formación ciudadana en torno a la educación, lo que supone avances, pero no los suficientes. Ahora bien, el ciudadano sin derechos no gozará de una educación como la tendrá el ciudadano con derechos, por lo tanto, la Ley Moyano provoca un gran debate financiero, decantándose por las clases más acomodadas del país. A pesar de ello, el analfabetismo se fue reduciendo paulatinamente teniendo en 1857 un 75% de analfabetos a un 65% en 1887. A principios del siglo XX (1900) se alcanzaría la cifra de un 59 % de analfabetos y recién en 1920 el porcentaje se sitúa por debajo del 50% (44%)<sup>173</sup>. El impacto de la Ley Moyano en los porcentajes de escolarización primaria claramente estimuló su crecimiento, aunque de forma precaria y desajustada<sup>174</sup>. Hacia 1887 la población española es de 17.565.632, habiendo 1.504.514 matrículas en escuelas públicas, existiendo recién un salto cualitativo en el año 1930 donde podemos ver cómo la población aumenta a 23.677.794 y también la matriculación en escuelas públicas en 2.262.140 matrículas<sup>175</sup>.

En definitiva el proceso de formación ciudadana español a partir del año 1857 se regulariza e institucionaliza alrededor de una Ley de Educación que durará más de

---

<sup>171</sup> Ley de Instrucción Pública, artículo ciento ocho, sección segunda, 1857, disponible en <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>, consultada el 24 de diciembre de 2018.

<sup>172</sup> Ruíz Berrio, Julio, “El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano”, Tiana Ferrer, Alejandro, Gabriela Ossenbach Sauter, y Florentino Sanz Fernández (coord.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2012, pp. 95-97.

<sup>173</sup> Sevilla Merino, Diego, “La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España”, *Ethos Educativo*, Nº 40, 2007, pp. 119-122; Guereña, Jean-Louis, “Escolarización y demanda popular de educación en el último tercio del siglo XIX”, *Historia Contemporánea*, Nº 3, 1990, pp. 200-203.

<sup>174</sup> Viñao Frago, Antonio, “¿Existió una revolución educativa liberal en la España del siglo XIX?: discursos y realidades”, *Areas*, Nº 37, 2018, pp. 136-139.

<sup>175</sup> De Gabriel, Narciso, “Alfabetización y escolarización en España (1887-1950)”. *Revista de Educación*, Nº 314, 1997, pp. 217-229.



cien años. El plan educacional español de la época, pero también en un ámbito compartido a partir del siglo XIX (América y Europa fundamentalmente), se centra en capitalizar las funciones en educación antes atribuidas en exclusividad a la Iglesia y órdenes religiosas. ¿El objetivo? Poder dirigir un plan educativo estatal regularizado y de corte nacional con el fin de configurar una sociedad que girara en torno a nuevos principios, sobre todo sociales y culturales como lo era la creencia de un imaginario nacional (nacionalismo) y la lealtad al Estado (derechos y deberes). Aunque los derechos ciudadanos serán restringidos a una pequeña élite nacional, una situación que irá cambiando durante la primera mitad del siglo XX (sufragio universal masculino y sufragio universal incluyendo el femenino). Digamos que la educación estatal a partir de la Ley Moyano se sistematiza, pero son muchas las cuestiones que son pospuestas dada la realidad política de entonces (inestabilidad y crisis políticas hasta finales del siglo XIX)<sup>176</sup>. Teniendo en cuenta este contexto, la educación propuesta a partir del año 1857 estaría centrada fundamentalmente en la obligatoriedad de la enseñanza primaria, sobre todo en los más pobres y llegando a garantizar una gratuidad a los que no la pudieran financiar. Por otro lado, la secundaria y la formación superior-universitaria quedarían en manos de unos pocos privilegiados, una batalla que tendrá avances significativos bien avanzados en el siglo XX. Finalmente, el plan educacional estatal impulsa la construcción de una ciudadanía “liberal” pero bajo unas realidades sociales y económicas tremendamente desiguales, lo que nos aleja de un alcance significativo de la escolarización y la nacionalización de los “ciudadanos” durante el siglo XIX<sup>177</sup>.

#### **4.2. Las primeras legislaciones educativas estatales y la sistematización de la educación chilena: del debate ideológico a la configuración de leyes educativas (1860-1920).**

El proceso de configuración de una educación estatal en Chile tiene su origen ideológico en la primera treintena del siglo XIX, unos momentos donde no podemos referirnos a un sistema educativo como tal, ya que esto no sucede hasta finales del

---

<sup>176</sup> Negrín Fajardo, Olegario, “La educación durante la Restauración”, Negrín Fajardo, Olegario (coord.), *Historia de la Educación Española*, UNED, Madrid, 2012, pp. 375-377; Fernández Soria, Juan Manuel. “A propósito del 98: modernidad, Estado y educación (España 1898-1923)”, *Revista de Educación*, Nº 317, 1998, pp. 207; 212-213; 215-224; García Caballero, Vicente, “La educación en la España de finales del siglo XIX”, *Iberian*, Nº 7, 2013, pp. 41-45.

<sup>177</sup> Viñao Frago, Antonio, “¿Existió una revolución educativa liberal en la España del siglo XIX? Discursos y realidades”, *Areas*, Nº 37, 2018, pp. 141-142.

mismo siglo. La iniciativa alfabetizante por parte de los gobiernos del de la Patria Vieja y la Patria Nueva configuran un paradigma de sociedad que se vería complejizado una vez insaturado el Estado-nación, las propias instituciones educacionales y, no menos importante, una historia nacional configuradora de la nueva identidad homogeneizadora en el país. En esta línea, el Chile decimonónico utilizará la educación y la escolarización primaria con una motivación de carácter político-social con el objetivo de justificar la formación del Estado-nación republicano. Al mismo tiempo, esta nueva estructura de poder y gobernabilidad requerirá la formación de una ciudadanía nacional, es decir, a los que serán los integrantes de dicha territorialidad<sup>178</sup>. Estas intencionalidades políticas y educacionales a las cuales hacemos referencia no serán un fenómeno aislado, sino que sucede con especial fuerza en todo el espacio occidental atlántico (América y Europa) durante todo el siglo XIX, unas dinámicas que tienen una finalidad claramente modernizadora, liberal-republicana y de progreso. Para ello la instrumentalización de la escuela pública será esencial, en la creación de una ciudadanía “a medida” de las estipulaciones políticas del naciente Estado-nación chileno.<sup>179</sup>

La creación de una conciencia histórica de “lo chileno”, de una identidad chilena que forme parte de algo propio de cada ciudadano fue una labor que en gran medida se desarrolla a través de la educación en Chile. La creación de las escuelas normales en el año 1842, bajo la influencia del modelo francés implementado a finales del siglo XVIII en dicho país (1794)<sup>180</sup>, será reducido y solo pudiendo beneficiarse un pequeño porcentaje de la población. Este modelo educacional a partir de la última veintena del siglo XIX, con la llegada de la influencia alemana, se produce la “Extensión del Sistema de Enseñanza Normal” en los planes educacionales de los años 1883, 1890 y 1913. El periodo de transición de siglo al cual hacemos referencia (del siglo XIX al XX) se destaca por la sistematización y el comienzo de la extensión de la educación

---

<sup>178</sup> Mayorga, Rodrigo, “Los conceptos de la escuela: aproximaciones desde la historia conceptual al sistema educativo chileno. 1840-1890”, *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, Vol. 15, N° 1, 2011, pp. 15-17; Rubilar Solís, Luis, “Educación chilena siglo XXI: ¿Cambalache Estado-Mercado? Parte I”, *Educere*, Vol. 7, N° 22, 2003, pp. 205-207.

<sup>179</sup> Serrano, Sol, Macarena Ponce de León, y Francisca Rengifo, *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*, Editorial Taurus, Santiago de Chile, 2013, pp.12-20.

<sup>180</sup> Maldonado, Juan Pablo Conejeros. *La influencia cultural francesa en la educación chilena, 1840-1880*. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Santiago de Chile, 1999, pp. 11-12; 18-31.

en Chile, fortaleciéndose y adquiriendo más competencias y más importancia que la mera finalidad de alfabetización escolar<sup>181</sup>.

Tanto con la constitución de las Escuelas Normales de Preceptores y de Preceptoras en Chile (1854), juntamente con la Universidad de Chile en su periodo fundacional constituyeron el inicio del rol docente del Estado y la imposición de este ante la histórica labor antes controlada por la Iglesia y diferentes órdenes religiosas. Con el espíritu de la Independencia de Chile y la creación de un Estado-nación, la educación institucional chilena (de carácter público y centralizado) debía desmarcarse de los criterios del que consideraba su “opresor” (España) y del histórico actor educacional hasta entonces (la Iglesia católica). El carácter de lo público (Estado) y privado (Iglesia) sería un debate en torno a quien sería el protagonista en el desarrollo educacional en el recién constituido Estado-nación chileno<sup>182</sup>. En el proyecto educacional estatal la prioridad se enmarcaría en una masificación de la escolarización primaria, dejando la educación secundaria y superior (universitaria) a colectivos sociales más acaudalados (grupos de poder, élites). En este sentido la prioridad para los gobiernos de la República de Chile se centraría en la instrucción primaria.

Con la llegada de la Ley de Instrucción Primaria de 1860 promulgada por el presidente Manuel Montt el Estado chileno “cierra” el debate ideológico sobre el rol del Estado en la educación. A partir de entonces, la educación chilena pasa a ser centralizada y gratuita, estableciendo unas coordenadas hacia el fortalecimiento de la educación primaria pública, aunque dejando espacio para la educación particular-privada. La fuerte jerarquización y autoritarismo establecido por el Estado docente a partir de entonces se pudo notar en el propio carácter de las escuelas primarias, donde el clericalismo, la disciplina e instrucción se impusieron por sobre las realidades sociales existentes<sup>183</sup>. La Ley de Instrucción Primaria se impondría por sesenta años en el país, en medio de sucesos y cambios que hicieron, sorprendentemente, que la Ley fuera parlamentariamente intocable hasta el año 1920, donde se promulga la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria la cual conlleva no solo a la obligatoriedad, sino que “aseguraba” la gratuidad de la educación primaria en todo Chile, situación que no

---

<sup>181</sup> Gysling C., Jacqueline, y Cristián Cox D, *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*, Cide, Santiago de Chile, 1990, pp. 31-32.

<sup>182</sup> *Ibid.*, 33-34.

<sup>183</sup> Castro Paredes, Moyra, “Gobiernos locales y educación en Chile en el siglo XIX: una aproximación histórica”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 15, 2010, pp. 113-114.

se garantizó con la anterior legislación a pesar de que constara como prioridad en dicha Ley<sup>184</sup>.

Los contenidos de la escuela en un comienzo fueron fundamentalmente humanísticos, destacándose materias como historia o geografía, aunque también dando saberes matemáticos. Más adelante, a finales del siglo XIX, la escuela normalista de preceptores contemplaba un gran abanico de saberes donde se especificaba las horas en las cuales debía organizarse cada bloque temático. Por ejemplo, en el Programa de estudios de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, parte del Ministerio de Instrucción Pública de Chile en el año 1890, nos detalla los contenidos específicos y la carga horaria de cada uno de los bloques de enseñanza que debía estudiar el futuro docente/preceptor<sup>185</sup>:

- En pedagogía, centrado en temas lógicos, psicológicos y metodológicos, vemos una carga horaria semanal de diecinueve horas.
- En religión se emplearían un total de once horas, en las cuales se ofrecería conocimientos eclesiásticos, generales de la religión católica, catequesis e “historia sagrada”.
- En castellano eran veintinueve horas a la semana, donde se enseñaba desde la historia de la literatura hasta las reglas gramaticales más esenciales.
- En alemán eran seis horas a la semana, un tiempo enfocado a “la enseñanza práctica para aprender pronta y fácilmente la lengua alemana”.
- En aritmética la carga horaria eran de trece horas, contenidos que iban desde el álgebra hasta operaciones fundamentales con números enteros.
- En geometría se acumulaban ocho horas a la semana, donde los preceptores debían conocer toda clase de cuerpos geométricos.
- En historia natural, de ocho horas a la semana, los preceptores eran instruidos en saberes botánicos, de herbolario y zoológicos.

---

<sup>184</sup> Monsalve Bórquez, Mario. “*I el silencio comenzó a reinar*”: documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920, DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana: Universidad Católica Blas Cañas, Santiago de Chile, 1998, pp. 204-206; Ley General de Instrucción Primaria de Chile del 24 de noviembre de 1860, artículo 2º, Santiago de Chile, consultado el 18 de diciembre de 2018, disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-74409.html>; Dirección General de Educación Primaria, Ley N° 3.654 sobre educación primaria obligatoria: publicada en el diario oficial N°12,755 de 26 de agosto de 1920, artículo único, Santiago de Chile, consultado el 18 de diciembre de 2018, disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-8876.html>.

<sup>185</sup> Escuela Normal de Santiago (Chile), *Programa de estudios de la escuela normal de preceptores de Santiago*, Imprenta Nacional, Santiago de Chile, 1890, pp. 3-18, disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-66429.html>, consultado el 18 de diciembre de 2018.

- Dos horas semanales para saberes en higiene “escolar” y “nociones generales de higiene”.
- Un total de diez horas para los saberes que engloban la física y la química orgánica.
- Ocho horas semanales para los saberes de Historia Universal, cuyos contenidos se centraban en la “historia de los pueblos más antiguos, y de los griegos y romanos”, Edad Media y Moderna.
- Para la Historia Nacional y de América se reservaría un total de cuatro horas a la semana, unos contenidos que englobarían la historia de Chile antes y después de la independencia, además de conocer las biografías de los “hombres célebres” de la historia en América.
- En el bloque denominado “Derecho Público”, de tan solo dos horas a la semana, se enseñaría conceptos básicos del liberalismo político: “origen de la sociedad; el Estado, la Patria; la soberanía nacional; diferentes formas de gobierno; diferentes clases de libertad; igualdad y sus diversas formas; organización y funciones de los distintos poderes del Estado; instituciones patrias; los servicios públicos; nociones del Derecho Internacionales; reseña histórica del Derecho Público chileno”.
- En geografía y cosmografía, de nueve horas a la semana, se centraría en conocer la geografía nacional, de América, de Europa, Asia, África y Australia (en ese orden), además de estudios generales de cosmografía.
- En el bloque de dibujo, de diez horas a la semana, los alumnos aprenderían a dibujar desde figuras sencillas hasta representaciones complejas y en perspectiva.
- En la sección de caligrafía, de siete horas a la semana, se centraría en el entrenamiento de la “letra inglesa”, “cifras arábigas”, dictados y “letra redonda”.
- Gimnástica tendría ocho horas de carga semanal y sería la sección de ejercicios físicos, un apartado influenciado por la “Guía nueva para la enseñanza gimnástica en las escuelas primarias de Prusia”.
- La música, en penúltimo lugar, se darían ocho horas de canto a la semana, dos de armonía y ocho horas de violín.

- Finalmente se dejarían un total de ocho horas para trabajos manuales, una sección que parte del sistema sueco de Nääs denominado “Enseñanza pedagógica del Slöjd”, aclarando que “pudiendo arreglarse éstos según las necesidades del país”.

El total de la carga horaria que tenía el futuro docente de la época era de ciento setenta horas, donde la mayor carga está en el aprendizaje correcto del castellano, seguido de la pedagogía y la aritmética. Estos fundamentos teórico-metodológicos serán fundamentales en la enseñanza de contenidos en la formación escolar primaria en el Chile de frontera (1880-1920), unos fundamentos de fondo y forma que perfilarán al docente escolar y al futuro ciudadano/a.

El gran problema que existe en este periodo de frontera en Chile es la gran conflictividad política y militar existente, sumado al fenómeno denominado “la cuestión social”, el cual hace referencia a la decadencia socioeconómica en la cual estaba inserta la sociedad del momento. La desigualdad social existente en el país se hacía patente, y el modelo educacional parecía no conectar con dicho escenario paupérrimo para mayorías sociales empobrecidas<sup>186</sup>.

En este contexto la tarea de la escuela por formar ciudadanía nacional no era sencilla y a raíz de estas complicaciones el Estado requeriría ayuda del extranjero, primero del modelo francés para después pasar a uno de carácter más autoritario como el prusiano-alemán, pero también de nuevas teorías pedagógicas de cara a la instrucción de ese futuro ciudadano o ciudadana<sup>187</sup>. La educación se tornaba como una herramienta fundamental de control social ante los vaivenes e injusticias cometidas por el poder oligárquico o bien del capital financiero o bien por parte de las elites que constituían fuerza parlamentaria en el Estado-nación chileno. El modelo político propuesto en la década de los treinta pondría un punto y aparte en los años veinte del siglo XX, periodo que calza también con un cambio en la educación dirigido a la relevancia de potenciarla tanto financieramente como educacionalmente (perfeccionamiento del sistema de escolar primario y, posteriormente, secundario)<sup>188</sup>.

Al hablar de educación y escuelas en este periodo tanto fundacional como del comienzo de una sistematización del sistema educacional chileno, tenemos que

---

<sup>186</sup> Rengifo, Francisca, “Familia y escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1860-1930”, *Historia* 45, N° 1, 2012, pp. 126-127.

<sup>187</sup> *Ibid.*, pp. 9-10.

<sup>188</sup> Salazar, Gabriel, y Julio Pinto, *Historia contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad, ciudadanía*, Lom Ediciones, Santiago de Chile, 1999, pp. 31-39.

conectarlo con nuestro concepto “ciudadanía”. Hemos explicado que para el Estado chileno fue esencial la formación ciudadana, centrándose en la primaria. El proyecto político que será inspirado por liberales, hemos visto que existirá una clara inclinación por una gobernabilidad oligárquica que, en una fundamentada en valores puramente liberales, comenzando por la fiscalidad y terminando por los derechos sociales de la ciudadanía que nacía entonces. La praxis gubernamental se traslada a un rol educador o docente del Estado, con la finalidad de “educar” (otro concepto problemático) a los habitantes del territorio chileno en determinados saberes y valores tanto universales como nacionales, sin olvidar el importante rol de los saberes “sagrados” o todo lo referente con el conocimiento de la religión católica. Por lo tanto, la escuela debemos entenderla como un espacio destinado para la instrucción y formación de una tipología concreta de sociedad, un instrumento público creado por las élites del momento con la finalidad de que los infantes pudieran construir sus percepciones en un sentido (lealtad y obediencia hacia la clase dominante y devoción ante la nación chilena) y no en otro/s<sup>189</sup>. Vemos pues que la intencionalidad educadora está ligada a un proyecto político específico, de cómo el Estado necesitaba proyectarse e imaginarse de forma estable, algo que, en el siglo XIX, al ser reciente su “historia”, era uno de los fines políticos, económicos y sociales más importantes. En esa búsqueda únicamente participará un porcentaje reducido de la sociedad: desde intelectuales a militares, hasta grandes capitalistas. El “destino de Chile”, por denominarlo de alguna manera, quedaría marcado por estos protagonistas, teniendo su punto de partida a raíz de la Constitución de 1833, la más larga de la historia institucional de Chile (hasta 1925). Las continuas discusiones parlamentarias serían monopolizadas por los comúnmente llamados “pipiolos” y “pelucones”, es decir, entre progresistas y conservadores, entre los que se acercaban más a un liberalismo político y los que se situaban más cercanos a conservar las viejas dinámicas de poder marcadas por los privilegios como lo eran, por ejemplo, los mayorazgos.

La escuela no será ajena a lo que sucede a nivel político-gubernamental ya que es parte de un proyecto político en el marco de una educación homogeneizante, civilizadora y moralizante<sup>190</sup>. A pesar de que durante el siglo XIX la nación, como

---

<sup>189</sup> Egaña Baraona, María Loreto, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*, Lom Ediciones, Santiago de Chile, 2000, pp. 19-22.

<sup>190</sup> Mayorga, Rodrigo, “Los conceptos de la escuela: aproximaciones desde la historia conceptual al sistema educativo chileno. 1840-1890”, *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, Vol. 15, N°

concepto liberal, estaba desarrollándose, la formación de una ciudadanía nacional era un pensamiento de presente y futuro que se lleva a cabo progresivamente, siendo el siglo XX el “verdadero” siglo del Estado-nación al estar este en un grado de maduración mayor. Algo similar sucede con la educación al madurar tanto legislativamente como en la praxis, es decir, los resultados de la formación de preceptores/as y de alumnos en la primaria. Como hemos señalado en párrafos anteriores, los comienzos de la escuela pública tienen unos “antecedentes” que nos llevan a tener una noción elitista de la educación, un contexto que comienza a cambiar a partir de la edificación de un sistema educacional a nivel nacional. Por supuesto, siempre teniendo presente que es una educación centrada en niños pobres, siendo las niñas pobres parte de un programa educacional más lento y diferenciado por su patente machismo (destinado al cuidado del hogar y a la religiosidad)<sup>191</sup>.

La fase fundacional de la institucionalización de la educación chilena que parte en los años cincuenta del siglo XIX, teniendo como referencia el año 1842 (creación de la Universidad de Chile y Escuelas Normales de Preceptores de Santiago), arranca con una iniciativa civilizadora, que tiene que ver con la idea de alejar a la sociedad todavía “colonial” de dinámicas y percepciones ya antiguas y sinónimo de “atraso” ante un proyecto moderno de país. El Estado concibe que sin una ciudadanía que entendiera los fundamentos básicos de la nación y la modernidad sería hartamente complejo el conformar una sociedad que vertiera no solamente su capacidad de trabajo en el país sino también su lealtad, sometimiento y fidelidad al nuevo sistema político. Desde estos momentos, hasta los años ochenta del mismo siglo, la educación es parte de un proyecto ya en marcha, pero en un estado de desarrollo, ya que aún no lograrían los objetivos dados hacia la formación del maestro (Escuelas Normales) y del alumno (Escuelas públicas) tal y como se habían estipulado en los proyectos, decretos y legislaciones educacionales. Esta situación cambia a partir de nuestro ya mencionado periodo de frontera, ya que una vez despejado ciertas controversias, sobre todo con la esfera católica, y haber puesto en práctica la escolarización a través de políticas públicas mediante medidas legislativas, el siguiente paso sería avanzar en torno a la consolidación del sistema educacional<sup>192</sup>.

---

1, 2011, pp. 25-29; Acevedo G., Carlos P., “Presente y pasado en la historia de la Educación en Chile: 1850-1950”, *Foro educacional*, N° 10, 2006, pp. 139-140; 142.

<sup>191</sup> Egaña Baraona, María Loreto, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*, Lom Ediciones, Santiago de Chile, 2000, pp. 24-25; 28.

<sup>192</sup> *Ibid.*, pp. 29-34.



La nueva generación de intelectuales como Valentín Letelier y de educadores como Claudio Matte y José Abelardo Núñez son consecuencia de una formación en Europa y/o Estados Unidos, individuos que pensaron la educación pública como un proceso que iría más allá de lo productivo. En este sentido la pedagogía será fundamental, un campo que comienza a obtener bastante rédito en estos ámbitos formativo-educacionales. Si bien a partir de los años ochenta el foco seguiría centrado en los niños pobres, la idea era procurar que lo debatido y plasmado en décadas anteriores tuviera una mayor y mejor cobertura. Para ayudar en esta labor el modelo alemán aterriza en Chile, un método “analítico-sintético” enfocado a una mejora en la enseñanza de la escritura y lectura en los alumnos de primaria mediante los denominados “silabarios”, famosos por su utilidad en el aula a partir de finales del siglo XIX en adelante. En este sentido la ciudadanía debía optimizar su aprendizaje en temas de alfabetización, una preocupación mayúscula para el Estado docente. La mejora hacia la formación del “buen ciudadano” pasa por dejar atrás los castigos corporales a la enseñanza de nuevas metodologías y contenidos cívicos, pero también morales e, incluso, pensados en fomentar una forma de vida saludable en los alumnos<sup>193</sup>.

El periodo que hemos denominado de frontera entre el siglo XIX y el siglo XX en Chile está marcado por la finalización de la Guerra del Pacífico en el año 1881 y con un golpe de Estado en el año 1924 al gobierno de Arturo Fortunato Alessandri Palma, donde vemos como al año siguiente se proclama la Constitución de 1925 que duraría hasta el año 1980 (vigente en la actualidad)<sup>194</sup>. El cierre de este periodo tiene fuertes implicaciones políticas dirigidas principalmente hacia la consolidación del Estado y la nación chilena, un escenario que también veremos en el ámbito de la educación ya que este pasa a ser una extensión del poder institucional donde el Estado-nación se proyecta como idea y realidad política, social, económica, histórica y cultural. A pesar de esta situación no debemos caer en la confusión recurrente en la historiografía tradicional chilena con respecto a la equivalencia de “Estado fuerte” con “gobierno fuerte”, ya que al mencionar en este capítulo la “consolidación del proyecto de Estado-nación” nos referimos a una cierta estabilidad política, económica y social

---

<sup>193</sup> *Ibid.*, pp. 35-39.

<sup>194</sup> Serrano, Sol, Macarena Ponce de León, y Francisca Rengifo, *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*, Editorial Taurus, Santiago de Chile, 2013, p. 15.

que permite la pervivencia en el tiempo de un Estado débil bajo gobiernos fuertes que son controlados, en este periodo en específico, por una plutocracia parlamentaria de carácter aristocrático que viene de conquistar el poder legado e instaurado por Diego Portales (Estado portaliano) a partir de la Constitución de 1833 caracterizado por ejercer un presidencialismo oligárquico y autoritario<sup>195</sup>.

De la Guerra del Pacífico el Estado chileno sale reforzado militar y territorialmente a costa de sus vecinos norteños (Perú y Bolivia) y del pueblo mapuche en la Araucanía. El materializar el aumento de un tercio del espacio territorial chileno tuvo consecuencias *a priori* positivas en la economía chilena del momento, pero político-diplomáticas y sociales lo suficientemente negativas y profundas para que hasta nuestros días el conflicto territorial aun siga vigente y entendido bajo viejos argumentos soberanistas y nacionalistas tal y como se hacía en aquel entonces. En este periodo de frontera también se quintuplica el gasto militar, profesionalizando el ejército bajo asesoramiento proveniente de Alemania. La riqueza del salitre sumado a políticas públicas estratégicas dio paso a una inyección de capital a diferentes sectores como la administración pública, vías de comunicación y, lo que nos interesa especialmente en este apartado, en educación<sup>196</sup>. A principios del siglo XX ya estaba sobre la mesa el poder conceptualizar la educación primaria como obligatoria, un proyecto que se entendía como una media para crear “progreso y la riqueza del país”, en palabras del senador del Partido Radical chileno Enrique Mac Iver el 2 de noviembre de 1909<sup>197</sup>. Al mismo tiempo se quería no solo aumentar la cobertura de la escolarización de la educación primaria sino crear, por lado, una ciudadanía que fuera leal y defendiera a la patria y, por otro, fomentar la idea del senador Mac Iver en torno a confeccionar una sociedad hacia el progreso material de Chile. El debate alrededor de la promulgación de la obligatoriedad es muy potente, sobre todo a un nivel ideológico entre los parlamentarios de los diversos sectores políticos (radicales, liberales y conservadores)<sup>198</sup>.

Finalmente, la educación pública como herramienta política para formar ciudadanía nacional en unos espacios donde se aprendiera no solo a leer y a escribir sino a aprender axiomas universales, es decir conceptualizar la escuela desde una

---

<sup>195</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>196</sup> *Ibid.*, pp. 17-18.

<sup>197</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>198</sup> *Ibid.*, p. 21.

tendencia positivista<sup>199</sup>. El gran escollo sería definir la laicidad de dicha educación, donde los conservadores se posicionaban claramente en contra. La obligatoriedad en educación tuvo que pactarse entre todos, un debate que cristalizó el 26 de agosto de 1920 en forma de Ley, siendo está compuesta por elementos de todas las sensibilidades del Congreso ya que no será laica, pero al mismo tiempo tendrá componentes progresistas. La nueva Ley de educación establecería una obligatoriedad en la educación primaria de al menos cuatro años, satisfaciendo así algunas de las demandas de las movilizaciones sociales con respecto a la escuela y sostenimiento financiero<sup>200</sup>. Y tras esta nueva Ley educacional, en la nueva Constitución de 1925, también se cerraría un viejo debate del siglo XIX a favor de la educación primaria como un derecho. Atrás quedaría “la libertad de enseñanza” para sustituirlo por el derecho de recibir una enseñanza primaria pública, obligatoria y gratuita<sup>201</sup>. ¿La finalidad? Como hemos insistido a lo largo de este capítulo, la idea del Estado, a través de debates ideológicos en el parlamento y la promulgación de leyes, es impulsar una educación estatal, un fenómeno que debe ser expansivo y que paulatinamente vaya abarcando cada vez más población con un doble fin: formar ciudadanía nacional (nacionalista) y acorde a un sistema productivo que requería de mano de obra “educada” (mejor mano de obra), ya que en la educación el Estado encuentra un gen fundamental de progreso y modernidad para propio Estado-nación. El proceso de escolarización más que profesionalizante era formativo en determinados valores, símbolos y saberes acordes con el poder dominante y oficial, estableciendo así, a través de la escuela, un cierto lazo de dominación entre las clases más populares y los grupos que construían las leyes de la nación.

## 5. Conclusiones.

¿Por qué entender la ciudadanía como una identidad y relacionarlo con conceptos como nación? ¿Por qué conceptualizar a la ciudadanía como un proyecto político? ¿Por qué pensar “ciudadanía” como un proyecto educativo-escolar? ¿Por qué al hablar de ciudadanía debemos remontarnos al siglo XIX e incluso a periodos más pretéritos? ¿Qué tienen en común todas estas preguntas? Sin duda, la problemática.

---

<sup>199</sup> Una tendencia académica-cientificista que será dominante durante el siglo XX.

<sup>200</sup> Serrano, Sol, Macarena Ponce de León, y Francisca Rengifo, *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*, Editorial Taurus, Santiago de Chile, 2013, pp. 24-25.

<sup>201</sup> *Ibid.*, p. 28.

Ya que al hablar de ciudadanía estamos hablando de un problema histórico que abarca una problemática de homogenización social-identitaria; de una problemática conceptual ya que surge de un proyecto político liberal donde vemos que la praxis nos suscita ciertas disrupciones tanto sociales como culturales; y, por último, ciudadanía es una problemática educacional ya que está inserta, desde sus inicios, en un plan estatal por instruir y formar a la sociedad en torno a unos determinados preceptos, valores y contenidos que giren alrededor del Estado (civismo) y la nación (nacionalismo). En definitiva, ciudadanía no puede ser comprendida en esta investigación en su totalidad si no tenemos las coordenadas “identidad”, “proyecto político” y “proyecto educacional-escolar”.

¿Qué es ciudadanía? A lo largo de este capítulo hemos conectado tres puntos de análisis: educación, política e identidad. Estos tres elementos vistos en perspectiva histórica definen nuestra conceptualización de ciudadanía en esta tesis doctoral. Como hemos podido ver, la ciudadanía nace en el siglo XIX, incluso antes según los casos (Estados Unidos y Francia), un siglo en el cual se plantea un nuevo orden político gobernado por las élites o grupos de poder del pasado sistema absolutista que no gozaban de privilegios de sangre. El liberalismo formó parte de la hoja de ruta del cambio político a partir de este momento, aunque en la mayoría de los casos veremos cómo los gobiernos y no los Estados son fortalecidos por la fuerza. La conceptualización de un nuevo marco social (ciudadanía) es parte de la teoría liberal, un término utilizado en siglos pasados (griegos, romanos) pero que es reconceptualizado en torno a la nación, otro término que sufre modificaciones con respecto a definiciones anteriores al siglo XIX. Así pues, cuando hablamos de ciudadanía hablamos de un proyecto político liberal, que forma parte de los discursos y la retórica parlamentaria de estos momentos revolucionarios.

El conflicto social producido por las transformaciones legales que conllevaron las Constituciones (nuevo marco legal), muchos colectivos étnicos y culturales sufren una sistemática homogenización ya que a partir de entonces todos serán ciudadanos regidos bajo una única ley. Es por ello por lo que al hablar de ciudadanía hablamos de identidades, ya que la ciudadanía interviene un conflicto identitario que podemos ver hasta nuestros días (naciones que reclaman situarse en Estados independientes, Estados en conflicto diplomático por “territorios nacionales”, la búsqueda de viejos espacios nacionales sin Estado, etc.). De esta manera en esta tesis entendemos que la ciudadanía es una construcción identitaria decimonónica (en su mayor parte), liberal

y nacional con el objetivo de controlar grandes mayorías sociales diversas y plurales bajo una sola conceptualidad: ciudadanía.

Finalmente, en este capítulo hemos destacado la importancia de conceptualizar la ciudadanía como un proyecto educativo, como un impulso por configurar una sociedad en torno a valores y normas ciudadanas. Si bien la educación era una cuestión susceptible de mucho debate durante la ilustración, cuando entra en escena los periodos revolucionarios y el liberalismo la situación se tensiona aún más al intentar el nuevo Estado-nación controlar los procesos educacionales alrededor de su idea de país y, específicamente, es su idea de sociedad. Es por esta razón por la que insistimos en que ciudadanía es un concepto ligado a la educación, ya que los futuros ciudadanos no nacerían como tal si no que se les debía formar para llegar a serlo. Es en este ámbito donde, *grosso modo*, la educación pública comenzará a organizarse teóricamente durante el siglo XIX para terminar consolidándose paulatinamente, como realidad educativa, a lo largo del siglo XX<sup>202</sup>.

---

<sup>202</sup> Del Pozo Andrés, María del Mar, y Antonio Francisco Canales Serrano, “Educación, ciudadanía e identidad nacional en la España contemporánea”, en *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación*, Ediciones de la Universidad de Cantabria, Santander, España, 2011, pp. 236-248.

## **Capítulo 2. ¿Qué es la enseñanza escolar de la historia?**

### **Itinerarios, currículos y contenidos de la asignatura de Historia en los estudiantes observados.**

#### **1. Introducción.**

En este capítulo nos compete identificar y analizar a nuestro emisor, la enseñanza escolar de la historia recibida por nuestro receptor o estudiantes observados. Específicamente nos referimos a dos de los tres elementos que componen nuestra emisión: los itinerarios-currículos de Historia, los estudiantes observados y, por otro lado, los contenidos de Historia depositados en los libros de texto. Nos centraremos en estudiar, analizar y comparar tanto los itinerarios-currículos como los libros de texto de Historia en el curso escolar completo correspondiente a las estancias realizadas en los cuatro centros educacionales visitados. Concretamente, nos referimos a los itinerarios de la Historia de España correspondiente al curso escolar de segundo de Bachillerato de 2015-2016 y a los currículos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del curso escolar de cuarto medio de 2017 en Chile.

Tanto los itinerarios como los libros de textos escolares forman parte esencial del soporte o estructura de contenidos en la cual se apoyan tanto a profesores como a estudiantes en los centros visitados. Ahora bien, siempre veremos especificidades, pero como norma general el itinerario-currículo forma parte de la estructura para los profesores de historia y el libro de texto como un apoyo o incluso una herramienta inútil. Para los estudiantes observados, como veremos en el capítulo 3, el libro de texto de Historia es percibido y utilizado como el receptáculo en el cual se deposita “la verdad histórica”. Tanto los itinerarios-currículos de Historia, de corte más “político”, como los libros de texto, depositarios de la narrativa histórica oficial, son parte importante de la emisión estén o no presentes en el aula ya que suelen ser consultados fuera de ella como recurso de apoyo en los exámenes.

A continuación, haremos un breve recorrido historiográfico sobre la identificación de “la Historia” como relato o narrativa histórica y de cómo ésta es parte de un contenido que se mueve en el terreno de la objetividad y la subjetividad interpretativa. Después desarrollaremos otro breve recorrido acerca del rol de la enseñanza de la Historia en las escuelas y, sobre todo, de cuáles son los campos de

estudio que analizan este problema, cómo lo hacen y que conclusiones suelen extraer de sus investigaciones.

Los últimos apartados de este capítulo serán los que traten por un lado los itinerarios-currículos de Historia (emisor oficial) en perspectiva comparada y, por otro, los contenidos de los libros de texto de Historia (emisor textual-relato histórico) seleccionados también de forma comparada en ambos países. La finalidad de esta labor descriptivo-analítica será identificar a nuestro emisor, analizarlo comparativamente, e insertarlo en un contexto académico con el objetivo de visualizar nuestra problemática no solo desde un enfoque analítico sino también metodológico.

## **2. “La Historia” frente a “las Historias”. Pasados, verdades, y subjetividades.**

En el anterior capítulo hemos podido sintetizar y contextualizar una serie de cuestiones que intervienen nuestro concepto de ciudadanía, el cual se caracteriza por ser problemático debido a sus muchas acepciones. Hemos dejado claro que ciudadanía es un concepto que tiene un origen político (proyecto político, del poder político), que se desarrolla educacionalmente (proyecto educacional-escolarizante de la ciudadanía) y que interviene una cuestión sociocultural compleja como lo son las identidades. Al ser un concepto (re) nacido en la modernidad y el progreso decimonónico no es una noción que entienda de heterogeneidades, sino más bien todo lo contrario, en pos de la configuración de sociedades nacionales homogeneizantes. En este sentido debemos seguir avanzado con nuestras preguntas ¿Es la ciudadanía producto, de alguna forma, de la Historia? ¿Es la Historia un sostenedor relevante de los criterios homogeneizantes de los que nos hemos referido a lo largo del capítulo primero de esta tesis doctoral? En definitiva ¿Es nuestro concepto de ciudadanía parte de un proyecto de la Historia a partir de estos momentos (siglo XIX en adelante)?

En este apartado pretendemos problematizar a “la Historia” como el otro gran elemento que interviene a nuestro concepto de ciudadanía. Para llegar a hondar en estas preguntas y cuestiones debemos abordar a “la Historia” como un espacio intelectual profesionalizante (historiografía, historiadores profesionales), pero también teórico y de pensamiento (teoría de la historia). Con estos dos ejes, que se relacionan entre sí, pretendemos introducir como la historiografía ha evolucionado desde los periodos de construcción del Estado-nación; de cuales han sido sus

principales objetivos y de cómo dichos contenidos y criterios se han expuesto a debate entre los profesionales de la Historia. Por otro lado, analizaremos las principales posturas en la historiografía durante el siglo XX con el fin de introducir y contextualizar teóricamente a nuestro siguiente objetivo a analizar: la enseñanza escolar de la historia en el siglo XXI.

## 2.1 ¿Qué es la Historia?

Sin duda nuestro epígrafe es una pregunta que nos puede suscitar muchas inquietudes, desde nuestra relación con el pasado, con la “verdad histórica” hasta nuestra percepción de la objetividad histórica. Al mismo tiempo, todo ello nos invita a preguntarnos si efectivamente es la Historia<sup>1</sup> única o, por el contrario, existen varias Historias y, por lo tanto, varias relaciones con el pasado, varias verdades históricas y, varios puntos de vista con respecto a lo que significa la objetividad histórica. Teniendo esto en consideración, la Historia no deja de ser “algo” que ha sido discutido desde varios puntos de vista, sea como una verdad o como una narrativa, sea como un libro de Historia de España o una serie de televisión que nos dice cuál es la Historia de Chile. La Historia se moldea a los formatos tecnológicos, primero oralmente, después con la escritura y ahora en convivencia con la televisión, el cine, las series (Netflix, HBO, etc.), los dibujos animados, la animación digital e incluso con los videojuegos, los cuales nos permiten no solo escuchar y ver sino interactuar con la Historia (protagonizar sucesos pasados e incluso ficcionarlos en el infinito mundo de la fantasía). En esta inercia tampoco nos podemos olvidar de la presencia de la Historia en la música, la arquitectura o el arte.

Así pues, la Historia “no tiene límites” para abarcar cualquier tipo de formato, pero ¿Qué es la Historia? Desde la Antigüedad la Historia, y en palabras de Marco Tulio Cicerón, ha sido la *magistrae vitae*, es decir una maestra para nuestras vidas<sup>2</sup>. Pero esto irá cambiando ya que la Historia, o las relaciones con el pasado, pero también con el presente y el futuro, están sujetas a las transformaciones culturales, sociales, económicas y políticas de las sociedades. El historiador francés François

---

<sup>1</sup> Teniendo en cuenta el debate y la diferenciación establecida por Reinhart Koselleck en “historia/Historia”, entre “Geschichte y Historie” (Koselleck, Reinhart, *historia/Historia*, Trotta, Madrid, España, 2010, pp. 38-46), escribimos Historia con mayúsculas entendiéndola como el espacio intelectual y profesional en el cual se mueven los/as historiadores/as y las historiografías, diferenciándolo de “historia”, que no necesariamente incluye la participación de historiadores y la elaboración de historiografías.

<sup>2</sup> Koselleck, Reinhart, *Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, Trotta, Madrid, España, 2012, pp. 43-44.



Hartog nos ayuda a categorizar esta idea cronológicamente, donde sitúa regímenes de historicidad bajo constelaciones de pasado, presente y futuro, que vienen a configurar el pensamiento histórico en Occidente de los últimos siglos. Según Hartog el régimen de historicidad premoderno quedaría marcado por el pasado, de cómo éste somete al presente y al futuro estéticamente, moralmente y axiomáticamente. El segundo régimen será el de historicidad moderna, donde el pasado y el presente constarán como precedentes del futuro; y no es casualidad entonces que la modernidad sea conocida también por la construcción de múltiples utopías las cuales desafían al futuro en el tiempo presente en un ejercicio de juicio al pasado perpetuo. Por último, Hartog menciona el régimen de historicidad posmoderno, donde nos podríamos situar en la actualidad. Esta tipología de historicidad se centra y sujeta al presente, siendo el pasado un tiempo que no ofrece ni soluciones ni respuestas; pero tampoco el futuro, un tiempo que es mirado con desdén al ser incierto y colmado de zozobra para la sociedad<sup>3</sup>. Sin duda este último régimen de historicidad nos sea familiar en la actualidad. Donde el *magistrae vitae* de Cicerón habría perdido sentido<sup>4</sup>, pero al mismo tiempo también habría perdido sentido las ganas por construir y pensar en utopías. Si bien nuestra última idea es un anhelo y una preocupación del investigador en el presente, la de Cicerón es del historiador Reinhart Koselleck, el cual entiende de que nada se puede aprender del pasado, una afirmación que Herman Paul crítica y refuta. Herman Paul entiende el pasado de una forma menos taxativa que Koselleck, aludiendo a que las personas pueden aprender del pasado en la medida de que algo pretérito les “sorprende”, “confunde” o “cuestiona” lo que ellos creen<sup>5</sup>.

El debate intelectual de Koselleck y Paul nos interesa especialmente ya que incidiremos indirectamente en él a través de nuestros análisis de campo (capítulo 3). ¿Por qué? Si bien existe un desinterés generalizado por el pasado en los estudiantes que hemos observado durante nuestro trabajo de campo, esto no se debe a algo innato ni a ninguna norma universal como hace Koselleck, sino más bien a una enseñanza específica de la Historia (fuerte presencia de un positivismo histórico en la docencia y una percepción historicista por parte de los estudiantes en cuanto a la labor del

---

<sup>3</sup> Paul, Herman, *La llamada del pasado*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, 2016, p. 80.

<sup>4</sup> Koselleck, Reinhart, *Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, Trotta, Madrid, España, 2012, pp. 47-49.

<sup>5</sup> Paul, Herman, *La llamada del pasado*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, 2016, pp. 201-207.

profesor y la Historia) y a una relación concreta en torno al pasado (estático, extraño, lejano) que, como veremos en el capítulo 3, interviene en su forma de entender el mundo.

Volviendo a nuestra pregunta ¿Qué es la Historia? en esta tesis nos inclinamos por conceptualizarla como una narrativa histórica, tal y como lo hizo Hayden White en su obra titulada “Metahistoria” en el año 1973 y Frank Ankersmit con sus obras “*Narrative logic. A semantic analysis of the historian's language*” del año 1983 y “*Historical Representation*” del año 2001. Sin el ánimo de entrar a analizar pormenorizadamente estas obras, estos autores nos vienen a decir, *grosso modo*, que la Historia no sería parte de la recopilación de unas evidencias irrefutables (historicismo) o parte de un cientificismo positivista (positivismo histórico), sino más bien producto de un constructo narrativo en el que participan más relaciones que la puramente epistémica. En este sentido ambos autores, como otros a partir de estos momentos, comienzan a cuestionar la visión tradicional (moderna y estructuralista) de la Historia (lo comentaremos más adelante)<sup>6</sup>.

La Historia entendida como una narrativa histórica ha sido y es parte de un intenso debate en torno a sus categorías de la Historia, sobre todo cuando a esta se le cuestiona su categoría de ciencia o su criterio a la hora de entender la realidad histórica o construir conocimiento histórico “objetivo”. De esta forma, nuestro objetivo en este subapartado será problematizar el contenido histórico, de si este supone acercarnos más a una objetividad absoluta o, por el contrario, a un ejercicio de pensamiento histórico que evoque en nosotros una relación plural y diversa con el pasado.

No es extraño ni raro escuchar en la actualidad que Historia es equivalente a “pasado” o “lo pasado” (lo que ha sucedido) y, a su vez, a “realidad histórica”, es decir, a los hechos acaecidos en tiempos pretéritos<sup>7</sup>. Si bien más adelante profundizaremos en los orígenes intelectuales de esta tipología de relación con la Historia, el pasado no tendrá mucho que ver con “la realidad histórica”. ¿Por qué? Autores como Michel Foucault nos hablan de que en este tipo de percepciones estáticas y únicas con la Historia chocan con el lenguaje, un elemento clave de la Historia. Foucault critica el nacimiento de la Historia del siglo XIX, de cómo en estos

---

<sup>6</sup> Escribano Roca, Rodrigo, “El siglo de los Giros. Modelos discursivos y post-discursivos en la teoría historiográfica reciente”, *Historiografías*, N° 14, 2017, pp. 17-19; Paul, Herman, *La llamada del pasado*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, 2016, pp. 225-226.

<sup>7</sup> Paul, Herman, *La llamada del pasado*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, 2016, p. 51.

momentos la Historia se vuelve una ciencia, como la biología, y se aleja del lenguaje y la diversidad a la hora de comprender lo que sucede y ha sucedido en el pasado<sup>8</sup>. Ahora bien, han sido y son muchos los que defienden que la Historia debe entenderse por separado, es decir, como un conocimiento de la realidad histórica (conocimiento de los hechos acaecidos) y, por otro lado, los escritos sobre dicha realidad histórica. En otras palabras, lo que surge a finales del siglo XVIII en Francia y en el siglo XIX en Alemania, esto es la Historia *res gestae*, de los hechos, y la Historia *rerum gestarum*, de los escritos de la *res gestae* se relacionan para conformar la historiografía o historicismo (lo veremos más adelante)<sup>9</sup>. Esta ecuación en la cual se sitúa también, aunque sus especificidades en torno al rol del historiador, el positivismo histórico, donde vemos como la historia adquiere una coherencia añadida y homogeneizante. Donde veremos, tal y como categoriza William H. Walsh, como la filosofía que se dedica a criticar sobre cuestiones que afectan a la “realidad histórica” (*res gestae*) es especulativa (metafísica) dándole un sentido peyorativo, mientras que la filosofía crítica será la que se centre en estudiar la Historia *rerum gestarum*, es decir ya no a un nivel metafísico sino de pensamiento histórico y epistemológico<sup>10</sup>. El percibir y entender la Historia de esta forma, dividida, y que es ajena a cualquier tipo de análisis o reflexión metafísica es caer en una comprensión claramente axiomática de la Historia<sup>11</sup>.

También es habitual unir la pregunta de ¿Qué es la Historia? a la de ¿Para qué sirve la Historia? en un sentido teleológico. Sería un error negar esta percepción popular, es más, esta es una de las razones por las cuales se desarrolla esta tesis; de la formación y la creencia en los estudiantes escolares de que la Historia es parte de un conocimiento objetivo y absoluto. Sea tanto por el positivismo o por la denominada “Nueva Historia” abanderada por la Escuela de los Annales o los estudios marxistas de la Historia (en las cuales se profundizaron la forma de estudiarla desde un punto de vista social y no solo desde el punto de vista oficial o político-institucional) se entendería que la Historia es parte de un proceso estrictamente epistémico donde el

---

<sup>8</sup> Foucault, Michael, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina, 1968, pp. 356-360.

<sup>9</sup> Paul, Herman, *La llamada del pasado*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, 2016, p. 30.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>11</sup> *Ibid.*, pp. 41-42; Aurell, Jaume, “Hayden White y la naturaleza narrativa de la historia”, *Anuario Filosófico*, Vol. 3, Nº 29, 2006, pp. 629-631; Campillo, Antonio, “Tres conceptos de historia”, *Pensamiento*, 72, Nº 270, 2016, pp. 16-18.

pasado sería concluso<sup>12</sup>. Los cambios que se producen en la forma de tratar la Historia inciden en la forma de entender el pasado, una situación que influye en el tratamiento historiográfico, pero no necesariamente con la percepción social de la Historia como tal, ya que esto nos llevaría a comentar una relación de la Historia con el poder, de cómo éste pretende instrumentalizar un relato histórico para construir identidades y lealtades sociales específicas y uniformes.

Si bien en la historiografía el debate es más intenso, en las diferentes estructuras de poder, como lo es el educacional por nombrar un ejemplo, los procesos son más lentos o, sencillamente estáticos y finalistas (defensa de las historias nacionales)<sup>13</sup>. Unos objetivos que no necesariamente dialogan con los interesantísimos debates que puedan llegar a producirse en la historiografía y en el campo de la teoría de la historia. Esto es algo que debemos de tener en cuenta, ya que existen debates académico-intelectuales y realidades sociales que no necesariamente están en conexión.

La labor del historiador/a gira en torno a las relaciones con el pasado, un escenario que Herman Paul ha estudiado a través de los trabajos de los historiadores Jörn Rüsen y Mark Day. Nos viene a sintetizar cinco grandes tipologías. La primera sería la epistémica, ya nombrada anteriormente, la cual nos lleva a una relación con el pasado a través del conocimiento (hechos, factual) de las cosas que son parte de tiempos pretéritos, como lo puede ser una vieja iglesia medieval o una desolada estatua de algún “padre de la patria”. La segunda tendrá que ver con la moral, es decir, del sentido del bien y de la justicia del pasado, de cómo estas percepciones pueden incentivarnos un interés o atracción hacia ellas en el presente. La tercera será la relación política con el pasado, que tiene que ver con “el ejercicio del poder” y la “toma de decisiones”, de cómo el poder político se apoya e inspira en valores del pasado para legitimar la gobernabilidad del presente. La cuarta relación con el pasado será la que tenga que ver con lo estético, con la “belleza” y la “coherencia” estética en este caso, es decir, en una atracción visual por obras que pertenecen al pasado. Y en la quinta y última categoría, Paul alude un aspecto material de relación con el pasado, de cómo el presente es producto o deudor/dependiente del pasado ya que el presente

---

<sup>12</sup> Gómez Carrasco, Cosme J., y Raimundo A. Pérez Rodríguez, “La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas”, *Revista de historiografía*, N° 27, 2017, pp. 268-269; Paul, Herman, *La llamada del pasado*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, 2016, p. 57.

<sup>13</sup> Paul, Herman, *La llamada del pasado*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, 2016, p. 132.

estaría, según esta categoría, influenciado por los usos y costumbres del pasado<sup>14</sup>. De estas relaciones con el pasado la que mejor ha reconocido la historiografía es la epistémica, de su relación exclusiva con el pasado únicamente a través del conocimiento y la comprensión (relación epistémica) del pasado, dejando a un lado sus acepciones políticas, estéticas, materiales y/o morales. Así pues, y en palabras de Herman Paul, “el sujeto humano está permanentemente expuesto al influjo del pasado”, una frase que se completa con la del historiador Wilhelm Dilthey “somos seres históricos antes de convertirnos en observadores de la historia, y solo porque solos lo primero podemos llegar a ser lo segundo”<sup>15</sup>.

En coherencia con las relaciones con el pasado antes explicadas, existen relaciones con el pasado que son particulares de la historiografía y, por lo tanto, de los historiadores. Herman Paul nos ayuda a categorizar estos pasados de cuatro maneras. En primer lugar, pasado cronológico sería aquel que se puede medir mediante artilugios como los relojes y/o calendarios. Llegados a este punto dependerá de cada cultura de cómo se mida o conceptualice el tiempo, de cómo se entienda el tiempo presente y pasado. Los estudiosos de la Historia que perciben el pasado cronológicamente (como por ejemplo el historiador Friedrich Schlegel) tienden a guardar lo que se denomina “distancia histórica”, cuya finalidad recae en la correcta elaboración del producto historiográfico. La siguiente categoría sería la de pasado concluso, la cual ha sido entendida por dos corrientes historiográficas: el historicismo de Leopold von Ranke y “la Nueva Historia” liderada por Fernand Braudel. Mientras el historicismo entiende los periodos históricos como homogéneos que “nacen” y “mueren”, en una suerte de “capas”, “la Nueva Historia” no lo entendería así, sino como una acumulación de diferentes periodos, analizando el pasado en diferentes temporalidades que dependerá de lo que se estudie (historia económica, política, social, etc.). A pesar de estas diferencias, ambas escuelas coinciden en que el pasado no forma parte del presente y que, por lo tanto, es concluso. La tercera tipología de Herman Paul hace referencia al “pasado extraño”, una tipología defendida por Frank Ankersmit.

El pasado para Ankersmit será extraño y diferente, entendiendo que existe un “yo presente” que percibe como extraño a su “yo pasado”. De esta forma Ankersmit

---

<sup>14</sup> *Ibid.*, pp. 68-70; 73.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 89; 90.

comprende, a través de un análisis a los personajes históricos (siglo XV-XVI) Ludovico Sforza y Francesco Guicciardini, que son las malas acciones cometidas en el pasado las que hacen que ambos personajes históricos conceptualicen el pasado como extraño, distanciándose de un pasado doloroso. Bajo una metodología similar el historiador Constantin Fasolt analiza a Petrarca y Flavio Biondo, los cuales entienden el pasado como extraño, pero no en la medida de sus malas acciones o decisiones pretéritas como hace Ankersmit, sino en la medida de que Petrarca y Flavio deciden “romper” con el pasado y entender que, a través de un ejercicio de pensamiento, la Edad Media serían “tiempos oscuros” mientras que el Renacimiento lo conformaría una nueva época. De esta forma mientras que Fasolt alude a que sus personajes históricos deciden diferenciarse con los “tiempos oscuros”, Ankersmit entiende, a través de sus personajes, esa categorización de “pasado extraño” como consecuencia de acciones del pasado que han conllevado dolorosas secuelas en el presente y, por lo tanto, el pasado es relegado a extraño. Por último, situaríamos el pasado-presente defendido principalmente por el historiador Dominick LaCapra, el cual defiende que el pasado está en constante convivencia con el presente y que, por lo tanto, existen “transferencias” que fluyen del pasado hacia el presente casi de forma “inconsciente”<sup>16</sup>.

El debate sobre los fines de la Historia o de cómo conceptualizarla y trabajarla ha sido y es un debate abierto para muchos todavía en la profesión. Uno de los elementos controvertidos en relación con la percepción y los fines de la Historia es sin duda la de “realidad histórica” y, sobre todo, con “verdad histórica”. Si bien las ramas historiográficas que se han encargado de construir esta percepción y fin en la Historia lo explicaremos con algo más de detenimiento en el siguiente apartado, al respecto de nuestra pregunta principal tenemos que señalar que la búsqueda de verdades en la Historia comienza con la modernidad y el surgimiento de los Estados nacionales. Ahora bien, existen diferentes formas de entender la verdad en la Historia, pero realmente donde podremos encontrar “el problema” es el carácter cientificista de la disciplina. El que la verdad sea un objetivo en sí mismo en la Historia puede ser un problema deontológico y epistemológico de la misma. ¿Por qué? Tras el Giro lingüístico podríamos decir que algo se quiebra en la comprensión y en los fines de la disciplina histórica, analizándola fuera de los tradicionales objetivos caracterizados

---

<sup>16</sup> *Ibid.*, pp. 54-63.

por ofrecer verdades universales e irrefutables, sin posibilidad alguna de permitir un diálogo o conversación con el pasado a través de las fuentes disponibles. En este sentido la búsqueda de la verdad en la Historia en la historiografía sufre una crisis tras la irrupción del posmodernismo y todas las ideas que vienen a criticar y reconceptualizar los problemas y desafíos de la Historia<sup>17</sup>. A partir de entonces el debate se centra más en lo que podemos entender como verdad, del peso que pueda tener dicha “verdad” a través de, en palabras de Mark Bevir, su “coherencia, originalidad, fecundidad y transparencia”, o, en términos de Ankersmit, eliminando el factor “verdad” en las representaciones históricas dando a entender que estas representaciones pueden representar algo de la realidad<sup>18</sup>.

La verdad histórica también se asemeja al problema de la objetividad en la Historia, de ser carácter verdadero y objetivo. Según Ankersmit, la “descripción imparcial del pasado” sería parte de una construcción por parte de los historiadores, un constructivismo que sujetan sus investigaciones y búsqueda del conocimiento a las fuentes historiográficas, dejando a un lado al pasado, un tiempo que ya no existe como tal, que no podemos experimentar y que por lo tanto no podemos reconstruirlo como tal en términos verdaderos y objetivos<sup>19</sup>. Así pues, este autor viene a problematizar la verdad en plural, de si podemos aceptar más de una verdad dependiendo de donde provenga, esto es, en parte, aceptar la diversidad existente a la hora de comprender mundo históricamente. De esta forma la verdad en singular, creada desde la modernidad el progreso occidental, sería el gran germen de este problema con respecto al entendimiento teleológico de la Historia. Ankersmit estaría de acuerdo pues, como otros autores de la talla de Hayden White o Jouni-Matti Kuukkanen, en que la Historia puede entenderse fuera de los términos de la verdad en singular y de la objetividad absoluta propugnada por historicistas y positivistas.

Relacionado con la verdad histórica está la característica y finalidad objetivista de la Historia, que marca nuestra pregunta principal en este apartado. ¿Es la Historia objetiva? ¿Qué es el objetivismo en la Historia? De forma sintética podríamos decir, en palabras de Peter Novick, que la objetividad constituyó la razón de ser de la

---

<sup>17</sup> Gómez Carrasco, Cosme J., y Raimundo A. Pérez Rodríguez, “La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas”, *Revista de historiografía*, N° 27, 2017, pp. 270-273.

<sup>18</sup> Paul, Herman, *La llamada del pasado*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, 2016, pp. 184; 186; 189-192.

<sup>19</sup> Bolaños de Miguel, Aitor Manuel, “Historiografía y postmodernidad: la teoría de la representación de F.R. Ankersmit”, *Historia y Política*, N° 25, 2011, pp. 274-276; Ankersmit, Frank, “La experiencia histórica”, *Historia y Grafía*, N° 10, 1998, pp. 209-210.

Historia, configurando así el objetivo del historiador en la idea teleológica de perseguir la “verdad histórica y objetiva”, en una especie de ejercicio de “juez neutral” ante la realidad histórica<sup>20</sup>. Aunque esta cuestión tiene su origen a finales del siglo XIX y es amenazado por la crítica relativista, sufre un *revival* objetivista a finales del siglo XX que convive con diferentes teorías, tanto objetivistas, subjetivistas, relativistas, etc.<sup>21</sup>.

Al calor de estas explicaciones cabe recalcar la problematización y categorización establecido por el historiador Allan Megill alrededor de la objetividad en la Historia. Identifica hasta cuatro variantes en dicho concepto. En primer lugar, nos encontraríamos con la objetividad absoluta, la enarbolada tradicionalmente por los positivistas, los cuales entienden la objetividad de como algo ajeno a la subjetividad humana, intemporal e imparcial. En segundo lugar, estaría la objetividad procedimental la cual busca técnicas y metodologías impersonales con el objetivo de alejarse de la subjetividad humana, pero reconociendo la imposibilidad de llegar a una objetividad absoluta. En tercer lugar, Megill identifica la objetividad disciplinar que, si bien reconoce que la subjetividad es intrínseca al ser humano, entiende que para llegar a una objetividad es necesaria la participación de varias subjetividades o intersubjetividad entre expertos o especialistas en la temática a abordar. Por último, la objetividad dialéctica plantearía que la objetividad solamente es posible a raíz de una dialéctica entre historiadores, reconociendo que la subjetividad es absolutamente necesaria para poder establecer una relación epistémica con el pasado. Así pues, esta forma de objetividad dialéctica se obtiene no solo del diálogo entre profesionales de la Historia sino también con el diálogo con las fuentes (conversación histórica), sino este un escenario previo para la “puesta en cuestión” o crítica del material elaborado<sup>22</sup>.

Teniendo en cuenta entonces que la Historia va más allá de la verdad absoluta, de la objetividad que relega al ser humano de su condición de ser subjetivo, y de una relación única y exclusiva con la Historia, vemos que tanto la Historia como el propio rol de historiador/a e incluso de las personas y colectivos sociales que interactúan con la Historia (historiografía) y el pasado (hemos destacado varias formas de relación

---

<sup>20</sup> Casanova, Julián, "Los límites de la objetividad y el desafío posmodernista", 2009, pp. 323-324, disponible en [https://www.planetadelibros.com/pdf/Los\\_limites\\_de\\_la\\_objetividad.pdf](https://www.planetadelibros.com/pdf/Los_limites_de_la_objetividad.pdf), consultado el 15 de enero de 2019.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 324.

<sup>22</sup> Paul, Herman, *La llamada del pasado*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, 2016, pp. 239-241.



con éste que superan a la relación exclusiva historiador-pasado) estarán sujetos elementos culturales y a las constantes transformaciones sociales, pero también políticas y económicas. Llegados a este punto, volvemos al principio, en torno a al entendimiento de la Historia como una narrativa ¿Por qué es importancia destacar esto? Porque nuestras preguntas de investigación en este capítulo están dirigidas fundamentalmente hacia la emisión de la Historia “escrita”<sup>23</sup>, es decir, los contenidos (libros de texto) y currículos de Historia (lo veremos más adelante) de los estudiantes observados durante el trabajo de campo realizado (capítulo 3). Dicha emisión escrita, sobre todo los libros de texto de Historia no son percibidos y presentados como narrativas, sino de una forma sacralizada, como textos en los cuales reside el conocimiento verdadero y absoluto. Es por esta razón por la cual problematizamos en torno a estas cuestiones y ponemos en cuestión precisamente la naturaleza de estas emisiones.

Si enlazamos con lo planteado anteriormente debemos volver a nombrar a los autores Hayden White y Frank Ankersmit como principales teóricos de la Historia que, en lo que se denominó como el Giro narrativo (*Narrative Turn*), han planteado y problematizado la cuestión de la representación y de la narrativa en la Historia (narrativismo historiográfico), una situación que se vio influenciada en parte por el Giro lingüístico protagonizado por filósofos postestructuralistas de renombre como Michel Foucault, Jacques Derrida y Gilles Deleuze que intervienen, entre otras muchas cuestiones, el apartado lingüístico y discursivo de la historiografía<sup>24</sup>.

En la obra “Metahistoria” (1973) del historiador estadounidense Hayden White podremos ver los puntos fundamentales de su tesis en torno a la narratividad de la historiografía. White interpela la historiografía tradicional surgida a partir del siglo XIX y propone considerar a la obra histórica “una estructura verbal en forma de discurso en prosa narrativa”<sup>25</sup>. En esta idea White presenta que la historiografía formaría parte de una “representación de conjuntos de acontecimientos que

---

<sup>23</sup> Hay que recordar que la emisión en nuestra tesis doctoral es parte de lo que entendemos como enseñanza escolar de la Historia, la cual se compone en esta tesis de tres elementos fundamentales: los itinerarios o currículos de Historia (los que intervienen los contenidos de los estudiantes observados), los libros de texto de Historia (los utilizados por los centros visitados) y la enseñanza de la Historia observada (docencia observada en las aulas visitadas).

<sup>24</sup> Escribano Roca, Rodrigo, “El siglo de los Giros. Modelos discursivos y post-discursivos en la teoría historiográfica reciente”, *Historiografías*, N° 14, 2017, pp. 14-19.

<sup>25</sup> White, Hayden, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica México, México D.F, 1992, p. 9.

supuestamente ocurrieron en tiempos pasados”, dotada de “naturaleza poética” y una “lingüística”<sup>26</sup>. En este sentido no solo crítica el fin tradicional del historiador de ofrecer leyes y principios desde la Historia, sino que resitúa a la obra histórica categorizándola en cinco niveles de conceptualización: “crónica; relato; modo de tramar; modo de argumentación; y modo de implicación ideológica”<sup>27</sup>. Según Hayden White, de la crónica al relato existe una delgada línea roja separada por la ordenación de los diferentes sucesos depositados en la crónica, dotándola de una estructura diacrónica de relato histórico que, aclara Hayden White, “llevan de las inauguraciones a las terminaciones de procesos sociales y culturales de un modo como no se espera que lo hagan las crónicas”. ¿Qué lo diferencia de la ficción? Aquí nuestro autor nos dice que “reside en el hecho de que el historiador halla sus relatos, mientras que el escritor de ficción inventa los suyos”<sup>28</sup>.

Por otro lado, Hayden White entiende que el relato histórico del siglo XIX puede identificarse por tipologías o “tramas” (romance, tragedia, comedia y sátira), donde cada historiador dotará de unas características específicas a su constructo historiográfico donde existirán héroes y triunfos del bien sobre el mal (romance); un hilo conductor dramático donde se sitúa a “la conciencia y la voluntad humanas” como incapaces de vencer a la muerte (sátira); un relato donde existe una esperanza de victoria efímera del ser humano “sobre su mundo” a través de “la perspectiva de ocasionales reconciliaciones de las fuerzas en juego en los mundo social y natural” (comedia); o bien un relato de disputa, de “prueba agónica”, donde existe una “caída del protagonista” y una “conmoción del mundo” donde los que sobreviven, en cierto sentido, asimilan lo sufrido dotando el final del relato de una conciencia ganada la cual “consiste en la epifanía de la ley que gobierna la existencia humana, provocada por los esfuerzos del protagonista contra el mundo” (tragedia)<sup>29</sup>.

En añadidura a la construcción de un relato y de un sentido de trama literaria, Hayden White habla de que los historiadores pueden superar la narración de “lo que ha sucedido” para explicar las causalidades de lo narrado, a lo que denomina “argumentación formal”. En este sentido el autor nos viene a decir que los historiadores que doten de significado al contenido su relato estarían esgrimiendo una

---

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>29</sup> *Ibid.*, pp. 20-21.

argumentación “nomológica-deductiva” que brinda “una explicación de lo que ocurre en su relato invocando principios de combinación que sirven como presuntas leyes de la explicación histórica”, dando a lugar a leyes universal-causales que expliquen el desarrollo de los procesos históricos. En este último ámbito Hayden White distingue hasta cuatro modelos de argumentación formal: formista (“generalizaciones sobre la naturaleza del proceso histórico”, “la unicidad de los diferentes agentes y actos que forman los hechos a explicar es central para la investigación, no la base o el fondo contra el cual se levantan tales entidades”); organicista (“el historiador organicista tenderá a ser gobernado por el deseo de ver las entidades individuales como componentes de procesos que se resumen en totalidades que son mayores que, o cualitativamente diferentes de, la suma de sus partes”); mecanicista (“la teoría mecanicista de la explicación gira en torno a la búsqueda de las leyes causales que determinan los desenlaces de procesos descubiertos en el campo histórico”); y contextualista (argumento que se desarrolla entre el formismo y el organicismo, cuyo método consiste en aislar el sujeto histórico identificando “hilos” que lo unen a diferentes contextos históricos con el objetivo de inquirir en las causas primeras para ver “su efecto y su influencia en sucesos subsiguientes”)<sup>30</sup>. Por último, White identifica una “implicación ideológica” en las explicaciones históricas de las obras históricas del siglo XIX, señalando fundamentalmente cuatro: anarquismo, conservadurismo, radicalismo y liberalismo.

Teniendo en valor parte de las tesis de Hayden White que hemos sintetizado anteriormente, lo que nos ofrece este historiador es un análisis que nos permite repensar la Historia y, más importante en esta tesis, las tendencias historiográficas presentes en los libros de texto de Historia de nuestros estudiantes observados (lo veremos con detalle más adelante). El problematizar la historiografía y la concepción de la Historia (relaciones con el pasado, el concepto de verdad histórica y la objetividad en la Historia) es fundamental para comenzar nuestro capítulo ya que de poco serviría si nos limitáramos únicamente a describir y analizar unos contenidos (currículos y libros de texto de Historia) sin una estructura crítica, como lo es la teoría de la Historia, que los preceda. A pesar de los análisis de Hayden White analizados intervienen la historiografía del siglo XIX, el autor no dista demasiado de sus análisis hacia la historiografía de las últimas décadas, señalando que en cierta medida la

---

<sup>30</sup> *Ibid.*, pp. 22-27.

“vieja” historiografía positivista, hegemónica durante la primera mitad del siglo XX, continúa siendo de actualidad.

En este sentido White reflexiona sobre como “las historias” tienen éxito al inspirarse en crónicas, y de cómo los relatos construidos surgidos de este punto de partida se mueven en los “tramados” que hemos explicado anteriormente. Entiende que, si bien ha habido un éxito de las narrativas por sobre lo científico entre el colectivo de historiadores, aunque dichas obras históricas no han intervenido lo que White denomina “el contenido estructural profundo”. Así pues, nuestro autor exterioriza en “El texto histórico como artefacto literario” que “la principal corriente de historiadores profesionales tiende a desconfiar tanto de la teoría como de la filosofía de la historia; ambas son vistas como fuentes de distorsión ideológica en la reconstrucción del pasado”<sup>31</sup>. Lo que nos dice Hayden White aquí es de una importancia capital ya que, si bien habla de que existen diferentes formas de hacer historia, y que la crítica ha sido visible desde la segunda mitad del siglo XX hacia los positivismos e historicismos (y las versiones renovadas de estos), dichas obras no han intervenido el “*establishment*” historiográfico (los anales, la crónica-relato y la historia “propiamente dicha”)<sup>32</sup>. Existe más diversidad en el modo de comprender y escribir la Historia/s, eso lo sabemos gracias a una serie de historiadores y teóricos de la Historia que se han atrevido a desafiar el positivismo hegemónico, pero el problema central reside en que estas nuevas visiones en torno a la Historia y la historiografía, más diversas y plurales, no han irrumpido, por ejemplo, en la clásica y aún vigente Historia que se enseña en las escuelas. Esto nos puede dar otra pequeña pista más de lo que señalábamos en páginas anteriores acerca de cómo el debate historiográfico que surge a partir de la segunda mitad del siglo XX no se inmiscuye en las estructuras de poder educacionales, ofreciendo, por ejemplo, “narrativas maestras” que, según A. Megill, se caracterizan por su gran labor sintetizadora, reduccionista y de linealidad “de progreso y regresión que son igual de atractivos que problemáticos”, ofreciendo un orden y una coherencia en un solo gran relato selectivo “que pretende ofrecer el testimonio acreditado de la Historia en general”<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> White, Hayden, *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2003, pp. 111-112.

<sup>32</sup> *Ibid.*, pp. 49-52; White, Hayden, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Paidós, Barcelona, España, 1992. pp. 20-22; White, Hayden, *Ficción histórica. Historia ficcional y realidad histórica*, Prometeo Libros, Buenos Aires, Argentina, 2010, pp. 53-56.

<sup>33</sup> Paul, Herman, *La llamada del pasado*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, 2016, p. 114.

El otro autor que queremos señalar y que coincide en gran medida con las ideas sobre la importancia del carácter narrativo de la Historia, y de la crítica al objetivismo positivista y la búsqueda de la verdad en la Historia es el historiador holandés Frank Ankersmit. Su principal tesis ahonda en la idea de la lógica de la narratividad histórica.

Para Ankersmit la Historia como realidad histórica no existe como tal y, por lo tanto, el quehacer del historiador es puramente interpretativo y enfocado a “representar”, “ser una representación”, “de un objeto ausente” como lo es el pasado<sup>34</sup>. La representación fundamentada en una investigación histórica (es decir, sobre lo que sucedió) será un “escrito histórico”, una narrativa que no buscará la verdad como forma de legitimación frente a otros escritos histórico sino mediante una objetividad “comparada”<sup>35</sup>. Así pues, la lógica narrativa de Ankersmit tendrá tres puntos: 1) La narración histórica no es una imagen veraz de la histórica, sino una representación histórica que, en su narrativa, contiene “tesis acerca del pasado” y no elementos de dicho pasado; 2) Dichas “tesis acerca del pasado”, o “sustancia narrativa”, serán parte de la historiografía narrativa, caracterizadas por tener ser expositivas, las cuales ayudan al historiador a representar el pasado con mayor nitidez y coherencia; 3) La narrativa, al igual que la metáfora, tendrían en común al proponer “un punto de vista desde el cual mirar la realidad o el pasado”<sup>36</sup>. Finalmente, la narración histórica compuesta por una o más sustancias narrativas que, a su vez, se componen por enunciados en los cuales se deposita “el mensaje cognitivo”. Esta lógica narrativa, aplicada a una narración histórica específica, será más objetiva que otras narrativas en la medida en que los enunciados se correspondan “a la realidad histórica concreta” y ordenen o individúen la sustancia histórica (y no al revés), provocando así un mayor alcance del significado de lo narrativo por sobre de lo meramente descriptivo<sup>37</sup>.

Las representaciones históricas, es decir, los escritos historiográficos serán, según Ankersmit, subjetivos. Esta premisa será fundamental ya que aquí reside una de las más importantes rupturas con la historiografía tradicional objetivista. El sujeto (historiador) investiga sobre el pasado (objeto), algo que Ankersmit denomina como “algo que le es ajeno” y que por lo tanto terminaría por “distorsionar el pasado”<sup>38</sup>. En

---

<sup>34</sup> Ankersmit, Frank, *Giro lingüístico, teoría literaria y teoría histórica*, Prometeo Libros, Buenos Aires, Argentina, 2011, p. 6.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>36</sup> *Ibid.*, pp. 8-9

<sup>37</sup> *Ibid.*, pp. 9-10.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 15.

este sentido su crítica a “las escuelas históricas”, como el ejemplo de los Annales, tiende a alejarse de cualquier tipo de elemento subjetivo como puede ser los valores de tipo morales y/o políticos. Este tipo de valores e ideales impregnan y han impregnado “el aspecto que tiene el pasado” según Ankersmit. De tal forma, nuestro autor plantea un problema etimológico ante la distancia que establecen los historiadores de escuelas históricas como, por ejemplo, la de los Annales, ya que el objeto a investigar (el pasado) es parte de dicha subjetividad de la cual se alejan, por lo que quizás, dice Ankersmit, “sería más acertado llamar subjetivo al historiador Annalista que al historiador cuyos valores socialistas o liberales están claramente presentes en su trabajo”<sup>39</sup>. Ante esta problemática, Ankersmit aclararía que no se trata de un problema de lejanías entre la verdad histórica y los valores político/morales, sino más bien todo lo contrario. La cercanía que tendría el historiador de escuela histórica con la verdad histórica sería precisamente lo que no le permitiría diferenciar los elementos moral/políticos en el objeto histórico. De esta manera Ankersmit entiende que los elementos comúnmente asociados al sujeto (historiador) serían parte del objeto (el pasado), ya que este no podría entenderse sin su dimensión valórica en cuanto a moralidad y política; y, por lo tanto, el historiador que se autodenomina subjetivo en realidad es objetivista ya que “obedece al mundo del objeto en vez de a lo que constituye su propia subjetividad y lo que es propio de él”<sup>40</sup>.

La verdad y los valores en la historiografía para Ankersmit se sitúan en el quehacer del historiador, es decir, en la explicación de sucesos de “una parte del pasado” en base a una representación histórica que está ligada a un ejercicio de escritura expuesta a ideologías y posturas morales propias<sup>41</sup>. En este ejercicio el historiador tendría que estar expuesto a las posturas que apoyen y/o critiquen el escrito histórico. De esta manera, la verdad histórica, la verdad sobre lo que ha sucedido en tiempos pasados y, en definitiva, el ejercicio de reconstrucción del pasado, tal y como lo ha entendido tradicionalmente la Historia surgida en la modernidad; y que ha situado al historiador en la búsqueda y el amor por la verdad en el ejercicio historiográfico, es inviable para el historiador<sup>42</sup>. Así pues, y según Frank Ankersmit,

---

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>42</sup> Ankersmit, Frank, “La “nueva” Historia cultural: la influencia del posestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad”, en V. Vázquez de Prada, Olabari y F.J Caspistegui (coords.), *La verdad en la literatura y en la historia*, Editorial Complutense, Madrid, España, 1996, pp. 54-56.

“La verdad como correspondencia lleva a la fragmentación. Como resultado, la verdad histórica se convirtió sobre todo en la verdad de la afirmación aislada acerca del pasado. Puesto que la pasión cognitiva antes mencionada generó gran cantidad de este tipo de verdades históricas, y el historiador debía distanciarse de la realidad histórica para poder así reconocer la verdad, el pasado fue alejándose más y más de nosotros. Cada nueva verdad histórica contribuía a agrandar esa distancia”<sup>43</sup>.

Así pues, el historiador fabrica historiografía ligando “hecho y valor”, es decir, trabajo documental e interpretación histórica en base a un pensamiento del sujeto (el historiador “X”) sobre el objeto (una parte del pasado a través de una selección de documentos históricos)<sup>44</sup>. A esta idea Ankersmit añade que, dado los componentes valóricos del sujeto o historiador sobre el objeto o pasado, la historiografía, a través de un criterio estético, cumpliría un rol en torno a la elección de valores morales y/o políticos de los lectores. En este sentido Ankersmit aclara que el lector debe sopesar esta situación leyendo y comparando varias narrativas históricas en plural y nunca en singular<sup>45</sup>.

Finalmente, Ankersmit defiende el escrito histórico como un desarrollo de una/s interpretación/es narrativa/s (representación históricas que funcionan como tesis y nunca como hipótesis) sobre el pasado, por lo tanto ni es una descripción ni una explicación de este; y cuando Ankersmit se refiere a interpretaciones narrativas en torno al pasado lo hace en términos aplicados, alejándose de cualquier tipo de correspondencia con el pasado ya que se parte de la premisa inicial de que el pasado ya pasó y no se puede reconstruir. De esta forma la realidad histórica, al situarse en el pasado, no puede ser trasladada al presente a través de una investigación histórica, sino más bien todo lo contrario. De esta forma la gran fortaleza intelectual del historiador/a, según Ankersmit, residiría en su capacidad “para desarrollar un alcance narrativo (metafórico)” a través de la historiografía, donde son las interpretaciones narrativas (identidad) lo que precede a la individualidad de los conceptos y no al revés como lo plantea el positivismo histórico<sup>46</sup>.

---

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>44</sup> Ankersmit, Frank, *Giro lingüístico, teoría literaria y teoría histórica*, Prometeo Libros, Buenos Aires, Argentina, 2011, pp. 37-39; Ankersmit, Frank, *Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 2014, p. 46.

<sup>45</sup> Ankersmit, Frank, *Giro lingüístico, teoría literaria y teoría histórica*, Prometeo Libros, Buenos Aires, Argentina, 2011, pp. 42-43.

<sup>46</sup> Ankersmit, Frank, *Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 2014, pp. 46; 49; 50; 55; 58.

## **2.2 Las principales posturas historiográficas hegemónicas y su control (o no) sobre el pasado.**

En nuestro anterior apartado hemos problematizado a la Historia desde varios enfoques que han ido desde el carácter de la historiografía como narrativa, interpretativa y subjetiva hasta las cuestiones que intervienen las relaciones de la Historia con el pasado, una dimensión que nos ha llevado a entender que la Historia, el escrito u obra histórica, puede relacionarse de varias formas con el pasado. Al mismo tiempo también hemos puesto en duda el concepto de objetividad y verdad, o realidad histórica, en la Historia. Así pues, y teniendo en cuenta todas estas problematizaciones, nos hemos podido percatar que estas teorizaciones son parte de una fuerza intelectual contrahegemónica que surge como respuesta a una forma hegemónica de escribir historiografía, de pensar históricamente y de relacionarse con el pasado.

Entonces, en el presente apartado nos compete la labor de identificar dichas escuelas historiográficas situadas en el denominado “siglo de la historia”, una época que se extenderá incluso hasta la aparición de los Annales, un movimiento historiográfico que también estudiaremos ya que implicaría la transformación más importante del pensamiento historiográfico positivista durante el siglo XX.

Si bien a partir del ecuador del siglo XX aparecen con vigor las principales disrupciones intelectuales en torno a la Historia (filosofía de la Historia) no quiere decir que estas sean de carácter político, ya que todo el debate epistemológico, teórico y deontológico de la Historia tenderá a separar los ámbitos de la intelectualidad (mundo de los historiadores en nuestro caso) y de la política (Gobiernos y Ministerios de Educación). Entonces, y como veremos más adelante, todo el debate fabricado por los teóricos de la Historia apenas habría influido en la Historia tal y como es entendida por el Estado y la escuela pública. De esta manera, el poder político en la actualidad seguirá concibiendo la Historia tal y como lo hacían en aquel “siglo de la Historia” que explicaremos a continuación, caracterizado por la creencia, *grosso modo*, de que la Historia tiene como objetivo último la reconstrucción de una realidad histórica situada en el pasado, un enunciado que, como veremos, tendrá acercamientos y distanciamientos dependiendo de las escuelas históricas. Pero, al mismo tiempo, la Historia escolar del siglo XXI también tendrá en cuenta a los Annales como renovación de los positivismos tradicionales (se incluyen las dimensiones sociales, económicas y culturales en la Historia, priorizando, eso así, la dimensión política),



aunque con el objetivo final de perpetuar un tipo de relato historiográfico que está más presente en los positivismos tradicionales: las Historias nacionales.

El denominado “siglo de la Historia” se caracterizará por el nacimiento de escuelas históricas que marcaran no solo el siglo XIX en el cual surgen, sino que también, y más importantemente, el siglo XX. Las escuelas históricas más importantes se desarrollarán en Alemania y Francia, pero también en Gran Bretaña. El historicismo y el positivismo tendrán gran protagonismo, como importantes similitudes y diferencias, sobre todo a la hora de entender el rol del historiador y de la Historia en la dimensión política.

“El siglo de la historia” se desarrolla en un periodo que hemos sintetizado en el capítulo 1 de esta tesis doctoral, un siglo caracterizado por el surgimiento de los Estados-nación, el liberalismo y el asentamiento de las ideas de modernidad y progreso en los escenarios tanto políticos, como sociales y culturales. El entendimiento de la Historia, inserto en estas dinámicas, fue pensado fundamentalmente como una herramienta para construir ciudadanos leales a la nación, es decir, elaborar historias nacionales que dieran contenido (relato), rigor y veracidad a un pasado común para los habitantes de la nación. A partir del siglo XIX la Historia dejará paulatinamente de ser entendida como un estudio exclusivamente erudito, puramente literario (basado en la crónica) o de anticuario para comenzar a ser tratada por diferentes escuelas de pensamiento modernas que, entre otras cuestiones, conceptualizarán a la Historia como un saber científico<sup>47</sup>.

El liberalismo, a mano de los liberales, ha causado importantes cambios políticos, económicos y socioculturales de relevancia, comenzando por la Independencia de los Estados Unidos de América en el año 1776 y la Revolución Francesa de 1789-1799, episodios que serán solo el comienzo de una ola de transformaciones en el hemisferio occidental atlántico, como los estallidos revolucionarios e independentistas en los territorios latinoamericanos, proclamaciones de Constituciones liberales como La Pepa en 1812 y proyectos unionistas en países como Alemania o Italia que se materializarían durante la segunda mitad del siglo XIX. En el mundo occidental atlántico de aquella época se introdujeron

---

<sup>47</sup> Aurell, Jaume, Catalina Balmaceda, Peter Burke, y Felipe Soza, *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, Akal, Madrid, España, 2013, p. 199; G. Iggers, Georg, *La historiografía del siglo XX. desde la objetividad científica al desafío posmoderno*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2012, p. 49.

en continuas crisis que acabarían por transfigurar el poder divino del Monarca absoluto y de las principales dinámicas corporativistas estamentales (Iglesia y Nobleza) a golpe de Constitución y luchas de poder. Al mismo tiempo de que esta nueva élite se asentaba en el nuevo poder establecido bajo Estados nacionales, la Historia también sufriría importantes transformaciones que irían de la mano de estos profundos cambios políticos.

Tanto el surgimiento del Estado como de la nación moderna estarán ligados al surgimiento de las historias nacionales, las cuales emplean un contenido claramente nacionalista. Esta nueva Historia nacional tendrá en cuenta un pasado común que tiene en cuenta a toda la sociedad como parte de un “nosotros”, y no únicamente a los gobernantes y personajes ilustres. Paralelamente a ello, se propició la construcción de archivos nacionales, museos nacionales y toda aquella iniciativa que ayudara a impulsar la justificación de la nación, como la música nacional (himnos, folclor) o la pintura histórica.

La Historia nacional fue un fenómeno que fue expandiéndose gracias al impulso de los Estados-nación, siendo los más precoces el del caso español, (Modesto Lafuente y su *Historia general de España*), el sueco (Erik Geijer y *La Historia del pueblo sueco*), el inglés (Thomas Babington Macaulay y su *Historia de Inglaterra*), el griego (Constantinos Paparrigopoulos y su *Historia del pueblo griego*), el checo (*Historia de Bohemia* y *La Historia del pueblo checo* de František Palacký), el rumano (La historia del pueblo rumano de Nicolae Iorga) o el holandés (*Historia del pueblo holandés* de Pierter Blok)<sup>48</sup>. Esto no será exclusivo de Europa, ya que en el continente americano también eclosionará este fenómeno con fuerza en tiempos decimonónicos, donde podemos destacar ejemplos del caso estadounidense (*Historia de los Estados Unidos* de George Bancroft)<sup>49</sup>, chileno (Diego Barros Arana y su *Historia General de Chile*)<sup>50</sup>, el mexicano (*Historia de Mexico* de Niceto de Zamacois)<sup>51</sup>, el uruguayo (*Historia del Territorio Oriental del Uruguay* de Juan Manuel de la Sota)<sup>52</sup>, el

---

<sup>48</sup> Aurell, Jaume, Catalina Balmaceda, Peter Burke, y Felipe Soza, *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, Akal, Madrid, España, 2013, p. 201.

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> L. Vásquez, George, “La historiografía latinoamericana del siglo XIX. El caso de tres historiadores ilustres: Andrés Bello, Diego Barros Arana y Bartolomé Mitre”, *Histórica*, Vol. 20, N° 1, 1996, p. 139.

<sup>51</sup> Flores Torres, Óscar, *Historiadores de México siglo XIX*, Trillas, México, D. F., 2003, p.27

<sup>52</sup> Sansón Corbo, Tomás, “Los historiadores rioplatenses del siglo XIX: Notas para un retrato colectivo”, *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, N° 3, 2003, p. 192.

argentino (*Historia de la República Argentina* de Vicente Fidel López)<sup>53</sup> o el brasilero (*História Geral do Brasil* de Francisco Adolfo de Varnhagem)<sup>54</sup>.

Una de las grandes escuelas que convive con estos momentos y que viene emergiendo desde finales del siglo XVIII es el historicismo clásico, una escuela histórica que será liderada por el Leopold von Ranke a principios del siglo XIX. Esta escuela histórica entenderá la Historia desde una base filosófica (en parte de la escuela hegeliana), la cual entiende la Historia como un conjunto de evidencias que forman parte de una realidad histórica o, dicho de otra forma, de hechos pasados que sucedieron en la realidad tal y cual nos dice la fuente histórica. En términos hegelianos, la Historia para Ranke será parte de un “devenir histórico” que, hasta la segunda mitad del siglo XX, no verá en tela de juicio de la mano de filósofos como Karl Popper o Isaiah Berlín<sup>55</sup>. Además, el historicismo alemán entiende que, a diferencia de lo que defendía Hegel, debe fundamentarse en la presencia de ciertas leyes o normas que estructuran la Historia, tal y como lo hacían el resto de las ciencias naturales, aunque destacando sus propias formas de investigación. De esta forma, la cientificidad en la Historia requería de la búsqueda de una “objetividad absoluta” y neutral en el pasado, lo cual requería de un paso atrás del sujeto (historiador) y un paso hacia adelante del objeto (pasado). Por lo tanto, esta escuela histórica, presa del contexto político del momento, atribuye al producto historiográfico la categoría de válido en tanto de lo que sucedió en tiempos pretéritos, sustituyendo la crónica por la documentación oficial y certificada como fuentes primarias<sup>56</sup>.

En el historicismo el historiador no es juez de la Historia (el sujeto-historiador no interviene interpretativamente en el objeto-pasado), sino que éste se limitará únicamente a ordenar los hechos para mostrar el pasado en la medida de las fuentes disponibles o, cómo el mismo Ranke decía, “narrar las cosas tal y como han acontecido”<sup>57</sup>. La Historia para Ranke será una ciencia que reconstruye de forma

---

<sup>53</sup> Laclau, Martín, “Vicente Fidel López y su concepción de la historia”, *Revista de historia del derecho*, N° 51, 2016, p. 125.

<sup>54</sup> De Andrade Arruda, José Jobson, “La historia de la Historia en Brasil”, *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, N° 18, 1998, p. 355.

<sup>55</sup> Paul, Herman, *La llamada del pasado*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, 2016, pp. 37-38.

<sup>56</sup> Casado Quintanilla, Blas, *Tendencias historiográficas actuales*, UNED, Madrid, España, 2008, pp. 79-80; Prado Arellano, Luis Ervin, “El hecho histórico y su historia”, *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, Vol. 15, 2010, pp. 266-267.

<sup>57</sup> Aguirre Rojas, Carlos Antonio, *La historiografía en el siglo XX. Historia e historiadores entre 1848 y ¿2025?*, Montesinos, España, 2004, p. 58.

rigurosa y fehaciente el pasado, sirviéndose de recursos estéticos como lo es el carácter literario. De esta forma, toda Historia escrita sin las fuentes necesarias será fruto de crítica para cualquier historicista como Ranke, el cual entendía que la Historia debía hacerse imperativamente mediante fuentes primarias oficiales<sup>58</sup>. Entonces, para el historicismo rankeano la Historia era la viva prueba de la solidez del mundo moderno configurado por las nuevas estructuras políticas y sociales del momento, un mundo donde el Estado era el fundamento de dicho equilibrio (centralismo). Así pues, la Historia para el historicismo será equivalente a una ciencia natural y, por lo tanto, “superior” a la filosofía como medio para comprender el mundo y la sociedad<sup>59</sup>.

Según nos dice Herman Paul, la relación con el pasado que caracteriza al historicismo sería “concluso”. ¿Qué significa esto? Que historicistas como von Ranke entendían que cada época tendría sus propias características, “identidad” o *zeitgeist* (“espíritu del tiempo”), siendo la Edad Media, por ejemplo, completamente diferente a la Antigüedad (épocas por capas homogéneas que se superponen unas a otras). De esta forma, y según esta escuela de pensamiento, el pasado no tendría influencia en nosotros (sujeto-presente). En este sentido no estarían de acuerdo con la idea de progreso de Hegel ya que para los historicistas cada periodo es parte de un periodo que finaliza o concluye<sup>60</sup>.

Paralelamente a la aparición de la escuela científica, o historicismo alemán, el positivismo histórico se alzaba como nueva forma de generar conocimiento verdadero del pasado (acerca del ser humano y sus relaciones sociales), tal y como lo hacían las ciencias naturales, cuyo auge comenzará a destacar partir de finales del siglo XIX. El positivismo en la Historia se diferenciaría del historicismo por el rol del historiador en el producto histórico o historiografía. ¿La principal diferencia? Si bien ambas posturas buscan la objetividad absoluta, el positivismo lo hace a través de un proceso de erudición intelectual y no a través de una puesta en escena de las fuentes, tal y como entendía Ranke, el cual hallaba que el gran valor del historiador se encontraba en la recopilación ordenada de evidencias o fuentes históricas con el único fin de “reconstruir el pasado”, un objetivo que quedaría sujeto al alcance de las evidencias

---

<sup>58</sup> Iggers, Georg, *La historiografía del siglo XX. desde la objetividad científica al desafío posmoderno*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2012, pp. 51-53.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 54.

<sup>60</sup> Paul, Herman, *La llamada del pasado*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, 2016, pp. 55-56; G. Iggers, Georg, *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales. Una visión panorámica y crítica del debate internacional*, Labor, Barcelona, España, 1995, p. 28.

del historiador en cuestión. Por el contrario, el historiador positivista, de un carácter más narrativo, no es tan riguroso con el uso de fuentes, y entendiendo que su rol profesional estaba dirigido a la explicación y construcción de leyes universales sobre el acaecer histórico, una situación inconcebible para el historiador historicista ya que éste entiende que no puede explicar nada y es la fuente en sí misma la que habla y no el historiador<sup>61</sup>.

Con Auguste Comte (1798-1857) a la cabeza de la construcción filosófica (la idea de la creación de una ciencia de la sociedad, de lo social) de este movimiento historiográfico, el positivismo triunfa en la construcción de historias nacionales y, en definitiva, del saber histórico nacional, ya que, en la Historia, dentro del positivismo, el hecho histórico tenía un carácter social, el cual estaba inserto en el “devenir histórico” hegeliano que fundamenta y explica el pasado de las sociedades hasta nuestro presente<sup>62</sup>.

El positivismo francés que impulsa Comte situará, a un nivel filosófico, a las ciencias sociales (con mención especial a la sociología) en el foco de los estudios científico-sociales, identificando la Historia como una ciencia lejana de la filosofía. Así pues, la Historia sufre una transición paulatina que pasa del romanticismo al positivismo, del peso de la narrativa literaria al peso del método científico. De historiadores como Jules Michelet, el cual representaba aquella historiografía romántica caracterizada por su narratividad y libertad con respecto a la fuente histórica (sin metodología científica), en la cual el relato histórico estaría marcado por su huida de cualquier tipo de formalismo (método científico), el acercamiento a la metáfora, a la descripción del contexto y de los conocimientos (hechos) históricos, así como el interés por las historias del pueblo y no de los personajes ilustres<sup>63</sup>. Esta concepción de la Historia, desde el romanticismo, es decir, concebida por la utilización de recursos literarios como la metáfora y el entramado romántico, cierra con historiadores como el anteriormente mencionado Michelet, Alexis de Tocqueville y Numa Fustel de Coulanges a finales del siglo XIX, un romanticismo que, si bien convive con el

---

<sup>61</sup> Prado Arellano, Luis Ervin, “El hecho histórico y su historia”, *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, Vol. 15, 2010, pp. 268-269.

<sup>62</sup> *Ibid.*, pp. 269-270; Bourdè, Guy, y Hervé Martin, *Las escuelas históricas*, Akal universitaria, Madrid, España, 1992, pp. 78-79.

<sup>63</sup> White, Hayden, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica México, México D.F, 1992, pp. 136; 142; Aurell, Jaume, Catalina Balmaceda, Peter Burke, y Felipe Soza, *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, Akal, Madrid, España, 2013, pp. 217-218.

historicismo, es eclipsado por el positivismo histórico<sup>64</sup>. El declive del romanticismo histórico vendrá de la mano del declive del historicismo a finales del siglo XIX<sup>65</sup>, con el auge del positivismo en la Historia. El momento histórico de entonces demandaba nuevas perspectivas en la Historia, que pasaba por entender la Historia (y los historiadores) como ciencia y, al mismo tiempo, como un campo científico-intelectual de carácter profesional.

En la Alemania de finales de siglo XIX, el historiador Karl Lamprecht, es buen ejemplo de la defensa del positivismo que aparecía con vigor entonces ante la forma convencional de hacer historia en el país (historicismo). Ante las duras críticas hechas al positivismo por parte del historicismo, centradas en la imprecisión de la obra histórica como producto de una interpretación de la fuente histórica y en la no utilización de métodos científicos, Lamprecht defendía el positivismo histórico como un campo de estudio que integraba no solamente cuestiones meramente políticas (sobre el Estado y personajes ilustres) sino también sociales y económicas (una idea que le conllevaría problemas como veremos más adelante). Un positivismo histórico que encontraría la verdad histórica en sus métodos científicos a través de cuestionamientos teóricos, creación de hipótesis en torno al pasado y estructuras metodológicas que se alejaban de la investigación del historiador historicista y de su supuesto metafísico apoyado en la idea de la existencia de “grandes fuerzas históricas” que dotaban de coherencia al pasado histórico<sup>66</sup>.

Ahora bien, dentro del positivismo histórico alemán también habrá debate en la última década del siglo XIX y la primera veintena del siglo XX, donde se situarán los que defiendan la perspectiva “más política” de Dietrich Schäfer (más cercana al poder

---

<sup>64</sup> White, Hayden, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica México, México D.F, 1992, pp 178; Aurell, Jaume, Catalina Balmaceda, Peter Burke, y Felipe Soza, *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, Akal, Madrid, España, 2013, pp. 209-210.

<sup>65</sup> Sucede algo parecido con la historiografía *whig* en Inglaterra, surgida fruto de la denominada “Revolución Gloriosa”, llamada así por esta misma corriente historiográfica. Dicha corriente historiográfica es reseñable dado su perfil literario y, sobre todo, su forma de entender el pasado de Inglaterra: una visión de progreso del pasado inglés. El pasado sería concebido desde un presente bastante optimista, un pasado que será relatado de forma maniquea donde se identificarán los héroes (o *whigs*) y los villanos (o *tories*). Esta última concepción será heredera de los que se posicionaron a favor de la Revolución gloriosa (o *whigs*) y los que estaban en contra de esta (o *tories*), por lo que esta tendencia historiográfica, al igual que el positivismo histórico, tendría una fuerte influencia política o del poder político dominante. Véase en Aurell, Jaume, Catalina Balmaceda, Peter Burke, y Felipe Soza, *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, Akal, Madrid, España, 2013, pp. 210-213.

<sup>66</sup> G. Iggers, Georg, *La historiografía del siglo XX. desde la objetividad científica al desafío posmoderno*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2012, pp. 61-63.

y los procesos políticos acaecidos por el recién Estado alemán) o la “más social y económica” de Lamprecht y Eberhard Gothein. El ala más política acabaría sometiendo a la línea más “transgresora”, aunque la influencia de Lamprecht tendría más peso, pero visto en el largo plazo, ya que la Historia social y económica cobrarán mayor fuerza sólo entrados en el siglo XX<sup>67</sup>. Al mismo tiempo que se desarrollaba este debate historiográfico en Alemania, en Francia y Estados Unidos la historiografía se acercó a las ciencias sociales y viceversa, países que se encontraban en situaciones políticas diferentes a la de la reciente conformación del Estado alemán<sup>68</sup>. Así pues, bajo el peso oficialista del positivismo histórico tradicional (Historia política tradicional), las ideas interdisciplinarias de historiadores profesionales (y ya no tanto de filósofos tal y como sucedía en el siglo XIX con los casos de Comte, Hegel o Marx) como Lamprecht en torno a la Historia y la posteriormente denominada “Nueva Historia” (1904), que se desarrollaría con mayor vigor fuera de Alemania, sobre todo en Estados Unidos y Francia, abogaba por un interés en construir una Historia en post de una sociedad moderna y democrática para el siglo XX<sup>69</sup>.

La gran transformación que recogerá parte de la crítica hecha al positivismo histórico tradicional será la protagonizada tanto desde la Historia profesional, tal y como sucede con la escuela de los Annales francesa, como desde ámbitos académicos relativamente recientes como la sociología (Émile Durkheim, Max Weber). A pesar de las críticas que comienzan a surgir al positivismo desde las ciencias sociales, sobre todo en torno a la idea de la objetividad en la Historia (relativismo) y de la filosofía de la Historia a partir de los años treinta del siglo XX, esta corriente historiográfica podríamos decir que es hegemónica y más cercana a la idea profesional del historiador durante parte importante del siglo XX<sup>70</sup>. Ahora bien, la historiografía tradicional positivista, sobre temas político-institucionales e individualidades políticas o ilustres, tendrá que lidiar con la escuela de los Annales, la cual tuvo su auge con el historiador francés Fernand Braudel.

Esta nueva escuela historiográfica será una de las más relevantes del siglo XX, que repensará los objetivos de los historiadores a la hora de elaborar historiografía,

---

<sup>67</sup> *Ibid.*, pp. 63-65.

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 65.

<sup>69</sup> G. Iggers, Georg, *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales. Una visión panorámica y crítica del debate internacional*, Labor, Barcelona, España, 1995, pp. 36-37.

<sup>70</sup> Aurell, Jaume, Catalina Balmaceda, Peter Burke, y Felipe Soza, *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, Akal, Madrid, España, 2013, pp. 241-242.

así como su conceptualización del pasado histórico. Los Annales toma el relevo de las anteriores escuelas decimonónicas como movimiento historiográfico en occidente, heredando importantes concepciones de la Historia tanto del positivismo histórico tradicional como del historicismo, pero destacando importantes diferenciaciones<sup>71</sup>.

Desde 1929 a 1989 se establecen hasta tres generaciones de historiadores adscritos a este movimiento historiográfico de los Annales (denominado de esta manera por la revista que funda Marc Bloch *Annales d'histoire économique et sociale* en 1928). Los primeros en esta “revolución historiográfica francesa”, en palabras de Peter Burke, serán los historiadores Lucien Febvre y Marc Bloch, los cuales critican el panorama historiográfico establecido en occidente (Historia política). El movimiento será iniciado a través de su revista Annales, la cual emite su primer artículo un año después de su fundación (1929), donde dejan claro su defensa hacia la interdisciplina. Tras la institucionalización del movimiento, Febvre aboga por estimular una Historia alejada del empirismo y el especialismo (político), la cual destacaba, entre otras cosas, por su excesivo deductivismo (generalizaciones) a la hora de revisar y estudiar el pasado, por ejemplo, “el hombre del siglo XVI”<sup>72</sup>. Sin duda, con Febvre al mando, la historiografía de los Annales acabaría siendo parte de la Historia oficial en Francia, suceso que heredará la segunda generación liderada por Fernand Braudel<sup>73</sup>.

Con Braudel llegó la Historia de grandes periodos, estudios de gran periodización cronológica que destacaron también por abarcar grandes masas de territorio como lo era, por ejemplo, el mediterráneo. De esta manera, Braudel entiende que el estudio de los contextos (visión macro) y las causalidades están por encima de las historias de cuestiones más específicas, de hechos o acontecimientos (más detalles, mayor descripción) que no ahondan en las problemáticas históricas con profundidad<sup>74</sup>. De esta forma se inaugura el estructuralismo en la Historia a través de la tesis de Braudel “Mediterráneo de Felipe II” (1949), estableciendo a su vez una diferenciación entre corta, media y larga duración en la Historia, tiempos que se insertan, a su vez, en otros tiempos: geográfico, social e individual. El estructuralismo histórico que impulsa Fernand Braudel se caracterizará por huir de estudios “superficiales”

---

<sup>71</sup> *Ibid.*, pp. 253-254.

<sup>72</sup> Burke, Peter, *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989*, Gedisa, Barcelona, España, 2006, pp. 15; 17; 28; 32; 36.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>74</sup> *Ibid.*, 38-40; 45.



(historicismo, positivismo tradicional) para establecer un determinismo en cuanto a los contextos en los cuales está situado el ser humano (física como mentalmente), cuestiones que rompen con la forma de conceptualizar el tiempo histórico, sobre todo en vistas del siglo XIX (Hegel, Marx o Comte)<sup>75</sup>.

Así pues, desde los años treinta, los Annales avanzan hasta hacerse hegemónicos en el campo de la historiografía con el liderazgo de Braudel, desde la muerte de Febvre (1956) hasta su cese del cargo en el año 1972. A pesar de este hecho individual, los Annales no solo se impone en el debate historiográfico, sino también en un ámbito oficialista (relación con el poder)<sup>76</sup>. La expansión de los Annales después de Braudel (tercera generación) potencia “el giro antropológico”, acercando la etnología con la Historia, pero también al psicoanálisis, la cual es criticada por Ankersmit dado su entendimiento de que el ejercicio psicoanalítico busca la verdad en el subconsciente (realidades pasadas que formarían nuestro pasado de forma objetiva) cuando éste, según Ankersmit, sería parte también de un ejercicio de una autointerpretación de lo que nos ha sucedido en el pasado<sup>77</sup>; y profundizando también en los estudios culturales, demográficos y económicos en países subalternos<sup>78</sup>.

### 2.3 Conclusiones.

¿Qué sucede en la actualidad con la/s historiografía/as y su debate alrededor del entendimiento del pasado?, ¿el gran debate posmoderno y “de los giros” permea en la actualidad?, ¿es la sociedad consciente de que existen varias formas de relacionarse con el pasado o qué existen diferentes formas de narrar el pasado?, y, aunque parezca una obviedad, ¿es consciente la sociedad de que la Historia es narrada e interpretada por los historiadores? Teniendo sobre la mesa estas cuestiones, y puntualizando a la parte de la sociedad más joven, nos preguntamos ¿qué se entiende y se percibe por Historia en las escuelas?<sup>79</sup>

---

<sup>75</sup> Aurell, Jaume, Catalina Balmaceda, Peter Burke, y Felipe Soza, *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, Akal, Madrid, España, 2013, pp. 260-261.

<sup>76</sup> Burke, Peter, *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989*, Gedisa, Barcelona, España, 2006, pp. 47-49.

<sup>77</sup> Ankersmit, Frank, “La “nueva” Historia cultural: la influencia del posestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad”, en V. Vázquez de Prada, Olabarrí y F.J Caspistegui (coords.), *La verdad en la literatura y en la historia*, Editorial Complutense, Madrid, España, 1996, pp. 66-67.

<sup>78</sup> Bourdieu, Guy, y Hervé Martin, *Las escuelas históricas*, Akal universitaria, Madrid, España, 1992, pp. 166-168.

<sup>79</sup> Esta última pregunta es parte de nuestro trabajo del capítulo 3 de esta tesis doctoral, una pregunta que la analizaremos en los grupos de estudiantes observados y que, a su vez, estará ligada a otra

Ahora bien, ¿por qué preguntarnos todo esto? Hemos podido observar en los anteriores apartados acerca de las formas hegemónicas de conceptualizar la historiografía y el largo y tendido debate en torno a ellas; de cómo existe y ha existido una continua pugna, *grosso modo*, entre los historiadores que están más cerca del poder y de los que no. Así pues, podríamos atrevernos a decir que una parte importante de las problemáticas anteriormente mencionadas, con respecto a la Historia oficial y las Historias en el ámbito educacional, tienen que ver con su relación con el poder (gobiernos, instituciones educativas, discurso oficial).

Al ser conscientes de que han existido numerosas formas de comprender la Historia, ¿podemos pensar en un continuismo o en una/s ruptura/s? Hemos mencionado sintéticamente las principales líneas historiográficas “hegemónicas” en el mundo occidental que, de alguna forma, estuvieron en contacto y de acuerdo con el poder. En este sentido el historicismo tradicional alemán, la historia *whig* inglesa, el romanticismo francés y el positivismo tradicional impulsado por Comte y desarrollado a su vez en Alemania, tuvieron en común que la Historia tiene su razón de ser en la búsqueda de la verdad en el pasado; tanto si estos movimientos historiográficos fuesen más cercanos al relato (*whig*, romanticismo, positivismo) o más lejanos al mismo (historicismo). De esta forma la búsqueda de la verdad en la Historia, de cómo la historiografía de estos movimientos conceptualiza el pasado como una realidad histórica que debe estudiarse obviando o reprimiendo al sujeto (historiador) en mayor (historicismo, positivismo) o menor medida (romanticismo, *whig*) sobre el objeto (pasado).

Quizás sean estas dos variables (el pasado como realidad histórica y el objetivismo como fin del historiador), refutadas por autores anteriormente mencionados como Ankersmit o White, lo que hereda la escuela o movimiento de los Annales<sup>80</sup> como nueva imagen de la Historia ante el mundo intelectual-profesional (historiadores, historiografía, filosofía de la Historia) y, más importante en nuestro caso, en el mundo del poder u oficialismo (convivencia en mayor o menor medida con el sistema político). Y en coherencia a esta última cuestión planteamos cómo los

---

cuestión: ¿qué enseñanza escolar de la Historia es recibida por los estudiantes observados? una pregunta que iremos resolviendo y analizando a medida que avancemos en el presente capítulo.

<sup>80</sup> En el siglo XXI, la forma de hacer Historia que instaura Fernand Braudel (*longue durée*) es defendida como forma de entendimiento de lo que sucede y, también, como forma de desafiar las problemáticas de nuestro futuro. Ejemplo de ello es el famoso libro “Manifiesto por la historia” de Jo Haldi y David Armitage en el año 2014.

Annales se expanden durante el siglo XX, dejando su estela en el siglo XXI, un siglo donde vemos la eclosión del desafío posmoderno y el giro narrativo en la historiografía, pero, también el resurgir de “viejos” conocidos como él (nuevo) historicismo o “caras” nuevas como los *global studies*, que desafiarían a las todo poderosas historias nacionales<sup>81</sup>.

Paralelamente, al hecho de que en la actualidad existen corrientes historiográficas que intentan abarcarlo todo en la Historia (Historias totales), también vemos en cómo existen intentos en concentrarse en lo micro (microhistoria), centrándose cada vez más en cuestiones más concretas que implican precisamente todo lo contrario a lo defendido por los Annales en torno al fomento de los estudios macro<sup>82</sup>.

A pesar de esta interminable lista de enemigos, el positivismo y el historicismo, en su esencia, hacia los conceptos de verdad, realidad y objetividad en la Historia, han terminado por permear, como veremos más adelante, en las instituciones educativas y, concretamente, en los itinerarios de Historia y libros de texto de Historia que estudian los futuros ciudadanos del siglo XXI. Los cambios sociales, el reconocimiento de viejas y nuevas identidades, la revolución sexual en la actualidad, el feminismo del siglo XXI o simplemente la vida cotidiana del trabajador medio no lograría conectar con relatos nacionales homogeneizadores, donde se invisibiliza a la mujer, al diferente y, en definitiva, a las mayorías (plurales) sociales. De esta forma, y a pesar de los esfuerzos por sociabilizar, cuestionar y resignificar la Historia, parece ser más poderoso la relación del poder con la Historia, tal y como sucedía en tiempos pasados, que las nuevas propuestas más transgresoras y cercanas a las complejidades del siglo XXI<sup>83</sup>.

Si bien es una cuestión que ahondaremos en profundidad más adelante, nos atrevemos a concluir preliminarmente en que lo que parecía “viejo” y decimonónico, estaría más presente que nunca en la enseñanza escolar de la Historia del siglo XXI. Un siglo que reclama el reconocimiento de la diversidad y de la visibilidad de nuevos y viejos actores sociales en un marco cultural plural de relación con los y no con el pasado, con las y no con la verdad y, finalmente, con las intersubjetividades y no con

---

<sup>81</sup> Iggers, Georg, *La historiografía del siglo XX. desde la objetividad científica al desafío posmoderno*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2012, pp. 217-218.

<sup>82</sup> Hernández Sandoica, Elena, *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*, Akal, Madrid, España, 2004, pp. 423-424.

<sup>83</sup> *Ibid.*, pp. 426-427.

la objetividad absoluta. Las historias nacionales no terminarían de comprender nada de esto ya que su objetivo es precisamente lo contrario.

### **3. La enseñanza de la historia en las escuelas públicas del siglo XXI. ¿Qué rol juega la Historia como asignatura escolar? Debates, consensos y preguntas desde la academia.**

En nuestro primer capítulo nuestro principal objetivo fue problematizar nuestro concepto ciudadanía en el contexto educacional, y para lo cual tuvimos que desarrollar una serie de variables culturales, políticas y sociales. En este capítulo nuestra principal misión es identificar y analizar nuestro emisor, es decir, la enseñanza escolar de la Historia en nuestros estudiantes observados. Para ello hemos recurrido a una parte de la teoría de la Historia. También al desarrollo sintético de las principales líneas historiográficas desde el siglo XIX, destacando a su vez sus diferencias más importantes para lograr identificar las principales similitudes que no han sido sometidas a transformaciones severas con respecto al oficialismo o, su relación con el poder oficial. Esta última idea será fundamental a partir de ahora, la de la “Historia oficial”, un concepto que lo definiríamos como la selección de contenidos “sobre el pasado” depositados en la asignatura de Historia que es configurada por los Estados a través de sus respectivos Ministerios de Educación o con finalidad educacional.

La selección de contenidos “sobre el pasado” suele articularse en dos grandes ideas: Historia universal e Historia nacional. A grandes rasgos, mientras que la Historia universal concentra sus esfuerzos en ofrecer contenidos sobre las grandes transformaciones de la modernidad del siglo XIX (revoluciones políticas, científicas, industriales), los grandes conflictos de la primera mitad del siglo XX (Guerras Mundiales, Guerra fría) y los grandes acuerdos que se desarrollan en la segunda mitad del siglo XX (ONU, Unión Europea, OTAN, fin de la Guerra fría, etc.), el contenido de la Historia nacional dispone de un gran relato nacional que vendría a describir y explicar “el pasado de la nación” a través de una selección específica de hechos (políticos, bélicos, económicos, sociales y, en último término, culturales) ordenados cronológicamente (periodos, etapas, edades) hasta el presente. De estas dos Historias, la Historia nacional es la que forma parte de nuestra emisión, que se verá definida en tres vertientes: docente (o la Historia escolar enseñada observada), normativa (o la Historia que se ve reflejada en los currículos-itinerarios de Historia) y textual (o la

Historia depositada en los libros de texto de Historia). Estas dos últimas vertientes serán las que analizaremos a partir de ahora y, específicamente, en nuestros estudios de casos tanto en Chile (Viña del Mar) como en España (Comunidad de Madrid, Alcalá de Henares). Nuestra emisión será pues la Historia nacional-escolar enseñada o la enseñanza escolar de la Historia (docencia, normatividad, textualidad) que ha recibido nuestro objeto de estudio o receptor (estudiantes observados).

En el presente apartado tenemos como objetivo presentar, *grosso modo*, los principales debates en torno a la enseñanza de la historia en el ámbito escolar. Si bien existe mucho debate al respecto, también hay consensos, y nuestra labor será identificar qué preguntas han hallado respuesta, cuales aún no y en qué medida. También veremos cuáles son los objetivos de dichos debates, consensos y preguntas: si cuestionar la forma y/ o el fondo en cuanto a la enseñanza escolar de la Historia. Por último, los principales debates, consensos y preguntas desde la académica serán puestos en el escenario actual del siglo XXI, un periodo que ha bebido en parte del debate historiográfico explicado en apartados anteriores.

Finalmente, nuestro apartado se vertebrará con la pregunta “¿qué rol juega la Historia como asignatura escolar?” en el marco del siglo XXI, estableciendo una diferenciación entre los debates académicos producidos alrededor de la forma de enseñar Historia y los que se han desarrollado en torno a cuestiones más de fondo o de contenidos. El objetivo será entonces poder ofrecer una visión amplia (general) y comparada en nuestro estudio de casos específicos en torno al rol de la Historia en el sistema educativo.

### **3.1 La enseñanza escolar de la Historia en el siglo XXI. ¿Todavía una herramienta para construir ciudadanos?**

Al comienzo del siglo XXI la enseñanza de la Historia seguirá siendo una preocupación tanto para los Estados como para la academia, ya que forma parte esencial de la conformación de ideas y percepciones sobre lo que sucede y ha sucedido tanto a un nivel “mundial” como nacional. En el capítulo anterior hemos podido sintetizar el interés por los Estados-nación por la educación y su importante papel en la configuración de la sociedad nacional. Ahora bien, esta tarea podríamos decir que, en parte, se ha superado y el debate intelectual en la actualidad conduce entre los que desean reformar la Historia o los que desean cambiarla. Si bien ahora no nos compete

analizar la postura del Estado en torno a la formación ciudadana del siglo XXI (capítulo 4) sí que sintetizaremos parte del debate académico que nos interesa en torno al tratamiento de la enseñanza de la Historia y sus principales desafíos en el siglo XXI.

En apartados anteriores hemos podido apreciar que han existido diversas formas de conceptualizar la Historia y el pasado histórico. A raíz de estos debates y transformaciones que han marcado tanto la historia del quehacer historiográfico (deontológico) como del significado mismo de la obra histórica, es decir, de cómo se construye y se determina el saber histórico (epistemología). Al mismo tiempo hemos visto la “caída” de las viejas formas de hacer historiografía como el romanticismo o la Historia *Whig* como tales, aunque, si nos detenemos un momento en esto nos daremos cuenta de que lo que subyacía entonces no ha desaparecido totalmente. ¿A qué nos referimos exactamente? La Historia como rama de conocimientos en el cual, supuestamente, se alberga el pensamiento y el conocimiento sobre él o lo pasado sigue, en gran medida ligada a los estatutos del poder político que muchas veces no conecta con los debates y refundaciones del pensamiento historiográfico acaecido desde los años sesenta del siglo XX hasta nuestros días. El nexo establecido entre el poder político y la Historia (entendida ésta como el centro del saber del pasado) han sido, desde el siglo XIX, e incluso en tiempos más pretéritos, una relación habitual y, en cierta medida, simbiótica<sup>84</sup>. Dicha relación entre Historia y poder en parte la podremos apreciar tanto en los currículos de Historia (cómo itinerario de lo que debe aprender el estudiante) y en los libros de texto escolares de Historia (cómo soporte textual donde el estudiante encontrará la versión oficial de la Historia).

Desde finales del siglo XX y principios del XXI la preocupación por fin tradicional y escolar de la Historia, es decir, la construcción de una ciudadanía nacional se ha puesto en duda. Desde el poder (lo veremos más adelante en el apartado de los currículos de Historia), se ha optado por una vía reformista en cuanto a “viejas” conceptualidades históricas, visiones revisionistas de la Historia (incorporación de datos novedosos y sorprendentes) o bien por el sutil cambio de pasar de infundir “amor por la nación” al aprendizaje de saberes útiles en torno a la idea de la construcción una ciudadanía participativa (voto), responsable (derechos y deberes), tolerante (a un nivel social y cultural) y respetuosa del marco legislativo vigente. Y mencionamos

---

<sup>84</sup> Benejam, Pilar, Joan Pagès Blanch, Pilar Comes, y Dolors Quinquer, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Horsori, Barcelona, España, 1997, pp. 16-19.

que sería “sutil” ya que todo ello queda estructurado bajo las tradicionales Historias nacionales y universales que llevan funcionando desde finales siglo XIX hasta nuestros días<sup>85</sup>.

De esta manera se pasa de una enseñanza de una Historia expresamente nacionalista a una enseñanza de la Historia donde se abre el abanico de contenidos, incorporando contenidos sociales y culturales y no únicamente una “Historia del Estado y de personajes ilustres de la nación”<sup>86</sup>. En palabras del historiador Carlos Martínez-Shaw diríamos que la Historia que se conjura como heredera del positivismo desde finales del siglo XX en adelante, tiene en vigor tres pilares fundamentales: La Historia total de los Annales, La Historia económica y, por último, el materialismo histórico de los teóricos de la Historia<sup>87</sup>. Estos tres ejes configurarían el actual perfil de la Historia fruto de la superación del positivismo clásico, caracterizada por un enfoque más multidisciplinar que abarcaría una Historia más “completa” (política, economía y sociedad). Al mismo tiempo que esto sucede, la enseñanza de la Historia escolar seguiría rigiéndose bajo los márgenes del positivismo clásico, concentrándose en una Historia político-institucional de las naciones cuya metodología involucraría un aprendizaje pasivo-memorístico que incidiría en un ejercicio de sintetización de los sucesos históricos (reduccionismo y simplificación)<sup>88</sup>. A pesar de la existencia de esta “nueva Historia”, ésta no se libraría de herencias positivistas como su relación con el pasado (concluso), su búsqueda por contar la verdad en la Historia y su fin objetivista (tratamiento científico de la Historia). A su vez, tampoco llegará a permear completamente en las instituciones educacionales, las cuales siguen ensimismadas en una enseñanza de Historias nacional-positivista, aunque con un perfil del siglo XXI, el cual insiste en una enseñanza de la Historia dentro del marco del civismo, la responsabilidad social y la diversidad cultural, racial, sexual y de género<sup>89</sup>.

Ahora bien, la enseñanza escolar de la Historia en la actualidad implicaría una incómoda armonía entre el ideal romántico e ilustrado en la Historia, siendo objetivo del primero la construcción nacional-identitaria, mientras que el segundo ideal (también denominado como “disciplinario”) buscaría en el estudiante la incorporación

---

<sup>85</sup> Carretero, Mario, José Antonio Castorina, María Sarti, Floor Van Alphen, y Alicia Barreiro, “La construcción del conocimiento histórico”, *Propuesta Educativa*, Vol. 1, Nº 39, 2013, p. 14.

<sup>86</sup> Carretero, Mario, y James F. Voss, *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 2004, pp. 14-15.

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>88</sup> *Ibid.*, pp. 37-38.

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 48.

de conocimientos sobre el pasado histórico de la correspondiente nación. Es incómoda ya que el ideal romántico choca irremediabilmente con el ideal ilustrado ya que este puede encontrarse con elementos del pasado que pueden interferir en la construcción de identidades nacionales, como es, por ejemplo, el propio entendimiento de que la nación es una construcción del Estado y no al revés<sup>90</sup>. Estas interferencias en la enseñanza de la Historia en las escuelas actuales tendrían su principal explicación en la irremediable misión del Estado por ligar a sociedades diversas y plurales (principal emblema de la sociedad del siglo XXI) a un elemento homogeneizante como lo es la nación (principal emblema de la sociedad del siglo XIX) a través de Historias que explican “la verdad histórica” de una nación en un eje cronológico de progreso construido todavía en términos de modernidad y objetivismo. Esto provocaría una percepción generalizada de la Historia nacional como parte de un relato verdadero, monolítico y objetivo lo cual dificulta cualquier tipo de pretensión desde la Historia por construir ciudadanos realmente críticos<sup>91</sup>.

La intencionalidad por reformar y no transformar la enseñanza escolar de la Historia como un instrumento político de configuración de sociedades regidas alrededor de la nación es una cuestión que, como hemos mencionado anteriormente, la podemos ver a partir de finales del siglo XX, donde se destaca que la Historia escolar debe, desde la niñez, por ejemplo, “desarrollar un interés por el pasado”, “comprender los valores de nuestra sociedad”, “distinguir entre los hechos históricos y su interpretación”, “demostrar que conocen algunos sucesos relevantes y pintorescos del pasado”, “hacer reconstrucciones imaginarias de situaciones pasadas que estén de acuerdo con los datos disponibles” o “demostrar que saben de algunos sucesos esenciales de la historia británica y mundial en un contexto cronológico amplio”<sup>92</sup>. El anterior ejemplo de los objetivos enseñanza de la Historia escolar en Gran Bretaña de los noventa es un caso ejemplarizante que nos ofrece Henry Pluckrose, ofreciendo como la Historia nuevamente se enfrentaría a su objetivo de crear ciudadanos críticos, pero a la vez leales a la nación.

Autores como Mario Carretero han trabajado junto con otros investigadores en el marco de la didáctica de la Historia, la enseñanza escolar de la Historia en la

---

<sup>90</sup> Carretero, Mario, José Antonio Castorina, María Sarti, Floor Van Alphen, y Alicia Barreiro, “La construcción del conocimiento histórico”, *Propuesta Educativa*, Vol. 1, N° 39, 2013, pp. 14-15.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>92</sup> Pluckrose, Henry, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Morata, Madrid, España, 2002, pp. 23-25.



actualidad como saber que se atrapado entre la formación de ciudadanía nacional o globalizada, llevándola a un punto intermedio que conlleva problemas en cuanto los usos de la Historia en la escuela y las limitaciones del profesor, cuyas soluciones se buscan más en ofrecer conocimientos más acertados hacia una comprensión del mundo<sup>93</sup> que en herramientas de pensamiento, crítica y sensibilidad política, social y cultural que ayuden a los estudiantes a relacionarse epistémicamente mejor con un mundo en constante cambio. Evidentemente esta última idea requeriría, por ejemplo, un desmantelamiento de las disciplinas monolíticas tal y como las conocemos en la actualidad para, por ejemplo, avanzar en saberes y pensamiento humanísticos que nos hagan refundar el propio concepto de educación tal y como lo conocemos en torno a las “ciencias sociales”.

Al mismo tiempo que se cuestiona críticamente todo lo que involucra el destino de la Historia en la educación, no se lograría conectar esta problemática con estudios interdisciplinarios que den “voz” a los estudiantes (etnografías)<sup>94</sup> y que, al mismo tiempo, se tenga en cuenta el debate sobre la enseñanza escolar de la Historia no solo disciplinariamente sino también como parte de un proyecto político que supera muchas veces el marco nacional (disciplinarios y políticos al mismo tiempo). Entonces, lo que nos suscita todo esto es efectivamente el cuestionamiento en torno a si el debate entre historiadores es realmente fructífero en términos prácticos (praxis), cuando realmente lo que es influyente en el aula (como veremos más adelante) es más la forma de enseñar Historia y no tanto el fondo (contenidos) lo que se implementa como novedoso en la escuela del siglo XXI. De esta forma se dejaría aparcada una y otra vez “la gran pregunta” que implica necesariamente una cuestión ideológica, que nos exigiría a pensar en el futuro ¿Qué sociedad queremos construir? Si no tenemos muy claro esta cuestión es un tanto complejo resolver la tipología específica de Historia que necesitamos como alternativa hoy en día. Es por ello por lo que es habitual en la actualidad que abunde una crítica a la Historia nacional, pero sin

---

<sup>93</sup> Carretero, Mario, y José Antonio Castorina, “Introducción”, en *La construcción del conocimiento histórico. enseñanza, narración e identidades*, Paidós, Cuestiones de educación, Buenos Aires, Argentina, 2010, pp. 10-11.

<sup>94</sup> Pagès Blanch, Joan, y Sebastián Plá, “Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina”, en *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*, Bonilla Artigas Editores, México, D. F., 2014, p. 33.

eliminarla del sistema educacional, entendiéndola, insistimos, desde un reformismo que sigue ligado a sus principios fundacionales de finales del siglo XIX<sup>95</sup>.

Tal y como vimos en el capítulo primero, que trató el siglo XIX, los liberales y gobiernos del momento tenían claro su proyecto de sociedad: construir la nación y una ciudadanía que girase en torno a ella. El Estado se erigiría como la gran figura legal y de poder, aunque esto no fue automático. El siglo XIX no fue el siglo de los Estados nacionales, en todo caso de su aparición y puesta en práctica. El desarrollo de los mismos lo veremos durante el siglo XX. Pero a pesar de esto, esta situación de inestabilidad política en los Estados nacionales del siglo XIX no es incompatible con la fijación de una utopía social y política. En este sentido la enseñanza de la Historia comenzó a cobrar una importante relevancia recién en el siglo XX. La historiadora de la educación Sol Serrano nos da pistas importantes al respecto, señalando como el caso que ella trata, el chileno, no es una excepción en el mundo occidental a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Nos indica que casos como el de Noruega, país donde solo el 3% de los estudiantes recibía contenidos de Historia hacia el año 1853, o el de la Francia de 1888 donde no alcanzaría el 50% de cobertura de la asignatura (46%), mientras que en el Chile de a finales del mismo siglo ni siquiera llegaría al 2%<sup>96</sup>. La enseñanza de la Historia formaría parte de la utopía de los liberales del momento, de los Estados decimonónicos que pudieron, después de establecer leyes de educación de gran consenso parlamentario, establecer y desarrollar las Historias nacionales de forma más importante y presente en las aulas de las escuelas de cada nación (siglo XX).

Finalmente, el debate de la enseñanza de la Historia del siglo XXI intervine un tema disciplinario, pero también educacional y político. Las posturas de Mario Carretero y Marcelo Borrelli apuntan precisamente a la problemática de la Historia en las aulas, ya que el rol de la escuela queda en medio de un debate de posturas en torno a los roles de la Historia, si esta debe centrarse más en una Historia al uso (memorística, institucional-política), más crítica (incidiendo en temáticas polémicas y de gran contenido social) o en una visión actualizada de la *magistrae vitae* de la

---

<sup>95</sup> Carretero, Mario, y José Antonio Castorina, "Introducción", en *La construcción del conocimiento histórico. enseñanza, narración e identidades*, Paidós, Cuestiones de educación, Buenos Aires, Argentina, 2010, p. 20.

<sup>96</sup> Serrano, Sol, "Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930", *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, Vol. 15, 2014, pp. 210-213.

Historia, la cual se encargaría de mostrar un pasado histórico atroz con el objetivo de “aprender de los errores del pasado” (memoria histórica como herramienta de aprendizaje para el presente)<sup>97</sup>. En este último sentido Carretero y Borrelli destacan que el uso de la Historia para juzgar al sujeto histórico (pasado) desde el presente es una tendencia de la enseñanza de la Historia escolar del siglo XXI, cuya finalidad última estaría en crear una especie de, según los autores, “memoria global” en los estudiantes, un escenario que termina por influir en los sentimientos de estos (culpa histórica, responsabilidad histórica)<sup>98</sup>. Estos dos autores nos ofrecen ejemplos al respecto surgidos a partir de finales del siglo XX, como el estadounidense (la *National History Standard* y la controversia alrededor de los temas “tabú” como las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki o la Guerra de Vietnam), el ruso (sustitución de la visión negativa de la URSS por una positiva que genera “orgullo patrio” en los jóvenes estudiantes), el chino (controversia social en torno a la visión “vejatoria” de la invasión a China en diferentes periodos del pasado en los libro de texto de Historia japoneses), el español (controversia por la visión reconciliadora de la II Guerra Civil española y el franquismo establecida por la transición española) y el chileno (la visión sesgada sobre la dictadura militar que la clasificaría como “inevitable”)<sup>99</sup>.

Ante el desafío de la enseñanza de la Historia en las escuelas y su rol social (formación de la ciudadanía) algunos entenderán que se deberá potenciar la enseñanza de la Historia en torno a la memoria como “*exemplum*” (lección del pasado al presente), en palabras del historiador búlgaro-francés Tzvetan Todorov<sup>100</sup>. En esa línea irán importantes autores como Mario Carretero o Joan Pagès, el cual entiende la caducidad de la Historia tradicional por el auge de una Historia que relacione “presente-pasado-futuro” cuyo objetivo se centre en una praxis educacional en la que los estudiantes puedan pensar históricamente bajo criterios de libertad y crítica, alejados de la erudición positivista<sup>101</sup>. Historiadores como Joaquim Prats y Juan Sisinio Pérez Garzón también defienden la tesis de que asignatura de Historia en el

---

<sup>97</sup> Carretero, Mario, y Marcelo Borrelli, “La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente”, en *La construcción del conocimiento histórico. enseñanza, narración e identidades*, Paidós, Cuestiones de educación, Buenos Aires, Argentina, 2010, pp. 103-104.

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>99</sup> *Ibid.*, pp. 108-110.

<sup>100</sup> Todorov, Tzvetan, *Los abusos de la Memoria*, Arléa, Barcelona, España, 2000, pp. 30-31.

<sup>101</sup> Pagès Blanch, Joan. “Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro?”, presentado en *International Standing Conference for the History of Education*, San Luis Potosí, México, 26 de julio de 2011, pp. 5-6; 13-14.

siglo XXI debe enseñarse lejos de su visión tradicional-nacionalista. Sisinio subraya la idea de que el mundo ha cambiado y que son necesarios cambios en la asignatura de cara a un entendimiento de nuevas identidades y pluralidades culturales en el marco de una sociedad globalizada<sup>102</sup>, mientras que autores como Prats defienden una visión más conservadora de la Historia entendiéndola como un conocimiento que debe regirse por principios científico-explicativos en torno al pasado en post de una construcción de una ciudadanía “pensante” y no memorística<sup>103</sup>.

### **3.2 Enseñanza y rol de la Historia en las aulas del siglo XXI. ¿Qué Historia deberíamos enseñar y de qué forma se debería impartir en el ámbito escolar?**

El tratamiento de forma en torno a la enseñanza de la Historia tiene implicaciones que interviene la labor docente que se emplea en el aula, tanto a un nivel didáctico (entendimiento de los temas tradicionales a través de explicaciones innovadoras) como técnico (herramientas y recursos tecnológicos utilizados para hacer llegar el conocimiento al estudiante). Así pues, teniendo en cuenta de cómo es problematizada la enseñanza escolar de la Historia en cuanto a forma (didáctica y técnica), nuestro objetivo en este apartado es sintetizar el debate actual en el ámbito de los historiadores/as alrededor de la enseñanza escolar de la Historia en el siglo XXI en un ámbito general (cómo problema/desafío internacional) y específico (Chile y España).

¿Cuáles son las principales preocupaciones de los estudios que intervienen la forma de enseñar Historia en las aulas? Si tuviéramos que resumirlo en pocas líneas diríamos que dichas inquietudes académicas enfocan sus investigaciones principalmente: 1) en la forma que debe aprenderse los contenidos de Historia (pensamiento versus memorización); 2) en los recursos de los cuales dispone el profesor para la enseñanza de la Historia en las aulas (lenguaje, recursos digitales, infraestructuras, TIC's, etc.); 3) en la crítica hacia la forma tradicional de transmisión de conocimientos o clase magistral (nuevos roles de los docentes, formación pedagógica del profesorado, mayor participación del estudiante, etc.); y 4) en la forma

---

<sup>102</sup> Pérez Garzón, Juan Sisinio, “¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?”, *Historia de la educación*, N° 27, 2008, pp. 48-55.

<sup>103</sup> Prats Cuevas, Joaquim, “En defensa de la Historia como materia educativa”, *Tejuelo*, N° 9, 2010, pp. 14-18.

de evaluación de la Historia escolar (crítica a los tradicionales exámenes escritos, nuevas formas de evaluación, etc.).

Las cuatro vías de investigación pedagógico-didáctico de la enseñanza de la Historia escolar que hemos señalado no necesariamente están aisladas, por lo que es habitual en muchas ocasiones ver trabajos que se ocupan de más de un problema a la vez en sus investigaciones y estudios de caso.

Al mismo tiempo, los debates sobre la forma no son incompatibles con los de fondo, es decir, los que intervienen el contenido de la Historia, el “qué se enseña”. En este sentido la enseñanza escolar de la Historia en el siglo XXI ha debatido tanto de forma aislada la forma, asimilando que el contenido es “correcto” o “apto” para la formación de la ciudadanía actual. Por otro lado, los estudios de innovación en la metodología pedagógica o técnica pueden a su vez criticar el contenido tradicional de la asignatura de Historia en la escuela.

Las principales líneas de debate en torno a los contenidos de la enseñanza escolar de la Historia tienen cuatro grandes líneas de investigación epistemológico-deontológica: 1) La defensa de la Historia como asignatura fundamental en la construcción ciudadana y el pensamiento crítico en los estudiantes; 2) Cuestionamiento y crítica a la Historia nacional y universal en las escuelas; 3) La defensa de la interdisciplina en la Historia en el marco de las ciencias sociales; 4) Inclusión de viejos y nuevos actores en la asignatura de Historia (mujeres, diversidad sexual, diversidad racial, diversidad étnica, etc.).

Sobre las principales investigaciones en torno a la forma de enseñar la Historia podemos destacar en primer lugar las posturas metodológicas de autores como Juan Sisinio Pérez Garzón, Sebastián Plá, Joaquim Prats, Antoni Santisteban Fernández, Joan Pagès o Mario Carretero, entre otros<sup>104</sup>, apoyan el desarrollo de los contenidos de Historia en el aula de forma reflexiva y no memorística, señalando también a la tradicional forma de ofrecer las clases de Historia (erudición versus pensamiento histórico/crítico)<sup>105</sup>. Existe una especie de consenso entre el sector de la didáctica de

---

<sup>104</sup> Destacamos especialmente a los miembros del equipo de investigación universitario de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), además de las investigaciones impulsadas por la misma asociación, tanto publicaciones (libros, revistas) como actividades (congresos, seminarios, conferencias) en torno a la enseñanza de la Historia.

<sup>105</sup> Pérez Garzón, Juan Sisinio, “Usos y abusos de la historia”, *Gerónimo de Uztariz*, Vol.17, Nº 18, 2002, pp. 20-22; Prats, Joaquim, *Enseñar historia. Notas para un didáctica renovadora*, Junta de Extremadura, Mérida, España, 2001, pp. 31-32; 36-37; Prats Cuevas, Joaquim, “En defensa de la Historia como materia educativa”, *Tejuelo*, Nº 9, 2010, pp. 13-14; Pagès Blanch, Joan, y Sebastián Plá,

la Historia en torno a la idea de que la Historia, independientemente de cómo se conceptualice esta (más, menos o nada científica), tiene que ser parte de un proceso de transformación didáctica. Sobre todo, por la importancia que se les da a los contenidos de esta asignatura para la configuración de una ciudadanía, responsable, tolerante y consciente de lo que ha sucedido. Es por ello por lo que este consenso entre los grandes especialistas de la didáctica de la Historia defienden el pensamiento histórico y la crítica en los estudiantes ante el sistema tradicional erudito por el cual los estudiantes deben aprender y memorizar muchos contenidos sobre el pasado que no llegarían a comprender y que, por lo tanto, generaría un desprecio o desapego hacia la asignatura. Este punto que implica un cambio en la forma de dar la clase de Historia también interviene, en ocasiones, el fondo. Sisinio, por ejemplo, entiende que dicho cambio debe venir de la mano de una transformación más radical de la enseñanza de la Historia que deje atrás el modelo de sociedad nacional para embarcarnos en un proyecto ciudadano “transnacional” bajo el marco de una democracia “pluralista”<sup>106</sup>. En añadidura a estos análisis, autoras como Margarita Limón Luque entiende que la enseñanza escolar de la Historia contribuye en la actualidad (siglo XXI) a ofrecer tres objetivos fundamentales: 1) conocer “el pasado”; 2) desarrollar una identidad social/ciudadana en los estudiantes (sentido de pertenencia); 3) desarrollar intelectual, afectiva y emocionalmente a los estudiantes (“emociones sociales”)<sup>107</sup>. Según Limón Luque, dicha enseñanza monolítica de un pasado debería repensarse en torno a “la posibilidad de trabajar de modo específico el pensamiento epistemológico de los estudiantes y facilitar la reflexión general sobre cómo se adquiere y se construye el

---

“Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina”, en *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*, Bonilla Artigas Editores, México, D. F., 2014, pp. 14-16; Plá, Sebastián, “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”, *Secuencia*, N° 84, 2012, pp. 172-173; Carretero, Mario, Alberto Rosa, y María Fernanda González, “Introducción. Enseñar historia en tiempos de memoria”, en *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós, Buenos Aires, Argentina, 2006, pp. 19-21; 26; Carretero, Mario, y Marcelo Borrelli, “Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?”, *Cultura y Educación*, Vol. 2, N° 20, 2008, pp. 207-208; Pagès, Joan, “La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España”, *Didáctica Geográfica*, Vol. 3, N° 9, 2007, pp. 210-211; Pagès Blanch, Joan, y Antoni Santisteban Fernández, “La enseñanza de la historia”, *Historia y Memoria*, N° 17, 2018, pp. 12-13; Hernández Cervantes, Lorenia, y Joan Pagès Blanch, “¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar?”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, N° 68, 2016, pp. 128-131; 137; Prats Cuevas, Joaquim, “Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia”, en *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*, Vol. 15, N° 32, Milenio, Lleida, España, 2017, pp. 16-17.

<sup>106</sup> Pérez Garzón, Juan Sisinio, “¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?”, *Historia de la educación*, N° 27, 2008, pp. 54-55.

<sup>107</sup> Margarita Limón Luque, “El fin de la historia en la enseñanza obligatoria”, Sánchez León, Pablo, y Jesús Izquierdo Martín (coords.). *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. Siglo XXI, Madrid, España, 2008, p. 96.

conocimiento”<sup>108</sup>, al desarrollo de la identidad social desde la diversidad y la pluralidad del individuo<sup>109</sup> y a un uso de la Historia destinado a la disminución de los estereotipos socio-culturales y caminar hacia una utilización de la empatía histórica responsable<sup>110</sup>.

En coherencia con lo anteriormente explicado debemos comentar que precisamente donde más se suele incidir desde la enseñanza escolar de la Historia es en cuestiones tipo técnico-pedagógicas y/o tecnológicas, argumentando de cómo el método “tradicional” de enseñanza ha quedado obsoleto y es por esta razón fundamental por la cual la Historia (como asignatura escolar) “no interesa” a los jóvenes<sup>111</sup>. En este mismo hilo conductor se argumenta que la Historia (entendida como “el pasado”) sí que interesaría a los jóvenes por lo que el fallo residiría en el cómo se transmiten estos conocimientos al estudiante. Es en este sentido veríamos como se focaliza el problema en la forma (pedagogía) y en el medio (tecnología) por el cual se hace llegar el conocimiento del pasado al estudiante. Tanto la forma como el medio en la enseñanza de la Historia implicarían la aplicación de nuevas técnicas pedagógicas que alejen al docente de la vieja estela de La Salle y del orden prusiano en clases.

La importancia de lograr conectar los contenidos de Historia con los estudiantes es fundamental y si bien anteriormente comentábamos como algunos ven el problema en la desconexión de los estudiantes con la asignatura a causa de la pedagogía, pero también del manejo de conocimiento del pasado de forma monolítica y alejada del presente<sup>112</sup>, existen estudios que entienden que la Historia ha fracasado como asignatura relevante en los jóvenes por motivos fundamentalmente de falta de innovación en los métodos de enseñanza aun anclados en el siglo XX. También se entendiendo el problema desde un punto de vista desde los procesos de evaluación de la Historia, enfocados únicamente en la memoria del estudiante sin explotar otras facultades como la oralidad y la expresión corporal (retórica)<sup>113</sup>. En coherencia con

---

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. 99.

<sup>109</sup> *Ibid.*, pp. 101-102.

<sup>110</sup> *Ibid.*, pp. 105-106.

<sup>111</sup> Prats Cuevas, Joaquim, “Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia”, en *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*, Vol. 15, Nº 32, Milenio, Lleida, España, 2017, pp. 18-19.

<sup>112</sup> *Ibid.*, pp. 17-19.

<sup>113</sup> González González, José-Manuel, “Implementando con rúbricas la evaluación. Una propuesta desde el departamento de ciencias sociales de la Universidad de Extremadura”, en López Torres, Esther, Carmen Rosa García Ruíz, y María Sánchez Agustí (coord.), *Buscando formas de enseñar: investigar*

esta última cuestión también se ha insistido en la formación del profesor como origen del problema, el cual se ve enfrentado a una realidad en su facultad, pero al llegar al aula todo se vuelve más complejo creando discontinuidades y alejamientos entre profesor y estudiantado. Para solucionar esta situación se entiende que, por ejemplo, el aula no debe ser el único espacio de interrelación con el pasado, sino que fuera del recinto y, también, de los libros de texto tradicional se pueden llevar a cabo importantes avances en el aprendizaje de los saberes de la asignatura<sup>114</sup>. Aunque algunos estudios apuntan a que el profesor no solamente debe limitarse a utilizar distintos recursos y buscar diferentes escenarios de relación con el pasado con los estudiantes, sino empoderar intelectualmente de pensamiento autónomo a los futuros profesores con el objetivo que puedan generar conocimiento en el aula a través de sus propias experiencias docentes para así no caer una obsolescencia pedagógica<sup>115</sup>.

Otra de las formas que se busca desde la didáctica de las Ciencias Sociales para acercar la asignatura (Historia, pero también la Geografía y otros saberes sociales) a los estudiantes es romper la dinámica profesor (emisor) y alumnos (receptores pasivos). La idea de algunos autores es cambiar esta tradicional dinámica de clase magistral por una más participativa, donde el estudiante entienda que no solamente que existan actividades participativas, sino que perciba que puede participar y que dicha acción puede llegar a ser valiosa para el resto de sus compañeros/as<sup>116</sup>.

La implementación de diferentes formas narrativas en el aula como la novela en la asignatura de Historia también forma parte de la innovación en las clases, ya que puede fomentar la imaginación histórica en el estudiante, partiendo de una premisa

---

*para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, Ediciones Universidad de Valladolid, Valladolid, España, 2018, pp. 53-55.

<sup>114</sup> García Luque, Antonia, de la Cruz Redondo, Alba, “Formación del alumnado Universitario en educación patrimonial: de la académica a la sociedad”, en López Torres, Esther, Carmen Rosa García Ruíz, y María Sánchez Agustí (coord.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, Ediciones Universidad de Valladolid, Valladolid, España, 2018, pp. 72-77.

<sup>115</sup> San Pedro Veledo, Marta Belén, López Manrique, Inés, Suárez Suárez, Miguel Ángel, “La metodología *Research Based Learning* y la didáctica de las Ciencias Sociales: descripción y resultados de un Proyecto de innovación”, en López Torres, Esther, Carmen Rosa García Ruíz, y María Sánchez Agustí (coord.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, Ediciones Universidad de Valladolid, Valladolid, España, 2018, pp. 60-65.

<sup>116</sup> Pineda-Alfonso, José Antonio, “Las dinámicas participativas en los grupos de debate: un estudio de caso en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en López Torres, Esther, Carmen Rosa García Ruíz, y María Sánchez Agustí (coord.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, Ediciones Universidad de Valladolid, Valladolid, España, 2018, pp. 80-81; 83-87.



algo discutible como lo es el afirmar que la Historia no es una narrativa<sup>117</sup>. Pero no solamente utilizar la narratividad de forma pasiva, sino que también, y en la idea del impulso del pensamiento narrativo en el estudiante y el fomento de capacidades en torno a la escritura histórica (“reconstrucción del pasado”) a través de la escritura creativa como forma de aprendizaje-capacitación<sup>118</sup>. Y en esta intencionalidad de incorporación de recursos e interacción entre contenidos, profesor y estudiantes también podríamos agregar la implementación del cine (narrativa audiovisual) fórum (desarrollo del pensamiento crítico oral) en la enseñanza de la Historia en aulas<sup>119</sup>.

Por último<sup>120</sup>, he de destacar la existencia de esfuerzos académicos colectivos tanto en general (Ciencias Sociales) como de forma específica (Historia) por acercar los conocimientos del pasado a los estudiantes a través de las denominadas TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) como medio de conexión eficaz entre contenidos, habitualmente aburridos, y estudiantes, habitualmente desconectados de contenidos que serían percibidos como poco o nada interesantes. En este sentido la informatización (recursos multimedia) no solo del aula, sino de la concepción propia de la enseñanza de la historia<sup>121</sup>. Hay trabajos que apuntan directamente al acercamiento tanto del profesor (formación técnica) y del estudiante (aprendizaje) hacia una enseñanza de la Historia “virtual”, lo cual llevaría al estudiante

---

<sup>117</sup> Pardo Máiquez, Juan, Vidal-Abarca García, Enrique, “La narrativa histórica en el aula de educación secundaria”, en Monteagudo-Fernández, José, Ainoa Escribano-Miralles, y Cosme J. Gómez-Carrasco (coord.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*, Editum, Murcia, España, 2018, pp. 170-175.

<sup>118</sup> Fernández-Rufete Navarro, Ana, Fernández-Rufete Navarro, María, “Narrar la Historia a través de la escritura creativa: pensamiento narrativo en la enseñanza de la Historia”, en Monteagudo-Fernández, José, Ainoa Escribano-Miralles, y Cosme J. Gómez-Carrasco (coord.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*, Editum, Murcia, España, 2018, pp. 157-158; 160-166.

<sup>119</sup> González Valencia, Jenny A., “Cine foro: una estrategia metodología para la enseñanza de las Ciencias Sociales en educación secundaria”, en Hernández Carretero, Ana María, Carmen Rosa García Ruíz, y Juan Luis De la Montaña Conchiña (coord.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Cáceres, España, 2015, pp. 202-206.

<sup>120</sup> He de señalar que existen una infinidad de métodos en innovación de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En este apartado solo hemos destacado los que hemos considerado más relevantes.

<sup>121</sup> Murcia Castellanos, Yenny Constanza, María Lucia Tejedor Estupiñan, y Diana Yaneth Lancheros Cuesta, “Impacto de una herramienta multimedial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el aula”, *Revista de Medios y Educación*, N° 50, 2017, pp. 215-217; 225; Miguel-Revilla, Diego, María Sánchez-Agustí, y Jesús María Moro-Bengochea, “Diseño y evaluación de un repositorio abierto de recursos didácticos para la enseñanza de la Historia reciente”, *EDUTEC*, N° 64, 2018, pp. 69-72; 78-79; Bernal Acevedo, Diana, “TIC y educación. Creación de mundos narrativos transmediáticos en proceso de aprendizaje”, *Revista Luciérnaga-Comunicación*, Vol. 9, N° 18, 2017, pp. 54-56.

a una experiencia de inmersión (o simulación histórica, siendo el estudiante el protagonista del relato histórico) que no tendría con los medios tradicionales (libro de texto, clases tradicionales, etc.)<sup>122</sup>. El término que se suele utilizar para la implementación de juegos con la enseñanza es la de “gamificación”, un recurso TIC que ayudaría al docente con su trabajo y al estudiante con su formación interactiva con la asignatura de Historia (recreación histórica)<sup>123</sup>.

Por otra parte, la cuestiones de fondo en la enseñanza de la Historia, es decir, que intervienen el contenido, se desarrollan en cuanto a la crítica de los contenidos (a diferentes niveles, unos más moderados y otros más incisivos) y la defensa de la disciplina Historia como dispositivo fundamental en la educación de la ciudadanía. La crítica a los contenidos (itinerarios/currículos) de Historia está ligada a los “fines” de la Historia, en este caso, en el campo de la educación. Ambos elementos están insertos en un debate fundamental que en cierta medida hemos esbozado en páginas anteriores y es sobre si la enseñanza escolar de la Historia debe aceptar que el mundo está cambiado o, por el contrario, insistir, a grandes rasgos, en que los futuros ciudadanos deben continuar rigiéndose bajo un reformismo educativo dentro del marco de las tradicionales Historias nacionales y Universal-eurocéntricas. Hemos insistido también en que estas Historias tuvieron su razón de ser, en el siglo XIX y, de forma más importante, en el siglo XX, pero lo que se está cuestionando ahora desde la didáctica de la Historia es precisamente si se debería reflexionar sobre el auge de los nuevos historicismos y positivismo en los contenidos de Historia escolar o hacer algo al

---

<sup>122</sup> Sánchez Agustí, María, “Redefinir la historia que se enseña a la luz de las TIC. Un análisis sobre nuevas maneras de aprender Roma”, *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Alicante, 2004, pp. 3-4; 5-9; Egea Vivancos, Alejandro, Laura Arias Ferrer, y Alfonso J. García López, “Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación educativa evaluativa en educación secundaria”, *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, Nº 2, 2017, pp. 37-38; Iturriaga Barco, Diego, “Enseñar Historia haciendo visible lo invisible a través de los videojuegos de Historia en secundaria”, en Hernández Carretero, Ana María, Carmen Rosa García Ruíz, y Juan Luis De la Montaña Conchiña. Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Cáceres, España: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2015, pp. 217-221; Bel Martínez, Juan Carlos, Colomer Rubio, Juan Carlos, “La construcción del pensamiento histórico en entornos digitales: creación y recreación por medio de la imaginación y la fantasía”, en Monteagudo-Fernández, José, Ainoa Escribano-Miralles, y Cosme J. Gómez-Carrasco (coord.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*, Editum, Murcia, España, 2018, pp. 243-249.

<sup>123</sup> De la Calle Carracedo, Mercedes, “Tendencias innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales. Hacer visible lo invisible”, en Hernández Carretero, Ana María, Carmen Rosa García Ruíz, y Juan Luis De la Montaña Conchiña (coord.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Cáceres, España, 2015, pp. 75-77.

respecto ante un mundo cambiante, móvil, complejo y tremendamente diverso<sup>124</sup>. Al mismo tiempo, este debate queda ligado al todavía vigente problema de los subjetivismos versus objetivismos; si efectivamente el historiador/a debe reconocer su subjetividad (interpretación de las fuentes) en post de una intersubjetividad (consensos historiográficos) o bien, optar por una suerte de autorepresión interpretativa (anular el sujeto-historiador en la obra historiográfica) con la finalidad de conseguir una objetividad en la enseñanza de un pasado monolítico (búsqueda de la verdad en la Historia; reconstrucción del pasado como fin de la historiografía).

“¿Qué Historia para el siglo XXI?”, se preguntaba el historiador catalán Josep Fontana en un artículo suyo del año 2006. Él nos da a entender que la Historia que necesita el nuevo siglo no es la Historia de las guerras y los conflictos bélicos, ni tampoco de la enseñanza tradicional de lo que Fontana denomina “biografía de los Estados”, los cuales presentarían una Historia de progreso inevitable y lógico<sup>125</sup>. Ante esto Fontana nos propondría los siguientes objetivos para la enseñanza escolar de la Historia:

“(…) uno de los fundamentales es el de buscar las causas de los grandes fracasos del siglo XX; de la barbarie que lo ha caracterizado, con el fin de evitar que se pueda reproducir en el futuro y, sobre todo, de la naturaleza de los mecanismos que han dado lugar a que, pese al innegable enriquecimiento global que han aportado los avances de la ciencia y de la tecnología, ha aumentado la desigualdad, desmintiendo las promesas de los proyectos de desarrollo que se formularon después de la Segunda Guerra Mundial”<sup>126</sup>.

Al final de dicho artículo concluye con lo siguiente:

“Debe ser una historia que no se haga desde el distanciamiento del archivo, sino en el interior de este mundo revuelto y cambiante en que vivimos, como pedía mi amigo Moreno Friginals, que quiso mantenerlo en la práctica y consiguió con ello que lo excluyesen de la universidad cubana, porque los disidentes estorban en todas partes.

---

<sup>124</sup> Parra Monserrat, David, “¿Hacia una nueva didáctica? Posibilidades y retos para la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el siglo XXI”, Colomer Rubio, Juan Carlos, Javier Esteve Martí, y Mélanie Ibáñez Domingo (coord.), *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la Historia*, Asociación de Historia Contemporánea, Universitat de València, Valencia, España, 2015, pp. 38-39; Pérez Garzón, Juan Sisinio, “¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?”, *Historia de la educación*, N° 27, 2008, pp. 40-42.

<sup>125</sup> Fontana, Josep, “¿Qué Historia para el siglo XXI?”, *Analecta: revista de humanidades*, N°1, 2006, pp. 5-7.

<sup>126</sup> *Ibid.*, p. 8.

Una historia que cumpla con la exigencia que formulaba Bloch de convertirse en “la voz que calma en la plaza pública” y que nos ayude, como pedía Flores Galindo, a recuperar la dimensión de la utopía, lo cual quiere decir, como dijo un poeta de mi tierra, recuperar la convicción de que “todo está por hacer y todo es posible”. Esta es la clase de historia que necesitamos para el siglo XXI, la que puede conseguir que nuestro trabajo resulte útil en términos sociales. No será fácil hacerla, pero merece la pena intentarlo”<sup>127</sup>.

Las posturas como la Fontana, que estimulan una enseñanza una Historia más social y enfocada por y para la sociedades y no al servicio del poder del Estado (“biografías de los Estados”) tendrían que pasar entonces, para muchos historiadores/as, por una Historia en la cual se visibilizaran viejos y nuevos actores, como las mujeres y diferentes mayorías o minorías étnicas. Así pues, se parte de la constatación de que la enseñanza de la Historia tradicional ofrece un relato por y para el Estado, donde los actores son hombres, blancos, heterosexuales y occidentales<sup>128</sup>. Dichos actores serían protagonistas de los cambios y las principales transformaciones de la nación, dejando invisibilizada a la otra mitad de la población (machismo/androcentrismo)<sup>129</sup> y a diferentes actores por su color de piel (racismo)<sup>130</sup>, orientación sexual (homofobia)<sup>131</sup> o procedencia geográfica (historia eurocéntrica/xenofobia). En la actualidad, la lucha por introducir una diversidad de actores en la enseñanza de la Historia está vigente, provocando un cambio trascendental en lo que se cuenta y el impacto que este relato tiene sobre el estudiantado del siglo XXI, dando espacios a actores que normalmente no tienen espacios significativos en el relato histórico oficial. La diversidad en la enseñanza de la Historia pasa obligatoriamente por introducir a nuevos actores, pero no cayendo en la tradicional forma eurocéntrica y androcéntrica de hacerlo, sino dando voz a nuevas interpretaciones y enfoques plurales sobre los diferentes colectivos que hasta el

---

<sup>127</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>128</sup> Ortega Sánchez, Delfin, “Las mujeres en la historia enseñada: resultados de un programa docente en formación inicial del profesorado”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 17, 2018, pp. 13-14.

<sup>129</sup> Miralles Martínez, Pedro, y Pedro Belmonte Espejo, “Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en bachillerato”, *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Alicante, 2004, pp. 8-9.

<sup>130</sup> Rosa Ribeiro, Renilson, “Letras negras, páginas brancas: as imagens do negro entre a historiografia e o ensino de história (Brasil, segunda metade do século XX)”, *ETD*, Vol. 15, Núm., 2, 2013, pp. 283-284; 295.

<sup>131</sup> Tournier, Paul, *Los gays en la historia. Una apasionante crónica de la presencia e influencia homosexual y lesbiana a lo largo de los siglos*, Ediciones Robinbook, Barcelona, España, 2004, pp. 13-14; 271-275.

momento han sido (y son) marginales o, sencillamente no existen, por ejemplo, en los libros de textos o en los currículos de Historia<sup>132</sup>. La idea de una Historia que pueda conectar con “una ciudadanía global”<sup>133</sup>, conectaría perfectamente con la idea de una Historia feminista<sup>134</sup> ya que estaríamos en consonancia con la otra idea mencionada por Fontana, es decir, de hacer de la Historia un saber más social y menos erudito-exclusivo.

En definitiva, y a modo de reflexión final, tanto “la forma” con “el fondo” deberían ir ligados en la enseñanza de la Historia o, por lo menos, esta es nuestra postura ante el debate ¿Qué deberíamos hacer con la enseñanza escolar de la Historia en el siglo XXI? Lo que sucede es que esto no siempre se desarrolla así, creándose caminos investigativos separados e inconexos. De esta manera se pierden valiosísimos aportes de nuevas formas de entender los pasados y de contenidos que estimulen el pensamiento histórico en la etapa escolar pero que, lamentablemente, no consiguen llegar al estudiante debido a la tradicional e ineficaz forma de impartir la asignatura de Historia (pedagogía/metodología innovadora) y, también, por falta de medios eficaces para hacer llegar dichos contenidos (falta de recursos tecnológicos/ falta de financiamiento). Si damos la vuelta a lo anterior, sucedería algo similar ya que podemos encontrarnos con muchísimo financiamiento, multiplicidad de ideas innovadoras pedagógicas y, al mismo tiempo, utilizando TIC's ¿Qué sucedería entonces? Todo ese avance técnico-pedagógico iría destinado pues a seguir enseñando la misma Historia de siempre en un mundo que lleva cambiando a gran velocidad desde hace ya tiempo. Todo esto, por supuesto, necesita de una generación valiente y crítica de historiadores e historiadoras que no se sientan amenazados por “lo nuevo”, por el cambio en el quehacer de la Historia y de su razón de ser en el mundo. El autor de esta tesis entiende que, si bien la disciplina de Historia es tremendamente relevante, necesita contar y colaborar con todas las disciplinas de pensamiento (interdisciplinariedad) con el objetivo último de poder escuchar, observar e interpretar de una forma más compleja lo que está sucediendo (adquisición de nuevas “sensibilidades interpretativas”). Y en la búsqueda de este objetivo fundamental, la

---

<sup>132</sup> Pagès Blanch, Joan, y Edda Sant Obiols, “¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?”, *Historia y Memoria*, Núm. 3, 2011, pp. 131-136.

<sup>133</sup> Pagés Blanch, Joan, Gabriel Villalón Gálvez, y Alicia Zamorano Vargas, “Enseñanza de la Historia y diversidad étnica: los casos chileno y español”, *Educação & Realidade*, Vol. 42, N° 1, 2017, pp. 163-165.

<sup>134</sup> Marina Cruz, Luz, “La Historia en clave feminista”, *Revista venezolana de estudios de la mujer*, Vol. 15, N° 34, 2010, pp. 27-30.

enseñanza escolar de la Historia debe empoderar a los estudiantes, dotándoles de pensamiento auténtico y crítico, de retórica y de sensibilidad social, política y cultural. En definitiva, de diferentes capacidades orientadas en una mejor comprensión de “los presentes” a través de las diversas interpretaciones de “los pasados” para ayudarles a enfrentar los desafíos de un mundo donde nada parece lo que es en realidad.

Cómo veremos a lo largo de este trabajo, la Historia como asignatura y currículo oficial en los programas escolares es y ha sido parte esencial de una formación cívico-ciudadana específica, caracterizada por un ideal ciudadano que entienda el sistema político y social en el cual vive, es decir, sus derechos y deberes. Paralelamente a ello, y a diferencia de lo que solía suceder en el siglo XX, el discurso nacionalista no es tan evidente y se ha adaptado a los nuevos paradigmas de pluralidad social y diversidad cultural e identitaria existentes en el nuevo siglo. De esta forma el estudiante del siglo XXI debe gozar de una serie de contenidos considerados básicos (historia nacional) o parte de una “cultura general” (historia universal), pero al mismo tiempo gozando de una sensibilidad añadida que le permite tolerar, respetar y aceptar los nuevos desafíos en diferentes escenarios, tanto políticos y económicos, como sociales y culturales. El culmen de este perfil ideal de ciudadano será que este estudiante interiorice que debe participar en el sistema político y social tal y como dictan los márgenes legales. En los siguientes apartados veremos cómo los currículos de Historia actuales impulsan a los estudiantes a ser críticos y tener pensamiento propio, pero con condicionantes claros. El sistema político y social vigentes (el Estado-nación) tendría desafíos, pero sin ser susceptibles de críticas estructurales ni cambios que nos lleven a una transformación y, mucho menos, a procesos revolucionarios tal y como sucedieron a principios del siglo XIX.

Finalmente, estaríamos ante una enseñanza escolar de la Historia en pleno siglo XXI que seguiría atrapada bajo viejos relatos nacionalistas, donde impera la Historia de la nación y de la Europa occidental como baluartes del progreso y la modernidad. En este sentido aún no se ha superado el siglo XX, siendo la escuela del siglo XXI un instrumento de control social que, astutamente, pasa desapercibido para las mayorías sociales y principales líneas de pensamiento y debate educacional, centradas fundamentalmente en lo pedagógico. Quizás sea precisamente esta pista la que debemos seguir, ya que otra escuela y otra labor de la Historia y de las Humanidades es posible, un ejercicio que pasaría necesariamente por impulsar un cuestionamiento

generalizado y a un nivel estructural (epistemológico y deontológico) tanto en la propia escuela como en la propia asignatura de Historia.

#### **4. Los programas educacionales de la asignatura de Historia en los estudiantes observados.**

En los siguientes apartados nos compete la labor de identificar y analizar a nuestro emisor, concretamente a “la sección oficial” de dicha emisión: los currículos de Historia en el último curso del proceso de escolarización en ambos estudio de caso (Viña del Mar y Alcalá de Henares). En el currículo podremos distinguir e interpretar tanto los criterios, como los objetivos e, incluso, los contenidos específicos de la asignatura. Sumado a ello, los currículos de Historia en ambos países ofrecerían, en última instancia, lo que se piensa desde los respectivos Ministerios de Educación con el objetivo de culminar la formación escolar en torno a una idea-proyecto de tremenda relevancia: la conformación de la futura ciudadanía.

La asignatura de Historia en ambos países a lo largo del proceso escolar se ve centrada fundamentalmente en el conocimiento explicativo-descriptivo de historias nacionales. Al partir con este precedente, la identificación del emisor (currículos de Historia, libros de texto de Historia y enseñanza observada de la Historia) en este trabajo sobre nuestro receptor (estudiantes observados), formaría parte de un análisis que concentra sus esfuerzos en el objeto de estudio de la tesis (los estudiantes observados) y no en un estudio de los currículos de Historia, es decir, esta tesis no trabajará los currículos en general, sino más bien los currículos específicos que intervienen en la enseñanza escolar de la Historia de nuestros estudiantes observados. De esta manera, los currículos que trataremos en los siguientes epígrafes se harán de una forma pormenorizada, para estudiar y analizar el uso conceptual de esta documentación curricular, los criterios en torno a “la formación ideal” y los objetivos para alcanzar “el buen ciudadano”.

En términos más generales, la enseñanza en la secundaria de la Historia organizada en currículos oficiales ha tenido una evolución que tiene su origen, principalmente, desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. En el caso chileno, la enseñanza de la Historia desde el año 1843 hasta finales del siglo XIX tendría como principal objetivo cimentar la idea de nación en el Estado chileno, un fin que se insertaría en un marco de educación fuertemente influenciada por la modernidad y la

idea de progreso decimonónica. Durante el siglo XX el currículo chileno secundario en Historia, concretamente a partir de 1915, se apoya en el impulso nacionalizador por formar ciudadanía nacional chilena, bajo criterios pedagógicos basados en el dictado, la memorización y la repetición. En este momento no se exigiría a los estudiantes a una comprensión de lo que dichos contenidos. En el año 1935 la cuestión giraría alrededor de los docentes, de su rol en el aula. Concretamente se impulsaría que la enseñanza de la Historia se ofreciera no con el fin de repetirla sino de interpretarla y valorarla, una finalidad que quedaría asociada con un propósito curricular enfocado en el mejoramiento de las capacidades intelectuales del estudiante. Más adelante, en el currículo de Historia del año 1952 se produciría un cierto retroceso con respecto al currículo de 1935, al girar este en torno a una enseñanza memorística y estructurada (contenidos) de “la Historia” por el Ministerio de Educación Secundaria. El objetivo del marco curricular de 1952 quedaría fijado alrededor del estudio del pasado de Chile para el fomento del civismo en los estudiantes<sup>135</sup>.

Será en el año 1965, y en coherencia con las transformaciones pedagógicas producidas en los Estados Unidos, que el currículo de Historia comenzaría a incorporar la enseñanza de las Ciencias Sociales (Ciencias Sociales e Históricas), una asignatura que integraría la enseñanza de la Historia, de la Economía, del Civismo y la Geografía. En este currículo los docentes tendrían cierta flexibilidad para organizar sus clases en torno a sus estudiantes en torno a propósitos curriculares como la conciencia histórica o el desarrollo intelectual. Este currículo marcaría un antes y un después a la hora de conceptualizar la enseñanza de la Historia como una plataforma educacional para formar estudiantes en torno a valores cívicos, conocimientos históricos y habilidades tanto de carácter social como de naturaleza investigativa, es decir, el estudiante pasaría de la memorización y repetición de contenidos a la formación del individuo, como ciudadano que pueda acceder a la información y llegar a sus propias conclusiones a través de procesos inductivos. Este currículo de carácter transgresor con respecto a sus antecesores se verá modificado tras el Golpe Militar de 1973, concretamente en el currículum de 1974. En este nuevo marco curricular la enseñanza de la Historia fue intervenida por el régimen dictatorial, donde los contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales e Históricas pasaron a concentrarse

---

<sup>135</sup> Zúñiga, Carmen Gloria, “¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria”, *Pensamiento Educativo*, Vol. 1, N° 52, 2015, pp. 123-125.



en el estudio de la Historia de Chile con el objetivo único de comprenderla, tanto a un nivel político-institucional como a un nivel geográfico-económico (importancia de los recursos naturales del país). La potenciación del nuevo currículo en torno a la simbología e identidad nacional se vio reforzado bajo la enseñanza de la Historia, así como un estudio de Chile histórico relacionado más con España que con su entorno latinoamericano<sup>136</sup>.

Los cambios curriculares producidos en el año 1981 volverán a cambiar la enseñanza escolar de la Historia en secundaria, concretamente hacia un rol activo y flexible de los profesores para dar sus clases. Es en este currículo cuando comienzan a integrarse principios culturales propios del neoliberalismo como el concepto del éxito en la formación ciudadana. La Historia tendría un planteamiento interdisciplinar para abarcar Historia, Geografía, Civismo y Economía de Chile. La línea de progreso y comprensión en la cual se establece la Historia impulsaría un estudio de la asignatura alrededor de un pasado que ayudaría entender mejor el presente<sup>137</sup>.

Los currículos del siglo XXI para la enseñanza de la Historia, en términos de objetivos y contenidos no sufrirían cambios transgresores desde el siglo XIX, teniendo en cuenta que se mantiene como idea central la defensa de una enseñanza positivista de la Historia nacional, fundamentalmente centrado en cuestiones político-institucionales y ofrecido a los estudiantes de forma lineal, cronológica y lógica. La finalidad siempre será fortalecer la identidad nacional y el patriotismo, siendo este último elemento el suplantado en la actualidad por terminología como diversidad o pluralismo pero que, aun así, coexistirá con identidad nacional. El cambio será fundamentalmente didáctico y sobre métodos de evaluación, que pasan de la repetición y la narración, al ejercicio de la memorización para después insistir en el aprendizaje basado en la participación y flexibilidad pedagógica por parte del docente<sup>138</sup>.

El currículo de 1981 sufriría cambios tras la primera Ley de Educación integral o LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación del año 1990), un currículo que se vería modificado fundamentalmente en unos contenidos que girarán en torno a los Derechos Humanos y la convivencia ciudadana, cuestiones que, ligadas a la identidad

---

<sup>136</sup> *Ibid.*, pp. 125-127.

<sup>137</sup> *Ibid.*, pp. 127-128.

<sup>138</sup> *Ibid.*, p. 132.

nacional, se verán puestas a revisión en los currículos actualizados del año 2009 que son vigentes en la actualidad de los estudiantes observados (2017)<sup>139</sup>.

Para el caso del currículo de Historia en España, durante el siglo XIX, concretamente de 1836 a 1890, se construiría un “código disciplinar” de la Historia como asignatura escolar. En este tiempo, el currículo pasaría de una enseñanza de la Historia *magistrae vitae* a criterios propios del nacionalismo y liberalismo del momento, con el fin de inculcar en la sociedad una identidad nacional basada en la idea de modernidad y progreso. Es decir, se pasa de la historia erudita a una historia cimentada en torno a ideas liberal-nacionales<sup>140</sup>. A partir de 1880 al año 1939, en un periodo de transición del siglo XIX al XX, los currículos españoles pasaron a estructurarse bajo dinámicas científicas propias del positivismo histórico a aquella historia erudita. Esta fase de la construcción curricular se marcaría una clara diferenciación entre las corrientes laicas (liberales) y las católicas. La enseñanza de la Historia, ya introducida en el positivismo, integraría además visiones sociales y culturales de la Historia “de la civilización”<sup>141</sup>.

Desde el año 1939 al año 1970 en España el currículo de Historia se debería modificar drásticamente por la dictadura franquista, dotando a la asignatura de un alto contenido nacional-católico, de exaltación y amor a la patria, y de enaltecimiento del sentimiento religioso (católico). Las reformas producidas a partir de 1938 y puestas en marcha a partir del año siguiente rompieron con la tradición liberal-positivista de modernidad y progreso. El gran paréntesis franquista se abre a partir de 1975, aunque ya en 1970 se habían pensado reformas estructurales en educación a partir de la Ley General de Educación. La década de los setentas quedaría marcada por una pausada transición de contenidos nacional-católicos hacia una vuelta al positivismo, incluyendo los grandes avances que se habían hecho en torno a la historia económica y social y no exclusivamente político-institucional. En los años ochenta y noventa el debate de la interdisciplinariedad en la Historia se intensifica, al igual que la estructuración de una enseñanza de la Historia más plural pero menos densa (menor

---

<sup>139</sup> Pagés Blanch, Joan, y Jesús Patricio Marolla Gajardo, “La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales”, *Historia y Memoria*, N° 17, 2018, pp. 166-167; Picazo Verdejo, Inés, “La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario”, *Revista de Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N° 1, 2007, pp. 318-320.

<sup>140</sup> Valls Montés, Rafael, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2007, pp. 51-52.

<sup>141</sup> *Ibid.*, pp. 52-54.

contenido con mayor diversidad). En estos momentos, las autonomías tendrían flexibilidad para constituir sus propios marcos curriculares regionales, estableciendo criterios de historia local y regional dentro de la propia historia nacional. El estudiante pasará de ser menos pasivo en los currículos a más activos, sobre todo a la hora de la opinión, la argumentación e interpretación de los hechos explicados por el profesor. Los contenidos de Historia serían contenidos en unos “programas mínimos” que permitirían mayor libertad al profesor a la hora de realizar sus clases metodológicamente hablando, aunque dotando, al mismo tiempo, a la enseñanza de la Historia de un pasado lógico, científico y esencial<sup>142</sup>.

Los currículos del siglo XXI, concretamente a partir del año 2001 supondrían a un divorcio con respecto a lo establecido en la década de los noventa. Esta nueva reforma establecería una enseñanza canónica de la Historia, estableciendo una nueva estructura centrada en cuestiones meramente factuales, es decir, de una selección concreta de hechos históricos que configurarían un relato histórico que supondría, según Valls, un retroceso con respecto a los avances de décadas pasadas en torno a la visión epistemológica y metodológica de la enseñanza de la Historia. Estos nuevos currículos situarían los contenidos desde la Prehistoria hasta la actualidad en España, dotando de un largo recorrido temporal a la asignatura que, según Valls, acabaría por reforzar en vez de una educación histórica, una educación que ofrezca una historia nacional-tradicional, eurocéntrica en la cual el estudiante se le imposibilitaría las capacidades de pensamiento histórico o de conciencia histórica<sup>143</sup>.

#### **4.1 Descripción-análisis de los currículos escolares de Historia en la España actual (2008-2017).**

Con el fin de identificar el primer eslabón de la emisión en los estudiantes observados (currículos de Historia) de nuestro estudio de caso en España (Alcalá de Henares, Madrid), analizaremos pormenorizadamente los tres estatutos que configuran, entre otras cuestiones, los currículos de Historia de España de Segundo de Bachillerato en España y, concretamente, la Comunidad de Madrid en la actualidad.

---

<sup>142</sup> *Ibid.*, pp. 54-60.

<sup>143</sup> *Ibid.*, pp. 60-65.

El currículo de Historia de España será el itinerario que estructure los contenidos por los cuales el/la profesor/a de Historia tendrá que estructurar sus clases. Su importancia se sitúa en su oficialidad e intencionalidad política, ya que son documentos oficiales fabricados desde los Ministerios de Educación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en nuestro caso) y Consejerías de educación (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en nuestro caso). Ambas instituciones ofrecerán la principal pauta o itinerario a seguir por el/la profesor/a, unos contenidos que se verán con un añadido de “obligación” por parte del profesorado al ser esta asignatura parte de la antigua P.A.U (Prueba de Acceso Universitaria) o nueva EvAU (Evaluación para el Acceso a la Universidad). Esto nos lleva a una necesidad por parte tanto de los profesores como de los estudiantes por estar en contacto con los contenidos que dictan las instituciones pertinentes, ya que de otra forma los exámenes EvAU cargarían de responsabilidad a los profesores y de desventaja a los estudiantes.

#### **4.1.1 Currículo de la asignatura de “Historia de España” (Segundo de Bachillerato) a nivel nacional (España) y regional (Comunidad de Madrid).**

En la España del gobierno presidido por Mariano Rajoy Brei (21 de diciembre de 2009-2 de junio de 2018), del partido conservador Partido Popular (PP), la Ley de Educación “LOMCE” (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) remplazará a la anterior Ley de Educación “LOE” (Ley Orgánica de Educación) del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) presidido por José Luis Rodríguez Zapatero (17 de abril de 2004-21 de diciembre de 2011). En el marco de la nueva legislación educacional en España, se establecerán los contenidos oficiales para el curso 2016-2017 de Segundo de Bachillerato (promoción de nuestros estudiantes observados) y, específicamente, los contenidos de la asignatura de Historia de España.

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) y del Bachillerato (ambos cursos). En dicho documento podremos apreciar la finalidad del Bachillerato en su artículo 24 “El Bachillerato tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará al alumnado para acceder a la educación superior”<sup>144</sup>, además

---

<sup>144</sup> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, p. 187, disponible en

de los objetivos de ambos cursos (artículo 25), destinados al desarrollo de capacidades como el ejercicio de “(...) la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa”<sup>145</sup>, la consolidación de “una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico” o la adquisición de conocimientos y aptitudes de valoración crítica en torno a “las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución”<sup>146</sup>.

Este Real Decreto nos enseña la hora de ruta de la Historia durante el Segundo de Bachillerato. Un periodo que formaría parte de un culmen educativo en el cual el estudiante debería manejar conocimientos del pasado nacional para comprender el mundo actual: “El estudio de la Historia de España es esencial para el conocimiento y comprensión no solo de nuestro pasado sino también del mundo actual. No menos importante es su carácter formativo, ya que desarrolla capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y el sentido crítico”<sup>147</sup>. También se expresa que esta asignatura es fundamental para la construcción de “ciudadanos responsables, conscientes de sus derechos y obligaciones, así como de la herencia recibida y de su compromiso con las generaciones futuras”<sup>148</sup>. De esta forma la asignatura es conceptualizada por el gobierno como unos contenidos fundamentales en términos sociales, políticos y culturales para el país, la cual tendría la obligación de dotar de determinados “valores y hábitos de comportamiento” no solo hacia la asignatura (“crítica hacia las fuentes”) sino también a cuestiones sociales que pongan especial atención en “la diversidad de España” y la cultura. Además, se pone hincapié en el fomento de unas determinadas actitudes en los estudiantes a través de la enseñanza escolar de la Historia, como lo sería la responsabilidad, la solidaridad, la

---

<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>, consultado el 4 de febrero de 2019.

<sup>145</sup> *Ibid.*, p. 188.

<sup>146</sup> *Ibid.*

<sup>147</sup> *Ibid.*, p. 321.

<sup>148</sup> *Ibid.*

libertad, los derechos humanos y valores de corte democrático, sin especificar muy bien a que se refiere concretamente<sup>149</sup>.

La Historia de España sería común para todos las tipologías de Bachillerato, teniendo los mismos contenidos el estudiante que estudia ciencias exactas que el que cursa humanidades. En este sentido se entiende que se trata de una asignatura que debe estar presente en todas las aulas independientemente de la carrera o futuro que tenga dicho estudiante.

Los contenidos de Historia de España, según el Real Decreto que estamos analizando, “pretende ofrecer una visión de conjunto de los procesos históricos fundamentales de los territorios que configuran el actual Estado español, sin olvidar por ello su pluralidad interna y su pertenencia a otros ámbitos más amplios, como el europeo y el iberoamericano”<sup>150</sup>, lo cual no deja claro el carácter nacional pero también internacional de la asignatura tanto en el ámbito iberoamericano (pasado colonial) como en el de Europa (Unión Europea). Al mismo tiempo la Historia de España es concebida de forma cronológica, desde la prehistoria hasta los tiempos actuales (teniendo más en valor la etapa contemporánea), y como un conocimiento al cual se puede acceder de “manera continua y sistemática”. El aprendizaje de la asignatura de Historia de España, centrada en los estudios contemporáneos (desde la configuración del Estado-nación en adelante) tendrá como fin que los estudiantes conozcan mejor la “pluralidad de la España actual” a través de los hechos pasados<sup>151</sup>. La cantidad de cada periodo histórica sería de la siguiente manera “(...) se dedica un primer bloque a los comienzos de nuestra historia, desde los primeros humanos a la monarquía visigoda; el segundo se refiere a la Edad Media, desde la conquista musulmana de la península; los dos siguientes estudian la Edad Moderna, hasta las vísperas de la Revolución Francesa; y los ocho restantes, la Edad Contemporánea”<sup>152</sup>.

El Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato<sup>153</sup>, es más

---

<sup>149</sup> *Ibid.*

<sup>150</sup> *Ibid.*

<sup>151</sup> *Ibid.*

<sup>152</sup> *Ibid.*

<sup>153</sup> Este Decreto de 2008 de la Comunidad de Madrid, el cual describe las bases curriculares del bachillerato, será derogado por uno más sintético elaborado en el año 2015 (Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato). El Decreto de 2008 seguiría en vigor todavía en el curso 2016-2017 (estudiantes observados) para establecer los currículos de bachillerato en la Comunidad de Madrid. Así pues, habría una convivencia entre el Real Decreto 1105/2014 y el Decreto 67/2008 en nuestro estudio de caso.

específico y describe con algo más de detalle la importancia y los objetivos específicos de la enseñanza escolar de la Historia no solo en los estudiantes, sino también a un nivel humano<sup>154</sup>. Este documento señala que la importancia de la enseñanza de la Historia radica en unos contenidos que estudian “la experiencia humana a través del tiempo”, dándole un cierto sesgo historicista, pero al mismo tiempo positivista al señalar la existencia de “un devenir histórico” y al atribuirle a la Historia el carácter de ciencia humana que, de forma racional, abierta y crítica estudiaría el pasado del ser humano. El documento señala además que la Historia (en términos generales) “(...) propicia el desarrollo de una serie de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la inferencia, la interpretación, la capacidad de comprensión y explicación, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico”<sup>155</sup>. De esta manera se subraya que, por un lado, la Historia se encargaría de estudiar científicamente el pasado del ser humano (en singular) y, por otro, de estimular “capacidades y técnicas intelectuales” que suman un total de ocho: 1) la observación; 2) el análisis; 3) la inferencia; 4) la interpretación; 5) la capacidad de comprensión; 6) la capacidad de explicación; 7) la memoria; 8) el sentido crítico<sup>156</sup>. Estas ocho capacidades-técnicas intelectuales las volveremos a ver más adelante, tanto en relación a los libros de texto como en relación a la práctica docente observada y, más importante, en relación a las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados (capítulo 3 y conclusiones finales).

Al igual que el Real Decreto de 2014, en este Decreto se sientan las bases del estudio de la Historia de España como el estudio de histórico de “la nación diversa y plural” que sería España (muy diferente a la expresión “nación de naciones”, por ejemplo). Ambos documentos coincidirán también en la visión cronológica y lineal de la Historia, una visión que ayudaría a los estudiantes a identificar y diferenciar los periodos históricos entendidos como procesos multicausales<sup>157</sup>. Se insistirá también en una visión internacional de la Historia de España, explicando que esta podría “situarse conscientemente en el mundo”, dando un valor de sujeto (“La Historia de

---

<sup>154</sup> Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato, p. 15, disponible en [http://www.bocm.es/boletin/CM\\_Boletin\\_BOCM/20080627\\_B/15200.pdf](http://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/20080627_B/15200.pdf), consultado el 7 de febrero de 2019.

<sup>155</sup> *Ibid.*

<sup>156</sup> *Ibid.*

<sup>157</sup> *Ibid.*, p. 16.

España”) y no de objeto, lo que nos hace volver nuevamente a esa mezcla entre positivismo e historicismo<sup>158</sup>.

Los currículos depositados en ambos documentos, tanto a nivel regional como nacional, especificarán tanto los objetivos, como los contenidos y criterios (estándares) evaluativos. Los objetivos de la enseñanza de la Historia de España en ambos Decretos serán diferentes. Más preciso en el caso del Real Decreto de 2014 (cada periodo/temario tendrá sus objetivos específicos) y más genérico en el caso del Decreto de 2008.

Si nos acercamos al Decreto podremos ver ocho objetivos fundamentales establecidos en forma sintética, ofreciendo el quehacer de la asignatura a un nivel social, cultural y político en los estudiantes, una cuestión que tendrá íntima relación con el fin ciudadano, o formación ciudadana, que tiene la asignatura de Historia (lo que veremos con más profundidad en el capítulo 4).

- El primero de los ocho objetivos nos dirá lo siguiente “Identificar y situar en el tiempo y en el espacio los procesos, estructuras y acontecimientos más relevantes de la historia de España, valorando sus repercusiones en la configuración de la España actual”<sup>159</sup>. En este primer objetivo de la Historia de España en los estudiantes de segundo de Bachillerato se resalta la importancia de conocer la periodización (cronología, linealidad) de la Historia de España (contenidos específicos). Teniendo esto en vigor la asignatura debe establecer en el estudiante una relación con dicho pasado (Historia de España, cronología, linealidad) para que pueda comprender lo que sucede en la actualidad española. Por lo tanto, podríamos aventurarnos a definir que el primer objetivo se centraría, en primer lugar, en estimular la memoria del estudiante; en ofrecer una relación con un pasado histórico (Historia de España) y, como consecuencia de ello, una relación epistémica que verse entre los conocimientos aprendidos (Historia de España) para llegar a comprender, pero también valorar (emitir juicios), el estado actual o “la configuración de la España actual”. Digamos que es un proceso ordenado en el cual el estudiante ideal, para este primer objetivo, debería conocer y comprender la España actual (a través de una relación con el pasado), además de tener la capacidad de valorar y emitir juicios de la España actual a través de una relación epistémica y específica con el pasado.

---

<sup>158</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>159</sup> *Ibid.*, p. 16.



- El segundo objetivo establece lo siguiente “Conocer y comprender los procesos más relevantes que configuran la historia española contemporánea, identificando las interrelaciones entre hechos políticos, económicos, sociales y culturales, analizando los antecedentes y factores que los han conformado”<sup>160</sup>. En este punto podemos apreciar que se centra en intensificar una relación epistémica al estudiante en torno a la Historia de España desde de la denominada época contemporánea. El estudiante ideal será el que logre manejar virtuosamente una serie de datos y hechos que le permita desarrollar una capacidad lógica que les ayude a entender mejor el presente nacional.
- En tercer lugar, el objetivo será “Fomentar una visión integradora de la historia de España, que respete y valore tanto los aspectos comunes como las particularidades y genere actitudes de tolerancia y solidaridad entre los diversos pueblos de España”<sup>161</sup>. En este objetivo nos encontramos que el currículo, entendido como el itinerario de contenidos que establece “la política” (el poder institucional ejercido a través de partidos políticos), dota a la asignatura de Historia de España de una misión que supere las capacidades o conocimientos que pueda tener el estudiante. En este sentido se apela a las actitudes y, concretamente, a las de carácter cívico-ciudadano. La Historia de España tendría un fin político importantísimo ya que se le otorgaría la misión de formar ciudadanos en torno a valores (como la tolerancia o la solidaridad) y determinadas percepciones de lo que significaría España (nivel político, cultural y social). Además, podemos ver la ausencia del concepto “crítico”, ya que son valores y percepciones que no tienen cabida a debate y aquí se menciona el caso de la diversidad de “los pueblos de España”, un escenario que no podría ser entendido de otra manera.
- En cuarto lugar, se establece “Situación el proceso histórico español en sus coordenadas internacionales para explicar y comprender sus implicaciones e influencias mutuas para ser capaces de tener una visión articulada y coherente de la historia”<sup>162</sup>. En este punto vemos que existe un doble fin paralelo: por un lado, que los estudiantes conozcan la historia nacional de su país y, por otro, que sepan conectar esos conocimientos en el contexto internacional. La Historia de

---

<sup>160</sup> *Ibid.*

<sup>161</sup> *Ibid.*

<sup>162</sup> *Ibid.*

España tendría pues el fin de ofrecer a los estudiantes de ciertas contextualizaciones a nivel internacional para un mayor entendimiento de la Historia. Así pues, en este punto veremos cómo la finalidad última será que los estudiantes entiendan que la Historia de España es “coherente” en la medida de que los estudiantes sepan insertarla en el mundo (coherencia de la Historia entre la Historia nacional y el contexto internacional). El cuarto y quinto objetivo estarían pues relacionados “Identificar los cambios coyunturales y los rasgos permanentes del proceso histórico por encima de los hechos aislados y de los protagonistas concretos, con el fin de lograr una visión global de la historia”<sup>163</sup>, ya que este último se centraría en aquella visión internacional, o global, de la historia dentro de la enseñanza de una Historia nacional como lo es la Historia de España.

- El objetivo sexto “Conocer las normas básicas que regulan nuestro ordenamiento constitucional, promoviendo tanto el compromiso individual y colectivo con las instituciones democráticas como la toma de conciencia ante los problemas sociales, en especial los relacionados con los derechos humanos”<sup>164</sup>, estaría relacionado con el punto tres, donde vemos de nuevo la intencionalidad o rol cívico-ciudadano de la Historia de España en los estudiantes de segundo de Bachillerato. Concretamente aquí se hace alusión al conocimiento, respeto y compromiso a la Constitución española, las instituciones (el Estado), la democracia y los derechos humanos. De todos estos elementos, la democracia sería “la llave” para generar en los estudiantes una sensibilidad política pero también social, teniendo como emblema el fortalecimiento y defensa de los Derechos Humanos.
- Por último, los objetivos séptimo “Seleccionar e interpretar información procedente de fuentes diversas, incluida la proporcionada por las tecnologías, y utilizarla de forma crítica para la comprensión de procesos y hechos históricos” y octavo “Emplear con propiedad la terminología y el vocabulario históricos y aplicar las técnicas elementales de comentario de textos y de interpretación de mapas, gráficos y otras fuentes históricas”<sup>165</sup> nos comentan cuestiones relacionadas con las capacidades y técnicas humanísticas que deben de obtener

---

<sup>163</sup> *Ibid.*

<sup>164</sup> *Ibid.*

<sup>165</sup> *Ibid.*

los estudiantes a través del aprendizaje de la asignatura de Historia de España. Será en el objetivo siete donde veremos el concepto de “crítica”, que será enfocado como un proceso de aprendizaje (crítico) en torno a la comprensión “de procesos históricos y hechos históricos” y no, por ejemplo, a una crítica hacia el propio significado o elección del hecho o proceso histórico. El estudiante no sería crítico a un nivel epistemológico con respecto a la Historia enseñada (no interpelaría, por ejemplo, el hecho y/o proceso histórico) sino que lo será más bien, según este objetivo séptimo, en los procedimientos y técnicas de aprendizaje que lleven al estudiante a una mejor comprensión de “la Historia de España”. El objetivo último será que el estudiante pueda comprender la Historia de España en un proceso de aprendizaje que no sea únicamente memorístico, sino que también pueda hacerlo en un sentido crítico dentro de la coherencia ya establecida por los contenidos de la Historia de España.

En cuanto a contenidos, veremos dos modelos muy similares, pero con algunas diferencias. A continuación, veremos y analizaremos dichas diferenciaciones entre el Decreto (Comunidad de Madrid) y el Real Decreto (España).

En el Decreto de 2008 veremos un total de dieciséis temarios agrupados en tres bloques de contenidos, mientras que en el Real Decreto de 2014 goza de un total de trece bloques y cada uno de ellos tendrá una serie de subapartados que establecerán las principales temáticas a tratar. Además de los contenidos, cada documento tendrá sus criterios de evaluación para cada bloque temático. La única gran diferencia a nivel de información la encontraremos en el Real Decreto, un documento que goza de un apartado extra: “Estándares de aprendizaje evaluables”, el cual se centra en enumerar las principales actividades y ejercicios que deberían realizar los estudiantes en cada bloque temático (ejemplos de ejercicios para la asignatura). Salvo este último apartado, el resto lo analizaremos de forma comparada. A continuación, veremos en la siguiente tabla la comparativa entre ambos documentos con respecto a contenidos y criterios de evaluación para, más tarde, proceder a su posterior análisis pormenorizado.

Tabla comparativa acerca del currículo de la asignatura de Historia de España

Comunidad de Madrid <sup>166</sup> , Currículo Decreto 67/2008		España <sup>167</sup> , Currículo Real Decreto 1105/2014	
Contenidos	Criterios de evaluación	Contenidos	Criterios de evaluación
<b>Bloque 1.</b> Tema 1. Contenidos comunes <sup>168</sup> .	<p><b>1.</b> Conocer y analizar los procesos y los hechos más relevantes de la historia de España, situándolos cronológicamente dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia.</p> <p><b>14.</b> Conocer y utilizar las técnicas de investigación propias de la Historia, recoger información de diferentes tipos de fuentes, valorando críticamente su contenido, y expresarla utilizando con rigor el vocabulario pertinente.</p>	<b>Bloque 0.</b> Cómo se escribe la Historia y criterios comunes	<p>1. Localizar fuentes primarias (históricas) y secundarias (historiográficas) en bibliotecas, Internet, etc. y extraer información relevante a lo tratado, valorando críticamente su fiabilidad. 2. Elaborar mapas y líneas de tiempo, localizando las fuentes adecuadas, utilizando los datos proporcionados o sirviéndose de los conocimientos ya adquiridos. 3. Comentar e interpretar primarias (históricas) y secundarias (historiográficas), relacionando su información con los conocimientos previos. 4. Reconocer la utilidad de las fuentes para el historiador, aparte de su fiabilidad</p>
<b>Bloque 2.</b> Raíces históricas de la	<b>2.</b> Reconocer la importancia de los	<b>Bloque 1.</b> La península Ibérica	<b>Bloque 1.</b> Explicar las características de los

<sup>166</sup> Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato, pp. 16-17, disponible en [http://www.bocm.es/boletin/CM\\_Boletin\\_BOCM/20080627\\_B/15200.pdf](http://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/20080627_B/15200.pdf), consultado el 8 de febrero de 2019.

<sup>167</sup> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, p. 321-327, disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>, consultado el 8 de febrero de 2019.

<sup>168</sup> A) Localización en el tiempo y en el espacio de procesos, estructuras y acontecimientos relevantes de la historia de España, identificando sus componentes económicos, sociales, políticos y culturales. B) Identificación y comprensión de los elementos de causalidad que se dan en los procesos de evolución y cambios relevantes para la historia de España y para la configuración de la realidad española actual. C) Búsqueda, selección, análisis e interpretación de información procedente de fuentes primarias y secundarias: Textos, mapas, gráficos y estadísticas, prensa, medios audiovisuales, así como la proporcionada por las tecnologías de la información y la comunicación. D) Análisis de interpretaciones historiográficas distintas sobre un mismo hecho o proceso histórico, contrastando y valorando los diferentes puntos de vista.

España contemporánea. Tema 2. La Prehistoria y la Edad Antigua <sup>169</sup> .	primeros pobladores y de las civilizaciones más antiguas de la península Ibérica.	desde los primeros humanos hasta la desaparición de la monarquía Visigoda (711) <sup>170</sup> .	principales hechos y procesos históricos de la península Ibérica desde la prehistoria hasta la desaparición de la monarquía visigoda, identificando sus causas y consecuencias.
Tema 3. La Península Ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus <sup>172</sup> .	<b>3.</b> Analizar la evolución política, social y económica de la península Ibérica durante la Edad Media, valorando sobre todo el proceso de formación de los distintos territorios peninsulares, así como los acontecimientos y personajes más significativos.	<b>Bloque 2.</b> La Edad Media. Tres culturas y un mapa político en constante cambio (711-1474) <sup>171</sup> .	
Tema 4. La Península Ibérica en la Edad Media: Los reinos cristianos <sup>173</sup> .			<b>Bloque 2.</b> 1. Explicar la evolución de los territorios musulmanes en la península, describiendo sus etapas políticas, así como los cambios económicos, sociales y culturales que introdujeron. 2. Explicar la evolución y configuración política de los reinos cristianos, relacionándola con el proceso de reconquista y el concepto patrimonial de la monarquía. 3. Diferenciar las tres grandes fases de la evolución económica de los reinos cristianos durante toda la Edad Media (estancamiento,
Tema 5. La Baja Edad Media. Crisis de los siglos XIV y XV <sup>174</sup> .	<b>4.</b> Valorar la importancia de los aspectos culturales e ideológicos de los pueblos que coexistieron en la península Ibérica a lo largo de la Edad Media y los vínculos, formas de convivencia y conflictos que entre ellos se produjeron;		

<sup>169</sup> A) El proceso de hominización en la Península Ibérica: Nuevos hallazgos. B) Pueblos prerromanos. Colonizaciones históricas: Fenicios, griegos y cartagineses. C) Conquista y romanización: La pervivencia del legado cultural romano en la cultura hispánica. D) Las invasiones bárbaras. El reino visigodo: Instituciones y cultura.

<sup>170</sup> A) La prehistoria: la evolución del Paleolítico al Neolítico; la pintura cantábrica y la levantina. B) La importancia de la metalurgia. C) La configuración de las áreas celta e ibérica: Tartesos, indoeuropeos y colonizadores orientales. D) Hispania romana: conquista y romanización de la península; el legado cultural romano. E) La monarquía visigoda: ruralización de la economía; el poder de la Iglesia y la nobleza.

<sup>171</sup> A) Al Ándalus: la conquista musulmana de la península; evolución política de Al Ándalus; revitalización económica y urbana; estructura social; religión, cultura y arte. B) Los reinos cristianos hasta del siglo XIII: evolución política; el proceso de reconquista y repoblación; del estancamiento a la expansión económica; el régimen señorial y la sociedad estamental; el nacimiento de las Cortes; el Camino de Santiago; una cultura plural, cristianos, musulmanes y judíos; las manifestaciones artísticas. C) Los reinos cristianos en la Baja Edad Media (siglos XIV y XV): crisis agraria y demográfica; las tensiones sociales; la diferente evolución y organización política de las Coronas de Castilla, Aragón y Navarra.

<sup>172</sup> A) Evolución política: Conquista, Emirato y Califato de Córdoba. B) La crisis del siglo XI. Reinos de taifas e imperios norteafricanos. C) La organización económica y social. D) El legado cultural. E) La mezquita y el palacio en el arte hispano-musulmán.

<sup>173</sup> A) Los primeros núcleos de resistencia. B) Principales etapas de la reconquista. C) Las formas de ocupación del territorio y su influencia en la estructura de la propiedad. Modelos de repoblación y organización social. D) Diversidad cultural: Cristianos, musulmanes y judíos. E) Manifestaciones artísticas.

<sup>174</sup> A) La organización política. Las instituciones. B) Crisis demográfica, económica y política. C) La expansión de la Corona de Aragón en el Mediterráneo. D) Las rutas atlánticas: Castellanos y portugueses. Las Islas Canarias.

			expansión y crisis), señalando sus factores y características. 4. Analizar la estructura social de los reinos cristianos, describiendo el régimen señorial y las características de la sociedad estamental. 5. Describir las relaciones culturales de cristianos, musulmanes y judíos, especificando sus colaboraciones e influencias mutuas.
Tema 6. Los Reyes Católicos: La construcción del Estado moderno <sup>175</sup> .	<p><b>5.</b> Reconocer e identificar las características de la génesis y el desarrollo del Estado moderno, valorando su significado en la configuración de la España contemporánea.</p> <p><b>6.</b> Analizar y valorar el descubrimiento y el proceso de colonización de América, a fin de conocer el alcance de las relaciones entre España y el continente americano.</p>	<b>Bloque 3.</b> La formación de la Monarquía Hispánica y su expansión mundial (1474-1700) <sup>176</sup> .	<b>Bloque 3.</b> 1. Analizar el reinado de los Reyes Católicos como una etapa de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna, identificando las pervivencias medievales y los hechos relevantes que abren el camino a la modernidad. 2. Explicar la evolución y expansión de la monarquía hispánica durante el siglo XVI, diferenciando los reinados de Carlos I y Felipe II. 3. Explicar las causas y consecuencias de la decadencia de la monarquía hispánica en el siglo XVII, relacionando
Tema 7. Expansión ultramarina y creación del imperio colonial <sup>177</sup> .			
Tema 8. La España del siglo XVI <sup>178</sup> .			
Tema 9. La España del siglo XVII <sup>179</sup> .			

<sup>175</sup> A) Unión dinástica: Integración de las Coronas de Castilla y de Aragón. B) La conquista del Reino Nazarí y la incorporación del Reino de Navarra. C) La integración de las Canarias y la aproximación a Portugal. D) La organización del Estado: Instituciones de gobierno. E) La proyección exterior. Política italiana y norteafricana.

<sup>176</sup> A) Los Reyes Católicos: la unión dinástica de Castilla y Aragón; la reorganización del Estado; la política religiosa; la conquista de Granada; el descubrimiento de América; la incorporación de Navarra; las relaciones con Portugal. B) El auge del Imperio en el siglo XVI: los dominios de Carlos I y los de Felipe II, el modelo político de los Austrias; los conflictos internos; los conflictos religiosos en el seno del Imperio; los conflictos exteriores; la exploración y colonización de América y el Pacífico; la política económica respecto a América, la revolución de los precios y el coste del Imperio. C) Crisis y decadencia del Imperio en el siglo XVII: los validos; la expulsión de los moriscos; los proyectos de reforma de Olivares; la guerra de los Treinta Años y la pérdida de la hegemonía en Europa en favor de Francia; las rebeliones de Cataluña y Portugal en 1640; Carlos II y el problema sucesorio; la crisis demográfica y económica. D) El Siglo de Oro español: del Humanismo a la Contrarreforma; Renacimiento y Barroco en la literatura y el arte.

<sup>177</sup> A) El Descubrimiento de América. B) Conquista y colonización. C) Gobierno y administración. D) Impacto de América en España.

<sup>178</sup> A) El Imperio de Carlos V. Conflictos internos: Comunidades y Germanías. B) La monarquía hispánica de Felipe II. La unidad ibérica. C) El modelo político de los Austrias. La unión de reinos. D) Economía y sociedad en la España del siglo XVI. E) Cultura y mentalidades. La Inquisición.

<sup>179</sup> A) Los Austrias del siglo XVII. Gobierno de validos y conflictos internos. B) La crisis de 1640. C) El ocaso del Imperio español en Europa. D) Evolución económica y social. E) Esplendor cultural. El Siglo de Oro.

			<p>los problemas internos, la política exterior y la crisis económica y demográfica. 4. Reconocer las grandes aportaciones culturales y artísticas del Siglo de Oro español, extrayendo información de interés en fuentes primarias y secundarias (en bibliotecas, Internet, etc.).</p>
<p>Tema 10. La España del siglo XVIII<sup>180</sup>.</p>		<p><b>Bloque 4.</b> España en la órbita francesa: el reformismo de los primeros Borbones (1700-1788)<sup>181</sup>.</p>	<p><b>Bloque 4.</b> 1. Analizar la Guerra de Sucesión española como contienda civil y europea, explicando sus consecuencias para la política exterior española y el nuevo orden internacional. 2. Describir las características del nuevo modelo de Estado, especificando el alcance de las reformas promovidas por los primeros monarcas de la dinastía borbónica. 3. Comentar la situación inicial de los diferentes sectores económicos, detallando los cambios introducidos y los objetivos de la nueva política económica. 4. Explicar el despegue económico de Cataluña, comparándolo con la evolución económica del resto de España. 5. Exponer los conceptos fundamentales del pensamiento ilustrado, identificando sus cauces de difusión.</p>

<sup>180</sup> A) La Guerra de Sucesión y el sistema de Utrecht. B) Cambio dinástico. Los primeros Borbones. C) Reformas en la organización del Estado. La monarquía centralista. D) La práctica del despotismo ilustrado: Carlos III. E) Evolución de la política exterior en Europa. F) La política borbónica en América. G) La Ilustración en España.

<sup>181</sup> A) Cambio dinástico y Guerra de Sucesión: una contienda civil y europea; la Paz de Utrecht y el nuevo equilibrio europeo; los Pactos de Familia con Francia. B) Las reformas institucionales: el nuevo modelo de Estado; la administración en América; la Hacienda Real; las relaciones Iglesia-Estado. C) La economía y la política económica: la recuperación demográfica; los problemas de la agricultura, la industria y el comercio; la liberalización del comercio con América; el despegue económico de Cataluña. D) La Ilustración en España: proyectistas, novadores e ilustrados; el despotismo ilustrado; el nuevo concepto de educación; las Sociedades Económicas de Amigos del País; la prensa periódica.

<p><b>Bloque 3.</b> La España contemporánea. Tema 11. La crisis del Antiguo Régimen<sup>182</sup></p>	<p><b>7.</b> Analizar y caracterizar la crisis del antiguo régimen en España, resaltando tanto su particularidad como su relación con el contexto internacional y su importancia histórica.</p>	<p><b>Bloque 5.</b> La crisis del Antiguo Régimen (1788-1833): Liberalismo frente al absolutismo<sup>183</sup>.</p>	<p><b>Bloque 5.</b> 1. Analizar las relaciones entre España y Francia desde la Revolución Francesa hasta la Guerra de la Independencia, especificando en cada fase los principales acontecimientos y sus repercusiones para España. 2. Comentar la labor legislativa de las Cortes de Cádiz, relacionándola con el ideario del liberalismo. 3. Describir las fases del reinado de Fernando VII, explicando los principales hechos de cada una de ellas. 4. Explicar el proceso de independencia de las colonias americanas, diferenciando sus causas y fases, así como las repercusiones económicas para España. 5. Relacionar las pinturas y grabados de Goya con los acontecimientos de este periodo, identificando en ellas el reflejo de la situación y los acontecimientos contemporáneos.</p>
<p>Tema 12. La construcción y consolidación del Estado liberal<sup>184</sup>.</p>	<p><b>8.</b> Explicar la complejidad del proceso de construcción del Estado liberal y de la lenta implantación de</p>	<p><b>Bloque 6.</b> La conflictiva construcción del Estado Liberal (1833-1874)<sup>185</sup>.</p>	<p><b>Bloque 6.</b> 1. Describir el fenómeno del carlismo como resistencia absolutista frente a la revolución liberal,</p>

<sup>182</sup> A) La crisis de 1808. La Guerra de la Independencia y los comienzos de la revolución liberal. B) Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812. C) Fernando VII: Absolutismo y liberalismo. D) La emancipación de la América española.

<sup>183</sup> A) El impacto de la Revolución Francesa: las relaciones entre España y Francia; la Guerra de la Independencia; el primer intento de revolución liberal, las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812. B) El reinado de Fernando VII: la restauración del absolutismo; el Trienio liberal; la reacción absolutista. C) La emancipación de la América española: el protagonismo criollo; las fases del proceso; las repercusiones para España. D) La obra de Goya como testimonio de la época.

<sup>184</sup> A) El reinado de Isabel II. La oposición al liberalismo: Carlismo y guerra civil. La cuestión foral. Construcción y evolución del Estado liberal. B) El Sexenio democrático (1868-1874): Intentos democratizadores. La revolución, el reinado de Amadeo I y la Primera República. C) El régimen de la Restauración. Características y funcionamiento del sistema canovista. La oposición al sistema. Nacimiento de los nacionalismos periféricos. Guerra colonial y crisis de 1898.

<sup>185</sup> A) El carlismo como último bastión absolutista: ideario y apoyos sociales; las dos primeras guerras carlistas. B) El triunfo y consolidación del liberalismo en el reinado de Isabel II: los primeros partidos políticos; el protagonismo político de los militares; el proceso constitucional; la legislación económica de signo liberal; la nueva sociedad de clases. C) El Sexenio Democrático: la revolución de 1868 y la caída de la monarquía isabelina; la búsqueda de alternativas políticas, la monarquía de Amadeo I, la Primera República; la guerra de Cuba, la tercera guerra carlista, la insurrección cantonal. D) Los inicios



	<p>la economía capitalista en España, destacando las dificultades que hubo que afrontar y la naturaleza revolucionaria del proceso.</p> <p><b>9.</b> Caracterizar el período de la Restauración, analizando las peculiaridades del sistema político, las realizaciones y los fracasos de la etapa, así como los factores más significativos de la crisis y descomposición del régimen.</p>	<p><b>Bloque 7.</b> La Restauración Borbónica: implantación y afianzamiento de un nuevo Sistema Político (1874-1902)<sup>186</sup>.</p> <p><b>Bloque 8.</b> Pervivencias y transformaciones económicas en el siglo XIX: un desarrollo insuficiente<sup>187</sup>.</p>	<p>analizando sus componentes ideológicos, sus bases sociales, su evolución en el tiempo y sus consecuencias. 2. Analizar la transición definitiva del Antiguo Régimen al régimen liberal burgués durante el reinado de Isabel II, explicando el protagonismo de los militares y especificando los cambios políticos, económicos y sociales. 3. Explicar el proceso constitucional durante el reinado de Isabel II, relacionándolo con las diferentes corrientes ideológicas dentro del liberalismo y su lucha por el poder. 4. Explicar el Sexenio Democrático como periodo de búsqueda de alternativas democráticas a la monarquía isabelina, especificando los grandes conflictos internos y externos que desestabilizaron al país. 5. Describir las condiciones de vida de las clases trabajadoras y los inicios del movimiento obrero en España, relacionándolo con el desarrollo de movimiento obrero internacional.</p>
--	--	---	--

del movimiento obrero español: las condiciones de vida de obreros y campesinos; la Asociación Internacional de Trabajadores y el surgimiento de las corrientes anarquista y socialista.

<sup>186</sup> A) Teoría y realidad del sistema canovista: la inspiración en el modelo inglés, la Constitución de 1876 y el bipartidismo; el turno de partidos, el caciquismo y el fraude electoral. B) La oposición al sistema: catalanismo, nacionalismo vasco, regionalismo gallego y movimiento obrero. C) Los éxitos políticos: estabilidad y consolidación del poder civil; la liquidación del problema carlista; la solución temporal del problema de Cuba. D) La pérdida de las últimas colonias y la crisis del 98: la guerra de Cuba y con Estados Unidos; el Tratado de París; el regeneracionismo.

<sup>187</sup> A) Un lento crecimiento de la población: alta mortalidad; pervivencia de un régimen demográfico antiguo; la excepción de Cataluña. B) Una agricultura protegida y estancada: los efectos de las desamortizaciones; los bajos rendimientos. C) Una deficiente industrialización: la industria textil catalana, la siderurgia y la minería. D) Las dificultades de los transportes: los condicionamientos geográficos; la red de ferrocarriles. E) El comercio: proteccionismo frente a librecambismo. F) Las finanzas: la peseta como unidad monetaria; el desarrollo de la banca moderna; los problemas de la Hacienda; las inversiones extranjeras.

<p>Tema 13. Transformaciones económicas y cambios sociales en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX<sup>188</sup>.</p>	<p><b>10.</b> Valorar la trascendencia histórica de la Segunda República y de la guerra civil, destacando los intentos modernizadores del proyecto republicano, la oposición que suscitó entre diversos sectores de la sociedad española y los factores que desencadenaron la lucha fratricida.</p>		<p><b>Bloque 7.</b> 1. Explicar el sistema político de la Restauración, distinguiendo su teoría y su funcionamiento real. 2. Analizar los movimientos políticos y sociales excluidos del sistema, especificando su evolución durante el periodo estudiado. 3. Describir los principales logros del reinado de Alfonso XII y la regencia de María Cristina, infiriendo sus repercusiones en la consolidación del nuevo sistema político. 4. Explicar el desastre colonial y la crisis del 98, identificando sus causas y consecuencias.</p>
<p>Tema 14. La crisis del Estado liberal, la Segunda República y la guerra civil<sup>189</sup>.</p>		<p><b>Bloque 9.</b> La crisis del Sistema de la Restauración y la caída de la</p>	<p><b>Bloque 8.</b> 1. Explicar la evolución demográfica de España a lo largo del siglo XIX, comparando el crecimiento de la población española en su conjunto con el de Cataluña y el de los países más avanzados de Europa. 2. Analizar los diferentes sectores económicos, especificando la situación heredada, las transformaciones de signo liberal, y las consecuencias que se derivan de ellas.</p> <p><b>Bloque 9.</b> 1. Relacionar el regeneracionismo surgido de la crisis del 98 con el revisionismo político de los primeros gobiernos, especificando</p>

<sup>188</sup> A) Transformaciones económicas. Proceso de desamortización y cambios agrarios. Las peculiaridades de la incorporación de España a la revolución industrial. Modernización de las infraestructuras: El impacto del ferrocarril. B) Transformaciones sociales. Crecimiento demográfico. De la sociedad estamental a la sociedad de clases. Génesis y desarrollo del movimiento obrero en España. C) Transformaciones culturales. Cambio en las mentalidades. La educación y la prensa.

<sup>189</sup> A) Panorama general del reinado de Alfonso XIII. Intentos de modernización. El Regeneracionismo. Crisis y quiebra del sistema de la Restauración. La Guerra de Marruecos. La dictadura de Primo de Rivera. B) La Segunda República. La Constitución de 1931. Del bienio reformista al radical-cedista. La Revolución de 1934. Las elecciones de 1936 y el Frente Popular. Política de reformas y realizaciones culturales. C) La sublevación militar y el estallido de la guerra civil. El desarrollo de la guerra: Etapas y evolución de las dos zonas. La dimensión política e internacional del conflicto. Las consecuencias de la guerra.

		<p>Monarquía (1902-1931)<sup>190</sup>.</p> <p><b>Bloque 10.</b> La Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de Crisis Internacional (1931-1939)<sup>191</sup>.</p>	<p>sus actuaciones más importantes. 2. Analizar las causas que provocaron la quiebra del sistema político de la Restauración, identificando los factores internos y los externos. 3. Explicar la dictadura de Primo de Rivera como solución autoritaria a la crisis del sistema, describiendo sus características, etapas y actuaciones. 4. Explicar la evolución económica y demográfica en el primer tercio del siglo XX, relacionándola con la situación heredada del siglo XIX.</p> <p><b>Bloque 10.</b> 1. Explicar la Segunda República como solución democrática al hundimiento del sistema político de la Restauración, enmarcándola en el contexto internacional de crisis económica y conflictividad social. 2. Diferenciar las diferentes etapas de la República hasta el comienzo de la Guerra Civil, especificando los principales hechos y actuaciones en cada una de ellas. 3. Analizar la Guerra Civil, identificando sus causas y consecuencias, la</p>
--	--	--	--

<sup>190</sup> A) Los intentos de modernización del sistema: el revisionismo político de los primeros gobiernos de Alfonso XIII; la oposición de republicanos y nacionalistas catalanes, vascos, gallegos y andaluces. B) El impacto de los acontecimientos exteriores: la intervención en Marruecos; la Primera Guerra Mundial; la Revolución Rusa. C) La creciente agitación social: la Semana Trágica de Barcelona; la crisis general de 1917; el “trienio bolchevique” en Andalucía. D) La dictadura de Primo de Rivera: Directorio militar y Directorio civil; el final de la guerra de Marruecos; la caída de la dictadura; el hundimiento de la monarquía. E) Crecimiento económico y cambios demográficos en el primer tercio del siglo: los efectos de la Guerra Mundial en la economía española; el intervencionismo estatal de la Dictadura; la transición al régimen demográfico moderno; los movimientos migratorios; el trasvase de población de la agricultura a la industria.

<sup>191</sup> A) El bienio reformista: la Constitución de 1931; la política de reformas; el Estatuto de Cataluña; las fuerzas de oposición a la República. B) El bienio radical-cedista: la política restauradora y la radicalización popular; la revolución de Asturias. C) El Frente Popular: las primeras actuaciones del gobierno; la preparación del golpe militar. D) La Guerra Civil: la sublevación y el desarrollo de la guerra; la dimensión internacional del conflicto; la evolución de las dos zonas; las consecuencias de la guerra. E) La Edad de Plata de la cultura española: de la generación del 98 a la del 36.

			intervención internacional y el curso de los acontecimientos en las dos zonas. 4. Valorar la importancia de la Edad de Plata de la cultura española, exponiendo las aportaciones de las generaciones y figuras más representativas.
Tema 15. La dictadura franquista <sup>192</sup> .	<b>11.</b> Reconocer y analizar las características ideológicas e institucionales de la dictadura franquista, secuenciando los cambios políticos, sociales y económicos, y resaltando la influencia de la coyuntura internacional en la evolución del régimen.	<b>Bloque 11.</b> La Dictadura Franquista (1939-1975) <sup>193</sup> .	<b>Bloque 11.</b> 1. Analizar las características del franquismo y su evolución en el tiempo, especificando las transformaciones políticas, económicas y sociales que se produjeron, y relacionándolas con la cambiante situación internacional. 2. Describir la diversidad cultural del periodo, distinguiendo sus diferentes manifestaciones.
Tema 16. La España actual <sup>194</sup> .	<b>12.</b> Describir las características y dificultades del proceso de transición democrática valorando su trascendencia, así como reconocer la importancia de la Constitución de 1978 y explicar los principios	<b>Bloque 12.</b> Normalización Democrática en España e Integración en Europa (desde 1975) <sup>195</sup> .	<b>Bloque 12.</b> 1. Describir las dificultades de la transición a la democracia desde el franquismo en un contexto de crisis económica, explicando las medidas que permitieron la celebración de las primeras elecciones democráticas. 2.

<sup>192</sup> A) La creación del Estado franquista: Fundamentos ideológicos y apoyos sociales. Evolución política y coyuntura exterior: Del aislamiento al reconocimiento internacional. El exilio. B) La consolidación del régimen. Las transformaciones económicas: De la autarquía al desarrollismo. Los cambios sociales. C) Elementos de cambio en la etapa final del franquismo. La oposición al régimen. Evolución de las mentalidades. La cultura.

<sup>193</sup> A) La postguerra: grupos ideológicos y apoyos sociales del franquismo; las oscilantes relaciones con el exterior; la configuración política del nuevo Estado; la represión política; la autarquía económica. B) Los años del “desarrollismo”: los Planes de Desarrollo y el crecimiento económico; las transformaciones sociales; la reafirmación política del régimen; la política exterior; la creciente oposición al franquismo. C) El final del franquismo: la inestabilidad política; las dificultades exteriores; los efectos de la crisis económica internacional de 1973. D) La cultura española durante el franquismo: la cultura oficial, la cultura del exilio, la cultura interior al margen del sistema.

<sup>194</sup> A) La transición a la democracia. La Constitución de 1978. Principios constitucionales y desarrollo institucional. El estado de las autonomías y su evolución. B) Los gobiernos democráticos. Los desafíos del golpismo y del terrorismo. Cambios políticos, sociales y económicos. Cultura y mentalidades. C) La integración de España en Europa. España en la Unión Europea. El papel de España en el contexto internacional.

<sup>195</sup> A) La transición a la democracia: la crisis económica mundial; las alternativas políticas al franquismo, continuismo, reforma o ruptura; el papel del rey; la Ley para la Reforma Política; las primeras elecciones democráticas. B) El periodo constituyente: los Pactos de la Moncloa; las preautonomías de Cataluña y el País Vasco; la Constitución de 1978 y el Estado de las autonomías. C) Los gobiernos constitucionales: el problema del terrorismo; el fallido golpe de Estado de 1981; el ingreso en la OTAN; la plena integración en Europa. D) El papel de España en el mundo actual.

	<p>que regulan la actual organización política y territorial.</p> <p>13. Poner ejemplos de hechos significativos de la historia de España relacionándolos con su contexto internacional, en especial, el europeo y el hispanoamericano.</p>		<p>Caracterizar el nuevo modelo de Estado democrático establecido en la Constitución de 1978, especificando las actuaciones previas encaminadas a alcanzar el más amplio acuerdo social y político. 3. Analizar la evolución económica, social y política de España desde el primer gobierno constitucional de 1979 hasta la aguda crisis económica iniciada en 2008, señalando las amenazas más relevantes a las que se enfrenta y los efectos de la plena integración en Europa. 4. Resumir el papel de España en el mundo actual, especificando su posición en la Unión Europea y sus relaciones con otros ámbitos geopolíticos.</p>
--	---	--	---

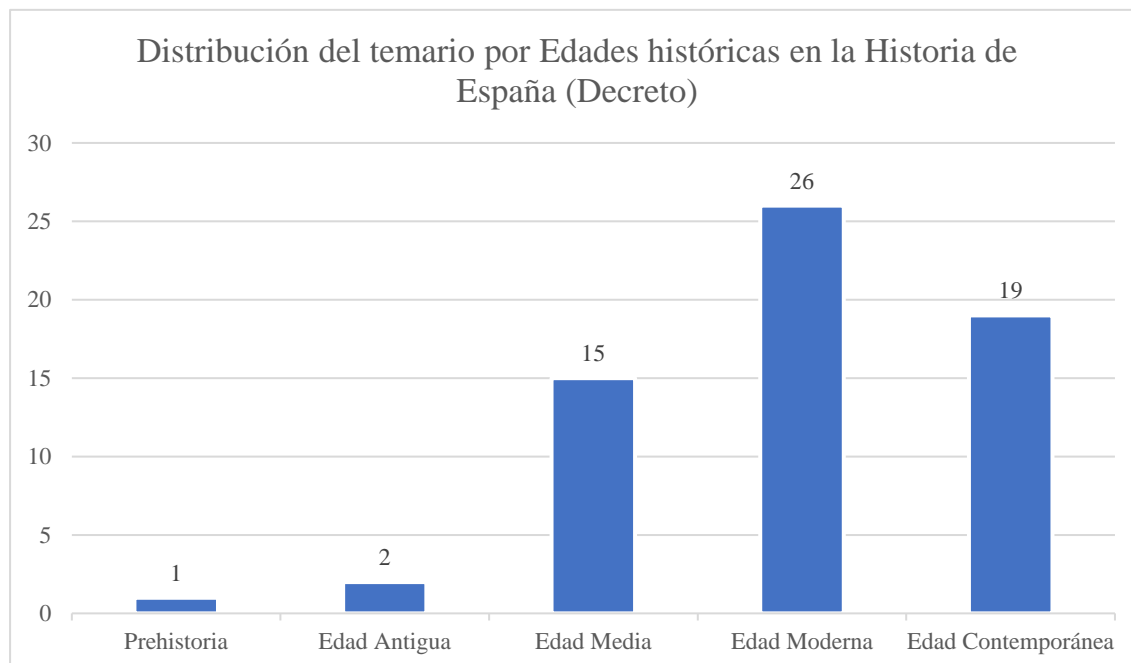
Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos “Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato” y “Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato”<sup>196</sup>.

Los contenidos de ambos currículos contienen temáticas muy parecidas, aunque utilizando un lenguaje y conceptos diferenciados. En los criterios de evaluación sucede algo similar, insistiendo más en unos temas que en otros.

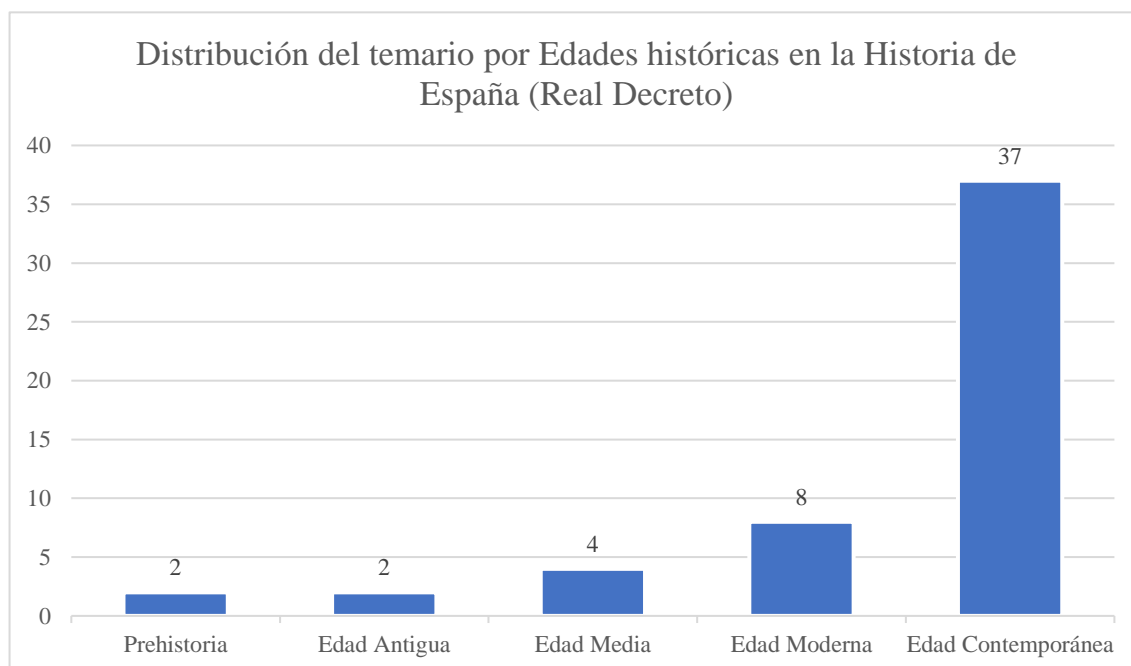
Los contenidos de la asignatura de Historia de España que se establecen en ambos documentos siguen un orden cronológico y lineal que se sitúa desde la Prehistoria hasta la España actual, un gran periodo en el cual los contenidos van tratando cuestiones más generales a cuestiones más concretas y específicas en el tiempo. El punto de inflexión en ambos casos será en el comienzo del siglo XIX, donde vemos que la asignatura comienza a ofrecer más de un temario (Decreto) o bloque (Real Decreto) por siglo a tratar.

<sup>196</sup> En la tabla hemos colocado lo que se establece en ambos documentos, sin modificaciones, para facilitar la comparativa entre contenidos y entre criterios de evaluación. Los subapartados de cada bloque (Real Decreto) y tema (Decreto) quedan fijados en cada una de las notas al pie. En ambos documentos los subapartados han sido señalizados por el investigador con letras con el fin de lograr mayor claridad y organización, pero sin interferir con el criterio por el cual los documentos agrupan cada subapartado.

En las siguientes gráficas podremos ver la distribución del temario por edades históricas.



Fuente: Elaboración propia en base al “Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato”<sup>197</sup>.



Fuente: Elaboración propia en base al “Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato”<sup>198</sup>.

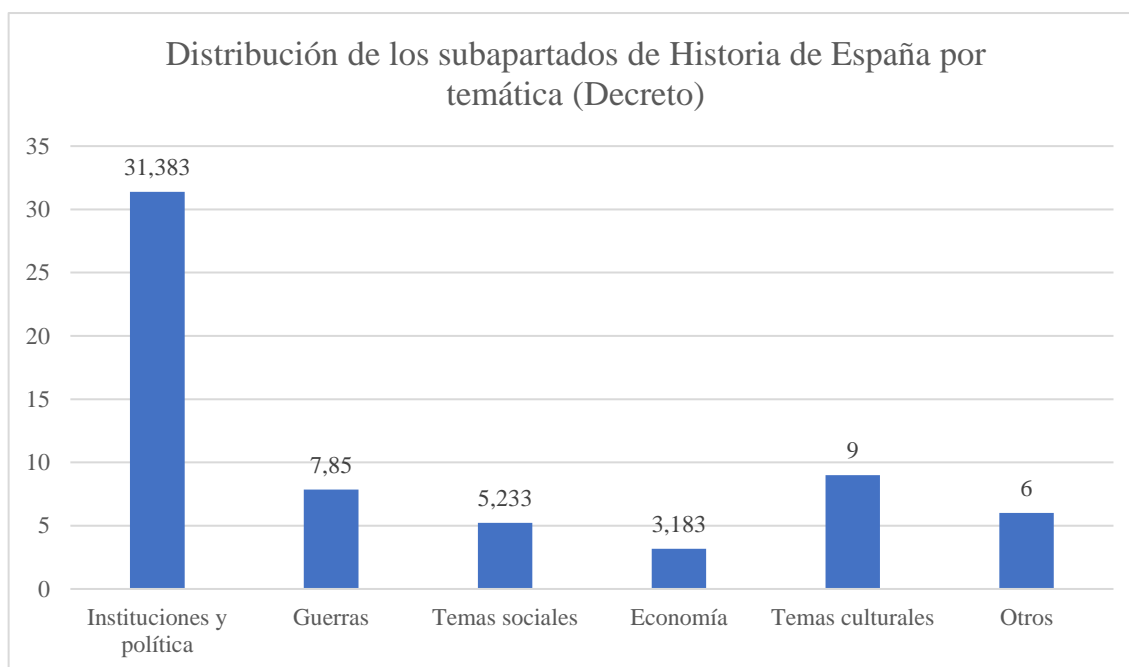
<sup>197</sup> La división de la gráfica está hecha en base al total de subapartados (63) del total de temas (14, sin contar el primer tema al no contener temática histórica sino introductoria de la asignatura).

<sup>198</sup> La división de la gráfica está hecha en base al total de subapartados (53) del total de bloques (12).

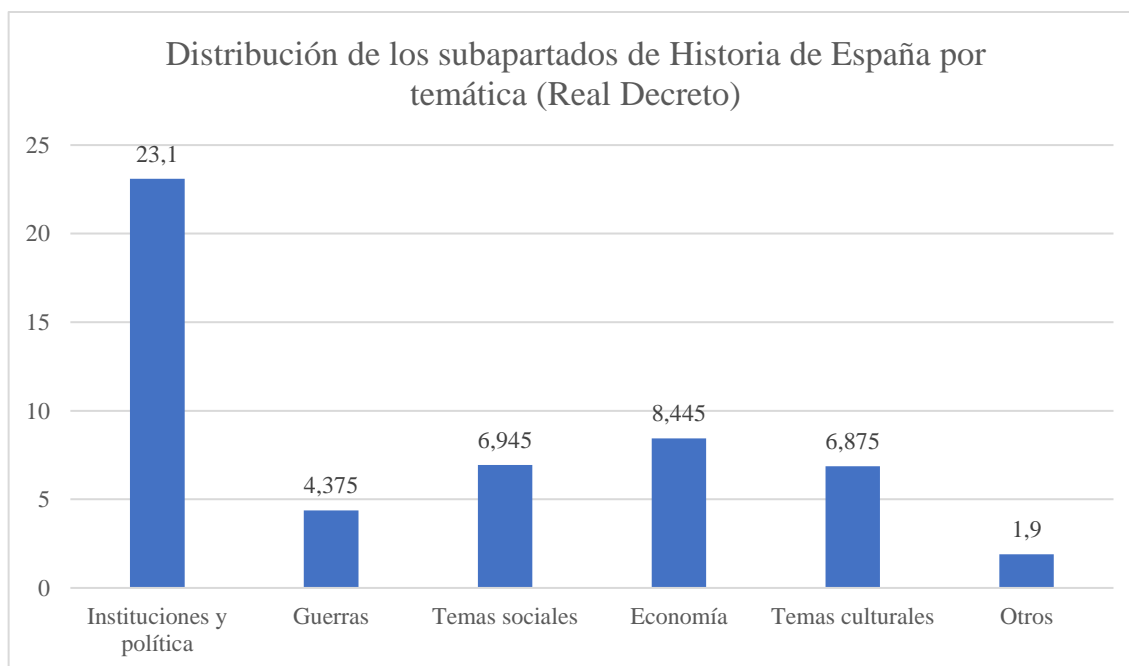
En ambos gráficos podemos apreciar el contenido de cada currículo, tomando como referencia el número total de epígrafes (subapartados) de cada currículo. En el caso del currículo de la Comunidad de Madrid (Decreto) vemos que los contenidos de Edad Moderna superan a los de la Edad Contemporánea, pero no así con el currículo del Real Decreto, donde vemos claramente la carga de contenidos que irá *in crescendo* en la medida que se avanza en el tiempo (idea de linealidad y ascenso temporal). Pero, y en coherencia con lo que mencionábamos antes, a partir del siglo XIX (Edad Contemporánea) los temas o bloques comenzarán a analizar procesos históricos que abarquen menos temporalidad que antes (temas que analizaban en un tema desde un siglo en adelante). En este sentido, y a pesar de lo que hemos visto en el currículo de la Comunidad de Madrid, el siglo XIX y XX son los siglos que se tratan con mayor detenimiento en estos currículos.

Si bien se nos avisa en ambos currículos que la época contemporánea en España será la fundamental, existe una finalidad que subyace en ambos documentos. Nos referimos a una finalidad que centra sus esfuerzos en que los estudiantes obtengan una percepción lineal de la Historia de “su país” y no tanto en sentido formativo ya que se profundiza poco en periodos históricos anteriores al siglo XVI. Esta idea de pasado nacional que se remota a tiempos prehistóricos sin duda parece ser la finalidad que se “esconde” en estos gráficos, donde vemos claramente que los contenidos se centran en la edad moderna y contemporánea, siendo esta última tratada con más detenimiento (explicaciones de longitud temporal menores que en el resto de las épocas), una época marcada por la configuración del Estado liberal, la Segunda República, la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición.

En los siguientes gráficos podremos apreciar más elementos para seguir ahondando en los contenidos de ambos currículos. Concretamente la distribución de los epígrafes o subapartados por tipología o naturaleza temática (política, social o cultural). El objetivo será pues identificar el carácter de los currículos.



Fuente: Elaboración propia en base al “Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato”<sup>199</sup>.



Fuente: Elaboración propia en base al “Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato”<sup>200</sup>.

<sup>199</sup> La división de la gráfica está hecha en base al total de subapartados (63). Algunas clasificaciones temáticas, al contener ciertos subapartados un título multitemático (que incluyera, por ejemplo, política, temas sociales y culturales), generan más números decimales.

<sup>200</sup> La división de la gráfica está hecha en base al total de subapartados (53). Algunas clasificaciones temáticas, al contener ciertos subapartados un título multitemático (que incluyera, por ejemplo, política, temas sociales y culturales), generan más números decimales.



En estos dos últimos gráficos hemos hecho una distribución por líneas temáticas, al ser estos temas lo más recurrentes en los currículos. El apartado de “Otros” son todos aquellos subapartados/epígrafes que no se correspondían con ninguno de las líneas temáticas que hemos propuesto. En el caso del documento de la Comunidad de Madrid lo compondrían subapartados de los temas dos (a y b)<sup>201</sup>, cinco (d)<sup>202</sup>, siete (a y d)<sup>203</sup> y nueve (c)<sup>204</sup>, mientras en el caso del Real Decreto señalaríamos subapartados del bloque primero (a y b)<sup>205</sup> y tercero (a y b)<sup>206</sup>. Como hemos podido ver en estos últimos subapartados y secciones de subapartados calificados en “Otros”, suelen adscribirse a ideas sintetizadoras sobre cuestiones que parecen bastante complejas históricamente hablando. Son epígrafes que recurren al recurso estético (“El Descubrimiento de América”) e incluso romántico (“El ocaso del Imperio español en Europa”) de la Historia (historiografía). Si bien la mayoría de los subapartados no suelen tender a abusar del recurso “romántico” de la Historia, sino más bien a epígrafes de un claro carácter positivista.

El desglose de los datos presentados en las gráficas temáticas sin duda nos ha dejado una idea bastante clara, que la Historia de España, curricularmente hablando, para los estudiantes observados que han sido analizados (capítulo 3) ha sido fundamentalmente político-institucional, es decir, Historia de las instituciones políticas en España. Esta Historia se situaría en un eje cronológico-lineal en el cual el objeto (España) avanza y es explicada con precisión causal (positivismo) pero en ocasiones también de forma dramática (romanticismo). Sin bien no podemos aventurarnos aun a aclarar el carácter del sujeto en esta Historia (libros de texto de Historia de España), sí que pareciera poseer un carácter estoico, neutral y objetivo, es decir, la Historia de España como fruto de una enseñanza-aprendizaje de verdades-realidades históricas.

---

<sup>201</sup> Haría referencia al subapartado/epígrafe A, que se titula “El proceso de hominización en la Península Ibérica: Nuevos hallazgos” y al subapartado B titulado “Pueblos prerromanos. Colonizaciones históricas: Fenicios, griegos y cartagineses”.

<sup>202</sup> Haría referencia al subapartado/epígrafe D, que se titula “Las rutas atlánticas: Castellanos y portugueses. Las Islas Canarias”.

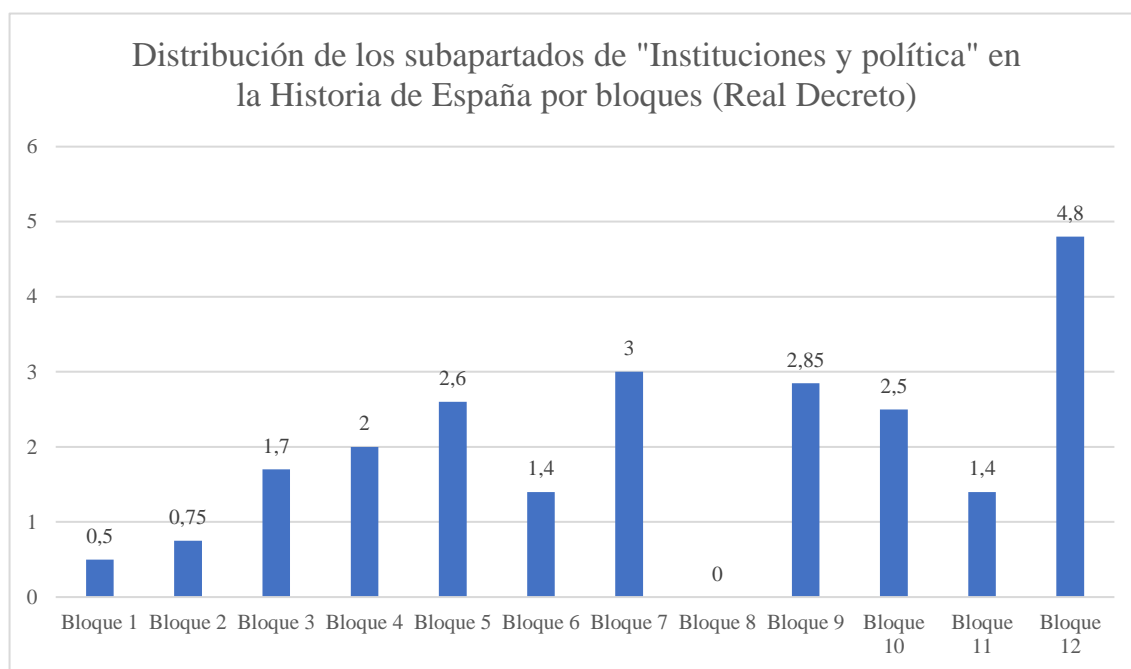
<sup>203</sup> Haría referencia a los subapartados A y D que se titularían, respectivamente, “El Descubrimiento de América” y “El impacto de América en España”.

<sup>204</sup> Haría referencia al subapartado/epígrafe C, que se titula “El ocaso del Imperio español en Europa”.

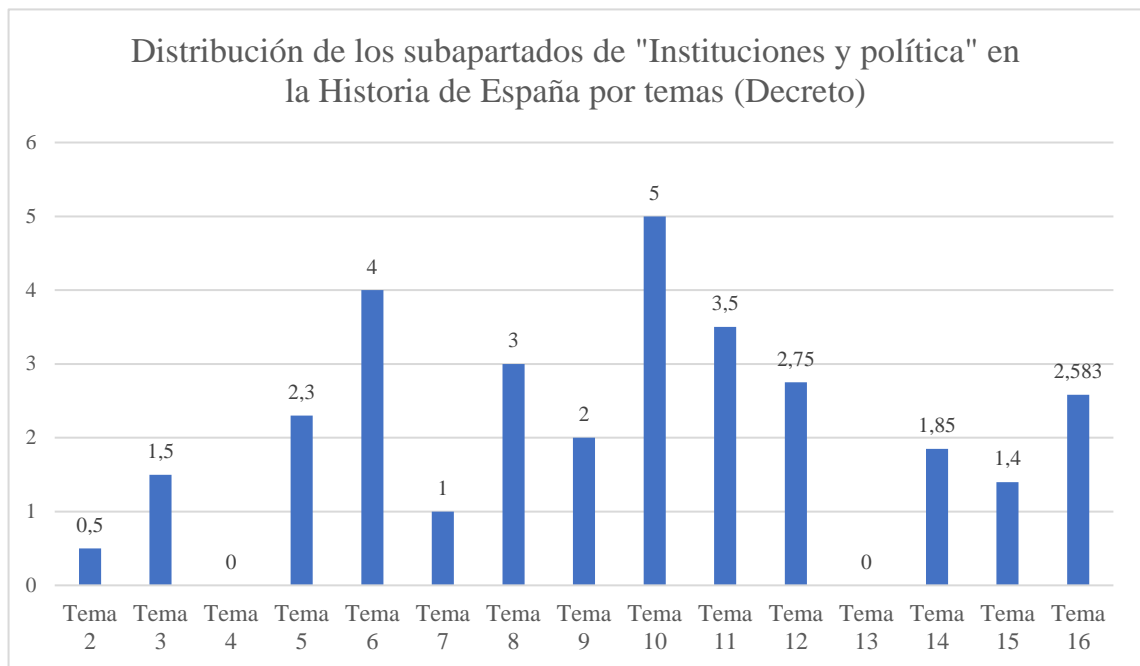
<sup>205</sup> Se haría referencia a una sección del subapartado A (“La prehistoria: la evolución del Paleolítico al Neolítico”) y el subapartado B titulado “La importancia de la metalurgia”.

<sup>206</sup> Se haría referencia a una sección del subapartado A (“el descubrimiento de América”) y a una sección del subapartado B (“la exploración y colonización de América y el Pacífico”).

Tanto en el currículo de la Comunidad de Madrid (Decreto) como en el de ámbito nacional (Real Decreto) vemos una clara tendencia hacia una Historia institucional-política de una España con una coherencia territorial (desde la prehistoria hasta la actualidad). Al tratarse de una Historia nacional esta última cuestión parecería evidente. Ahora bien, no existe un equilibrio temático entre las diferentes épocas ni líneas temáticas. Esta Historia institucional-política que mencionamos sería fundamentalmente contemporánea, aunque el Decreto nos indica que existe mayor cantidad de epígrafes en la Edad Moderna (26) que en la Contemporánea (19). Al mismo tiempo hemos podido apreciar que los epígrafes de dicho carácter político-institucional se concentran en el ámbito contemporáneo, aunque no de forma uniforme.



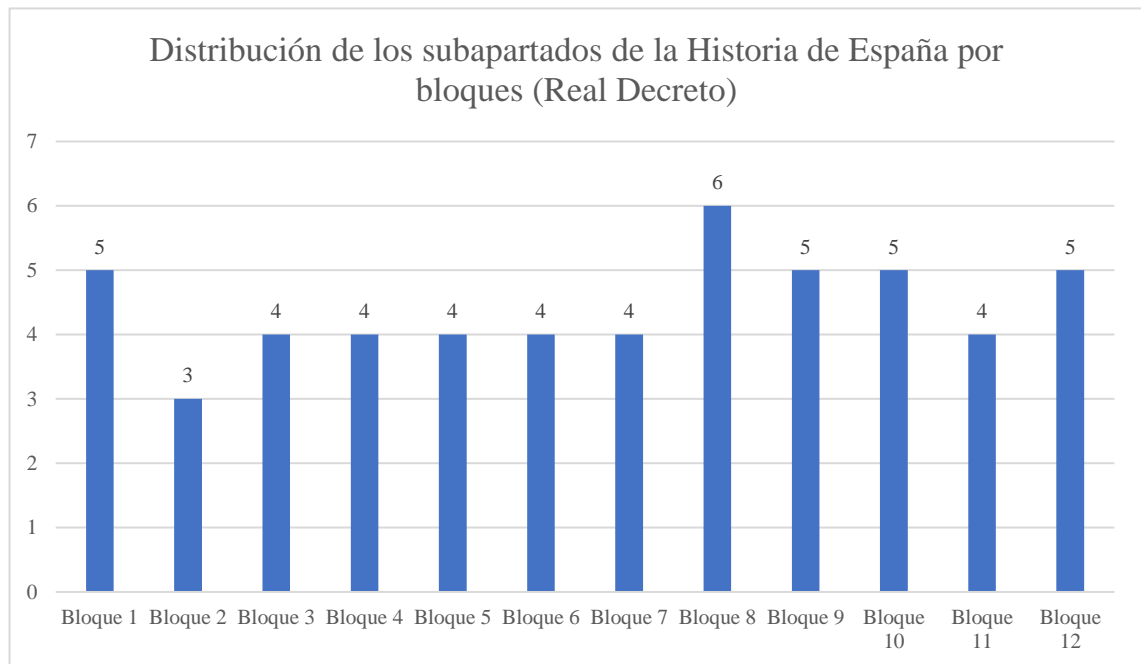
Fuente: Elaboración propia en base al “Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato”.



Fuente: Elaboración propia en base al “Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato”.

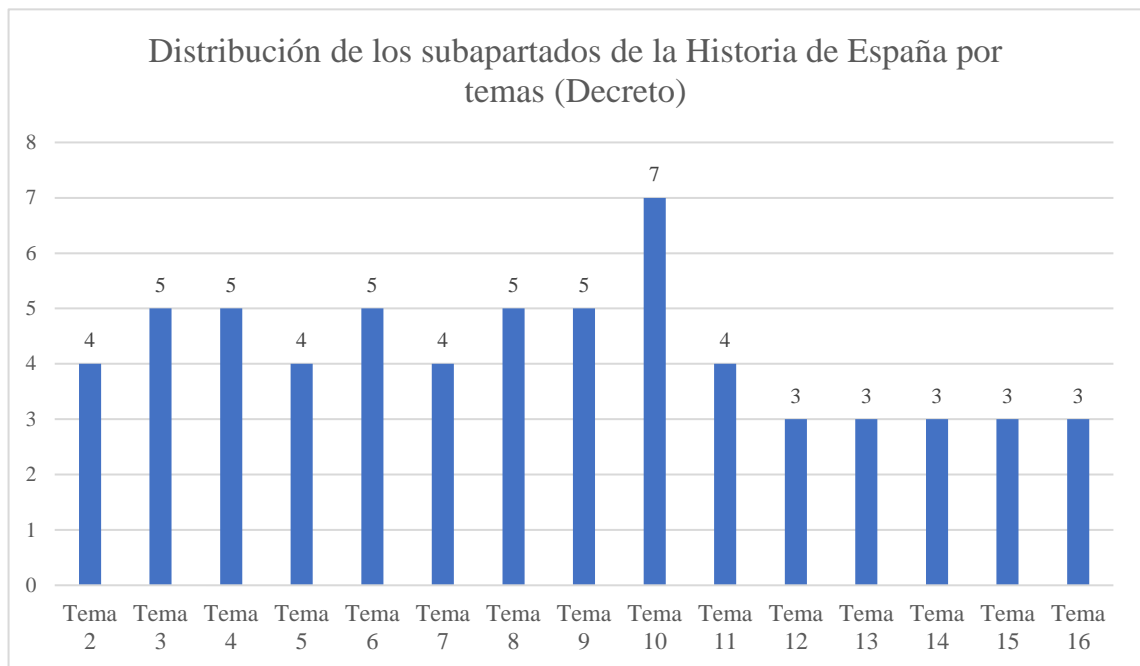
Si bien en el gráfico del Real Decreto vemos que los bloques de época contemporánea (a partir del bloque cinco) que tratan temática institucional y política son mayoritarios con respecto a los cuatro primeros, además de tener los índices más altos de subapartados por bloque (con la excepción del bloque seis, ocho y once, que tratan respectivamente la construcción del Estado Liberal, la economía del siglo XIX y la dictadura franquista). En el caso del Decreto vemos algo dispar, donde a partir del temario contemporáneo (desde el tema 11) suman un total aproximado de doce epígrafes (12,083) que traten de cuestiones político-institucionales y no teniendo los índices más altos (el mayor es de 3,5 del tema 11). Del tema 2 al 10 suman 19,3, teniendo los índices más altos (cinco puntos en el tema 10 y cuatro puntos en el tema 6).

A continuación, podremos ver los gráficos correspondientes a la cantidad de epígrafes por bloque o tema con el fin de ver estos datos en perspectiva.



Fuente: Elaboración propia en base al “Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato”.

En este primer caso vemos una distribución bastante regular y equilibrada entre los bloques, teniendo en siempre en cuenta que los cuatro primeros bloques (16 epígrafes) abarcan desde la Prehistoria hasta la segunda mitad del siglo XVIII. Desde el bloque cinco al doce (37) se reúne todos los epígrafes que intervienen la etapa contemporánea en España, lo cual nos evidencia lo que señala el propio documento acerca de la importancia de esta época en la asignatura. Ahora bien, correspondiente al gráfico sobre temas político-institucionales vemos que efectivamente está más presente en este último periodo cronológico (18,55) que en el resto (4,95), salvo el bloque ocho, que versaría sobre cuestiones exclusivamente económicas.



Fuente: Elaboración propia en base al “Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato”.

En el caso de nuestro segundo gráfico vemos un equilibrio similar (una media de 4,2), que en el gráfico anterior (una media de 4,4). La acumulación de epígrafes en este caso será para las épocas que transiten desde la Prehistoria hasta la Edad Moderna (44 epígrafes en nueve temas), mientras que la Edad Contemporánea será más reducida pero proporcionalmente mayor (19 epígrafes en seis temas desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad, siglo XXI). Teniendo esto en vigor, las temáticas político-institucionales en este primer periodo (Prehistoria-Edad Moderna) acumulará un total de 19,3 epígrafes, mientras que en el segundo periodo (Edad Contemporánea) tendrá un valor relativamente cercano (12,083) y por lo tanto proporcionalmente mayor, conociendo de antemano que los temarios contemporáneos gozan de menos temas y epígrafes que el primer periodo.

Comparativamente vemos una idea conductora y es que a pesar de que el currículo de la Comunidad de Madrid aparenta ser más equitativo y redistributivo con las temáticas y epígrafes, tanto este como el currículo a nivel nacional (Real Decreto) concentran sus esfuerzos en ofrecer una Historia de España desde la Construcción del Estado-nación en el siglo XIX hasta la actualidad (siglo XXI) desde una óptica claramente política e institucional. Al mismo tiempo vemos como todo esto se ve inserto en una línea cronológica-temporal visiblemente extensa (primeros homínidos

hasta la actualidad) en la cual se imprime una imagen de un pasado común que no se limita a entender España como nación desde el siglo XIX (la construcción del Estado-nación), sino que desde el origen de la vida humana en la Península Ibérica.

En cuanto a los “criterios de evaluación” que se establecen en ambos documentos oficiales, se tratan de apartados que corresponden a cada bloque o tema establecido, dotándolos de carácter añadido y de una mínima guía docente. El objetivo en estos criterios es conducir a los contenidos establecidos en los bloques/temas y en sus respectivos subapartados o epígrafes por la vía oficial (criterios del Estado o de la Comunidad Autónoma).

Para el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid (nuestro caso), se establecen un total de catorce puntos, los cuales corresponden al total de dieciséis temas del currículo de Historia de España. Como hemos mencionado en páginas anteriores, al inicio de los análisis de los currículos, existen apartados de carácter introductorio que aluden a cuestiones que hacen referencia al carácter de la asignatura. Si comenzamos por el principio, en el currículo de la Comunidad de Madrid el tema primero de “Contenidos comunes” está ligado a los criterios primero y catorce del documento, que inciden en el carácter cronológico, temporal, ordenado de la Historia (punto primero) y, por otro lado, la exigencia que la asignatura tiene correspondiente con el correcto uso de las fuentes y, al mismo tiempo, de forma crítica (punto catorce).

De una forma similar, pero más detallada, el currículo de ámbito nacional establece para el bloque cero “Cómo se escribe la Historia y criterios comunes” cuatro puntos fundamentales relacionados con la crítica de lo que denomina “fuente primaria o histórica” y “fuente secundaria o historiográfica”, estableciendo así el carácter de la investigación en la disciplina Historia y dándole una mayor relevancia a la fuente que no es fruto de la interpretación del historiador (historiografía), es decir a la fuente que es parte del pasado a investigar. Con esto se da una señal no solo de que debería ser la investigación histórica en el estudiante, sino también una visión-percepción hacia el mismo estudiante de lo que significa la Historia: estudios centrados en fuentes del pasado, relegando a un segundo plano la interpretación del historiador. Ahora bien, en los puntos dos y tres se interviene tanto los recursos a utilizar como la obligación del estudiante de interpretar las fuentes primarias y secundarias ya dotadas de una clasificación cerrada al establecer que es primaria (fuentes históricas, del pasado y no alteradas por el historiador) y que no lo es (historiografía, escritos alterados por el historiador). Queda en duda cual es realmente el alcance de dicha interpretación a las

fuentes. Por último, se establecería que el estudiante debería saber diferenciar lo “útil y fiable” en la fuente para el historiador, siendo así tres de los cuatro puntos los que insisten en cuestiones de fuente (puntos primero, segundo y cuarto) por encima de lo interpretativo (punto tercero).

El resto de los criterios, señalados anteriormente en la tabla comparativa, son descriptivos e insisten en los valores que se reflejan mediante epígrafes en los subapartados.

En los temas/bloques que hacen referencia a la Prehistoria ambos documentos se limitan a una cuestión de “hechos” en la Península Ibérica (Real Decreto) o de “importancia” (Decreto) desde esos momentos hasta los inicios de la Edad Media, reconociendo a su vez cuales son “las civilizaciones más antiguas” (Decreto) y explicando las “causas y consecuencias” de “la desaparición de la monarquía visigoda” (Real Decreto). La Edad Media será tratada por el Real Decreto como un periodo dividido desde la desaparición de los visigodos (monarquía), las explicaciones sobre Al-Ándalus, “La Reconquista”, los aspectos económicos de esta edad (destacando que cronológicamente existió “estancamiento, expansión y crisis”) para después “describir” cuestiones culturales que hicieran referencia a las denominadas “tres culturas” (cristianos, musulmanes y judíos). Si en el Real Decreto se destaca la importancia de “describir” y “explicar”, en el Decreto se destacará el “análisis” (criterio tres) y la “valoración” (criterio cuatro) sobre cuestiones políticas, sociales y económicas de la Edad Media, incidiendo en cuestiones de carácter cultural (“aspectos culturales e ideológicos de los pueblos que coexistieron en la Península Ibérica a lo largo de la Edad Media”).

Los criterios del Real Decreto hacia el bloque 3<sup>207</sup> oscilarán en cuestiones fundamentalmente políticas que incidan en la importancia de los RR.CC (Reyes Católicos) como camino hacia la “modernidad”. Al mismo tiempo se destaca que se debe explicar tanto la “evolución” como la “expansión” de los primeros Austrias (Carlos I y Felipe II), la denominada “decadencia de la monarquía hispánica en el siglo XVII” (políticos, democráticos y económicos) y, por último, “reconocer” el denominado “Siglo de Oro español”. En el caso del Decreto el uso de frases sintetizadoras como “El Siglo de Oro español” no son utilizadas, y se centran en cuestiones de “desarrollo del Estado Moderno” y del impacto que este tendría en el

---

<sup>207</sup> A diferencia del Decreto, cada bloque le corresponderá un bloque de criterios.

Estado contemporáneo en España. También se alude a la importancia de “analizar y valorar” lo que se denomina el “descubrimiento de América”, pero también “el proceso de colonización de América”, elementos para, según el criterio seis, “conocer el alcance de las relaciones entre España y el continente americano”. A diferencia del Real Decreto, el Decreto entiende que América debe ser evaluado (aunque sea reducido) como contenido relevante para la Historia de España de esos momentos.

El Real Decreto, según avanza en sus criterios, insiste en cuestiones explicativas específicas, como la “Guerra de sucesión española como contienda civil y europea, explicando sus consecuencias para la política exterior española y el nuevo orden internacional”. Paralelamente a ello el bloque cuatro (siglo XVIII) deberá profundizar en cuestiones económicas tanto nacionales como internacionales (“el despegue económico de Cataluña comparándolo con la evolución económica del resto de España”) y el fenómeno de la Ilustración como fenómeno intelectual y de pensamiento. Para los mismos momentos, el documento de la Comunidad de Madrid menciona nuevamente “analizar”, pero también “caracterizar” “la crisis del Antiguo Régimen en España” en el marco internacional teniendo en cuenta que aquello fue importante históricamente (punto siete). En este sentido vuelve a existir esta diferenciación de cuestiones generales (Decreto) a cuestiones específicas (Real Decreto).

Para las temáticas que abarcan el siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX, el Real decreto establece los criterios del bloque cinco al nueve, los cuales se tendrían que encargarse de “analizar” España en momentos de “la Revolución Francesa hasta la Guerra de la Independencia”; “comentar” las Cortes de Cádiz; el liberalismo español; el reinado de Fernando VII; “explicar el proceso de independencia de las colonias americanas, diferenciado sus causas y fases, así como las repercusiones económicas para España” (es la primera vez que se alude a América); La pintura de Goya en relación con su momento histórico (bloque cinco); “descripción” del carlismo “como resistencia absolutista frente a la revolución liberal”, una descripción que se le agrega un análisis a “los componentes ideológicos” y “bases sociales”; “analizar la “transición” del “Antiguo Régimen al régimen liberal burgués durante el reinado de Isabel II”; explicaciones del contexto ideológico en el liberalismo “y su lucha por el poder”; “explicar el Sexenio Democrático como periodo de búsqueda de alternativas democráticas a la monarquía isabelina”; “describir las condiciones de vida de las clases trabajadoras y los inicios del movimiento obrero en España, relacionándolo con



el desarrollo del movimiento obrero internacional” (bloque seis); “explicar” la Restauración; “describir” el reinado de Alfonso XII y sus “principales logros” conjuntamente con la regencia de María Cristina; “explicar el desastre colonial y la crisis del 98 identificando sus causas y consecuencias” (bloque 7); “explicar la evolución demográfica de España a lo largo del siglo XIX, comparando el crecimiento de la población española en su conjunto con el de Cataluña y el de los países más avanzados de Europa”; “analizar” las repercusiones de la economía liberal en la España decimonónica (bloque ocho); “relacionar el regeneracionismo surgido de la crisis del 98 con el revisionismo político de los primeros gobiernos, especificando sus actuaciones más importantes”; “analizar las causas que provocaron la quiebra del sistema político de la Restauración”; “explicar la Dictadura de Primo de Rivera como solución autoritaria a la crisis del sistema”; “explicar” la economía y la evolución demográfica de finales del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX (bloque nueve).

En el caso del Decreto, desde el tema once al trece se trata desde el siglo XIX al primer tercio del siglo XX, donde se establecen los puntos siete y ocho. El punto siete establece el análisis y la caracterización de la “crisis del Antiguo Régimen” en España y en el contexto internacional, mientras que el punto ocho hace énfasis en “explicar” “la construcción del Estado liberal” y de la “implantación de la economía capitalista en España”. La gran diferencia entre ambos documentos en torno al siglo XIX es patente, siendo el Real Decreto mucho más específico en situaciones y hechos concretos que deben ser descritos o explicados en su mayoría, mientras que en el Decreto se centra más en un proceso de evaluación enfocado al análisis de cuestiones más genéricas y complejas.

El siglo XX hasta la actualidad suma del bloque diez al doce en el caso del Real Decreto y de los puntos diez al trece en el caso del Decreto. En el caso de los bloques, vemos nuevamente la insistencia por la explicación de hechos y sucesos históricos específicos que van desde la “explicación” de la Segunda República “como solución democrática al hundimiento del sistema política de la Restauración”; crisis económicas y “conflictividad social” como contexto internacional de los años treinta; “analizar la Guerra Civil, identificando sus causas y consecuencias”; “valorar la Edad de Plata de la cultura española” (bloque diez); “analizar las características del franquismo y su evolución en el tiempo” en términos políticos, sociales y económicos

teniendo en cuenta el contexto internacional; “describir la diversidad cultural del periodo, distinguiendo sus diferentes manifestaciones” del franquismo (bloque once); “describir las dificultades de la transición a la democracia desde el franquismo en un contexto de crisis económica, explicando las medidas que permitieron la celebración de las primeras elecciones democráticas”; La Constitución de 1978 y el nuevo modelo “de Estado democrático” como amplio acuerdo social y político; “analizar” el “primer gobierno constitucional de 1979 hasta la aguda crisis económica iniciada en 2008” en términos económicos, sociales y políticos, enfatizando en “los efectos de la plena integración en Europa”; “Resumir el papel de España en el mundo actual, especificando su posición en la Unión Europea y sus relaciones con otros ámbitos geopolíticos” (bloque doce).

Por otro lado, en el Decreto veremos en el punto doce de criterios de evaluación la importancia de “valorar la trascendencia histórica de la Segunda República y de la guerra civil, destacando los intentos modernizadores del proyecto republicano, la oposición que suscitó entre diversos sectores de la sociedad española y los factores que desencadenaron la lucha fratricida”, mientras que el punto trece enfatiza en “reconocer y analizar” la dictadura franquista a nivel ideológico e institucional, teniendo en cuenta “la influencia de la coyuntura internacional en la evolución del régimen”. El punto doce se enfoca en “describir las características y dificultades del proceso de transición democrática valorando su trascendencia, así como reconocer la importancia de la Constitución de 1978 y explicar los principios que regulan la actual organización política y territorial” y, finalmente, el punto trece nombra por segunda vez al espacio “hispanoamericano” en el marco de “hechos significativos” que se relacionen con “la Historia de España”, un ejercicio que se tendría que hacer también con el contexto europeo e internacional.

Por primera vez, ambos documentos coinciden en la importancia de descripción, análisis y explicaciones sobre hechos concretos y su relevancia en la Historia de España. En este caso destacaríamos la Segunda República, la Guerra Civil, el franquismo (o dictadura franquista), la Transición a la democracia, la Constitución de 1978, y la España actual, unos centrándose más en cuestiones más internacionales (Decreto) y otros en cuestiones centradas exclusivamente en el marco de la Unión Europea (Real Decreto).

## **4.2 Descripción-análisis del currículo escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el Chile actual (2009-2017).**

El programa de Historia en Chile en el ámbito de la enseñanza media es configurado de forma tripartita: Historia, geografía y Ciencias Sociales. Dependiendo del curso de enseñanza media, se centrará en unos contenidos o en otros. En marco cronológico 2009-2017 es el que ejerce influencia directa en los contenidos de los estudiantes observados de Viña del Mar (Valparaíso, Chile) en el año 2017.

En el penúltimo año de la primera legislatura de Michelle Bachelet Jeria (2006-2010) se establecen tanto los currículos de enseñanza media como los programas de las asignaturas, entre ellas, las de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Dichos currículos y programas, establecidos por el Ministerio de Educación y de carácter nacional (idéntico para todo el territorio nacional) serían utilizados también en la segunda legislatura de la presidenta Michelle Bachelet (2014-2018) y actualizados (como es el caso del programa de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el año 2015). El año 2009 es un año marcado por reformas en educación, concretamente la llegada de la segunda ley de educación en la historia de Chile, la LGE (Ley General de Educación) que reemplaza a la LOCE del año 1990 (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza). Con la llegada de la LGE, fruto de presiones y movilización estudiantil (la denominada “Revolución Pingüina”) hacia la primera legislatura de Bachelet finalmente se establece un nuevo marco educacional que, como analizaremos en el capítulo 4, será reformado en la primera legislatura de Sebastián Piñera Echenique (2010-2014) mediante la Ley de Aseguramiento de la Calidad fruto de las presiones de las movilizaciones estudiantiles del año 2011.

En este marco político se configurarán tanto los currículos como los programas de estudio conforme a la nueva legislación educacional LGE.

Los cursos de enseñanza media se dividen en cuatro cursos, en los cuales la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se articulará bajo unos “Objetivos fundamentales” y unos “Contenidos mínimos obligatorios”, a través del Currículum “Objetivos fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media” de Chile establecidos en el año 2009.

En primero medio los estudiantes tendrían que incorporar los siguientes contenidos obligatorios “1) La Primera Guerra Mundial y el mundo de Entreguerras; 2) La Segunda Guerra Mundial y el nuevo orden político internacional; 3) El mundo

de la segunda mitad del siglo XX; 4) Los procesos de urbanización en el siglo XX; 5) Geografía de la población mundial; 6) El mundo globalizado con sus logros y falencias; 7) Habilidades de indagación. Análisis e interpretación”<sup>208</sup>. En este caso hablaríamos de una Historia Universal del siglo XX, centrada en los grandes conflictos bélicos (Guerras mundiales) y en los procesos de globalización a nivel urbano, geográfico, económico, cultural y social. El punto siete, sobre habilidades de indagación será una constante en los cuatro cursos, aunque variará dependiendo del contenido a tratar.

En segundo año medio se establecerían los siguientes contenidos mínimos “1) Persistencia de pueblos y culturas indígenas; 2) El legado colonial; 3) La conformación del Estado-nación; 4) Las transformaciones liberales; 5) La inserción de la economía chilena en el orden capitalista; 6) La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas; 7) La época del salitre y los grandes cambios de fin de siglo; 8) Habilidades de indagación. Análisis e interpretación”<sup>209</sup>. En este curso los contenidos establecerían una Historia nacional de Chile, centrada, por una parte, en los siglos XVII al siglo XVIII (culturas originarias y el periodo colonial) y, por otra, el siglo XIX chileno (construcción del Estado-nación chileno y su evolución política, ideológica, económica, geográfica y militar durante todo el siglo XIX).

En tercer año medio los contenidos mínimos obligatorios ofrecerían una continuación del currículo del segundo año medio “1) Chile en el Mundo de entreguerras; 2) Chile a mediados de siglo; 3) Las transformaciones estructurales; 4) El régimen militar; 5) El proceso de recuperación de la democracia; 6) Transformaciones del espacio geográfico durante el siglo XX; 7) Habilidades de indagación. Análisis e interpretación”<sup>210</sup>. En el penúltimo curso de la enseñanza media los contenidos se enfocarán al siglo XX en Chile desde un punto de vista político, económico, social, geográfico e internacional.

Estos tres cursos serán los antecedentes directos en materia de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del último año de enseñanza media.

---

<sup>208</sup> MINEDUC, *Marco Curricular. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*, 2009, pp. 228-229, disponible en [http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-79751\\_bases.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-79751_bases.pdf), consultado el 15 de febrero de 2019.

<sup>209</sup> *Ibid.*, pp. 232-233.

<sup>210</sup> *Ibid.*, pp. 236-237.

#### **4.2.1 Currículo de la asignatura “Historia, geografía y Ciencias Sociales” en el curso escolar de Cuarto año medio.**

En este apartado veremos dos documentos fundamentales. En primer lugar, nos encontraremos con un currículum escolar y esquemático del año 2009 denominado “Objetivos fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media”. En este currículo veremos contenidos de todas las mallas curriculares de todos los cursos de la enseñanza básica y media. En sus cuatrocientas veintidós páginas encontraremos un apartado que trata tanto los objetivos fundamentales de la asignatura como los contenidos mínimos obligatorios que deben ser enseñados en el curso escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. También goza de una introducción en la cual se explica el significado de la asignatura para todo el proceso de escolarización de los estudiantes, desde primero básico hasta cuarto medio.

Por otro lado, tendremos un programa de estudios de la asignatura del año 2015 de doscientas sesenta páginas en las cuales se detallarán los objetivos, el marco general y de evaluación de contenidos de la asignatura. Al mismo tiempo, el programa estructurará los epígrafes de cada unidades en bloques de evaluación y según el tiempo de escolaridad (semestre). En dicho programa veremos un eje central que gira en torno a los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que adquiera el estudiante durante su proceso de aprendizaje en la asignatura.

Si comenzamos nuestro análisis por el primer documento, el que hace referencia al currículum de la asignatura no encontraremos con tres apartados fundamentales que identifican el carácter y los propósitos elementales de la asignatura.

En primer lugar, veremos un apartado introductorio donde aparecen los principales objetivos de la asignatura. Entre ellos destacamos el siguiente extracto del texto en el primer párrafo “El sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional. El currículum del sector promueve aprendizajes que les signifiquen un aporte para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez

más complejo e interconectado”<sup>211</sup>. En este extracto podemos apreciar perfectamente el gran objetivo de la asignatura: formar a los estudiantes para que entiendan el mundo en el cual viven a partir de una óptica plural, pero al mismo tiempo nacional. Al mismo tiempo, la aceleración de los cambios en el mundo será labor de esta asignatura, teniendo en cuenta que es una asignatura que se centra fundamentalmente en saberes nacionales y “universales” (visión eurocéntrica del mundo).

La formación ciudadana será el gran desafío educacional de esta asignatura según este currículo, teniendo en cuenta que pone en valor el entendimiento de una serie de conocimientos de “lo que sucede” tanto a nivel nacional como internacional, así como la adquisición de valores (democráticos, cívicos, etc.), el desarrollo de habilidades reflexivas y críticas, además de una concienciación tanto propia como colectiva de que “la participación activa” de la ciudadanía es elemental para el funcionamiento del sistema democrático. Se aclara que la asignatura no pretende que los contenidos constituyan “un saber lejano y desvinculado de su mundo”, refiriéndose a que la idea principal de esta malla curricular a lo largo de todo el proceso escolar es lograr conectar con las realidades de los estudiantes y no, dicho de alguna forma, obligarles a comprender saberes alejados de sus propias vidas. En esta misma línea se interviene otra cuestión que no desearía la asignatura, concerniente con relacionar los conocimientos dados con versiones acabadas o absolutas de la realidad (búsqueda de la verdad)<sup>212</sup>. Por el contrario, se propone que el objetivo es precisamente la enseñanza de unos determinados conocimientos para ponerlos a disposición de la valoración de los estudiantes. De esta forma se estaría ofreciendo un cierto protagonismo al estudiante, dotándolo de capacidad para razonar y argumentar libremente en torno a los contenidos que les son dados en el aula.

Los valores como el respeto, la libertad, el pluralismo y la tolerancia serán fundamentales para el currículo de la asignatura en todos los niveles, así como la generación de individuos responsables ante la diversidad y, al mismo tiempo, su sentido de pertenencia a un nivel tanto local como nacional, idea que se ve unida también a un nivel “humano” (sin fronteras). En todo momento se intenta equilibrar el discurso dado ante el desafío mundial por incorporar las diferentes sensibilidades sociales, políticas y culturales y, paralelamente a ello, cimentar una idea tradicional: fortalecimiento de las identidades nacionales. De esta forma pareciera que no se

---

<sup>211</sup> *Ibid.*, p. 195.

<sup>212</sup> *Ibid.*, pp.195-196.

considera, *a priori*, una incompatibilidad entre la enseñanza de historias nacionales con la formación de estudiantes/ciudadanos críticos, tolerantes, libres, sensibles y conocedores de los cambios en materia de diversidad cultural y pluralidad social.

Cómo hemos señalado en el capítulo primero, históricamente los Estados nacionales europeos y americanos han estructurado la enseñanza de la Historia en torno a cuestiones universales (siglo XIX) y, después nacionales (finales del XIX en adelante) con el objetivo de configurar una sociedad en torno a valores cívico-ciudadanos (entendimiento de las principales directrices del sistema político) y nacionales (lealtad a la nación). El proyecto ciudadanizante, de carácter homogeneizador, estaría enmarcado en las ideas de progreso, modernidad y nación, elementos que asentaron los ideales políticos durante todo el siglo XX. Más adelante, en el siglo XXI, se pondría de manifiesto una incógnita al respecto, si son dichas ideas efectivamente propias de una “nueva modernidad” que comprenda la diversidad social, cultural, sexual, identitaria, los movimientos migratorios, la desigualdad, la injusticia, etc. Teniendo en cuenta estas premisas, el currículo se desarrolla bajo este nuevo ideal modernizante del siglo XXI, caracterizado por la aceptación de “lo viejo y lo nuevo” bajo contenidos, como veremos más adelante, que giran en torno a la nación (chilena en este caso) y la Europa occidental.

El currículo insiste en su triple labor, que no solo involucra la enseñanza de contenidos y habilidades, sino de actitudes que permitan al estudiantado ir más allá de la incorporación de ciertos saberes y destrezas<sup>213</sup>. Dichas actitudes tendrían como objetivo que la asignatura tuviera implicaciones éticas en el estudiante, lo cual interviene una cuestión de “prototipo” de la ciudadanía que entiende el currículo que debería ser en términos generales. Para el currículo esta formación ciudadana en derechos y deberes no será exclusividad de la Historia, ya que tendrá un carácter transversal.

Ahora bien, para llegar a los objetivos que se propone la asignatura, se establecen “Mapas de Progreso del Aprendizaje”. Concretamente se referirán a tres: “Sociedad en Perspectiva Histórica; Espacio Geográfico; Democracia y Desarrollo”. El currículo se referirá a ellos de la siguiente forma “Los dos primeros Mapas describen la progresión del aprendizaje relacionado fundamentalmente con las disciplinas de la Historia y la Geografía. El tercer Mapa, Democracia y Desarrollo,

---

<sup>213</sup> *Ibid.*, p.196.

describe el aprendizaje relacionado con la convivencia política y las habilidades que favorecen un sentido cívico y una ciudadanía activa. Los tres Mapas del sector están orientados hacia la formación ciudadana de los estudiantes”<sup>214</sup>. Como podemos ver, se deja claro el objetivo ciudadanizante de la asignatura. Por otro lado, destacamos algo que nos parece de especial relevancia ya que si bien en los dos primeros bloques (Sociedad en Perspectiva Histórica; Espacio Geográfico) se les adscribe a disciplinas (Historia y Geografía), en el tercer bloque o Mapa (Democracia y Desarrollo) no vemos esta situación. A este último Mapa se le dota de una suerte de “independencia disciplinaria” al tratar cuestiones que intervienen las dinámicas políticas, el civismo y la participación ciudadana. Si bien esto es interpretable en varias direcciones, en este trabajo entendemos e interpretamos que se trata de un bloque donde los estudiantes deben comprender el sistema político nacional, además de sus derechos y deberes para después normalizar lo que se entiende en el currículo como “participación ciudadana”. De este último bloque entonces, lo fundamental en cuanto a objetivos fundamentales, será la formación de actitudes ciudadanas, tal y como lo define el currículo, teniendo en cuenta una serie de contenidos y habilidades ya adquiridos en los primeros Mapas.

En los cuatro últimos cursos que corresponden a la enseñanza media, los contenidos de los tres primeros, como hemos señalado anteriormente, estarán situados entre la Historia nacional y universal, y entre la geografía nacional y humana (labor de la Historia y la Geografía), mientras que el último curso (cuarto medio), como veremos más adelante, se sitúa en la enseñanza del funcionamiento del Estado, el aprendizaje de la valoración positiva de la Democracia y del entendimiento de los derechos y responsabilidad de los deberes ciudadanos. Esto último se situará en el Mapa “Democracia y Desarrollo” como eclosión del aprendizaje de la Historia y Geografía dados a lo largo de su formación escolar. Entre las habilidades de importancia que se señalan, normalmente asociadas a las capacidades de investigación histórica, el análisis, la argumentación y adquisición de herramientas metodológicas y conceptuales, vemos que se enfocan en torno a “identificar, investigar y analizar problemas de la realidad histórica, geográfica y social”<sup>215</sup>. Al referirse a “realidad histórica”, en singular, puede que choque con algunas de las premisas y objetivos del currículo, el cual insiste a menudo en la idea de estudiantes que entiendan la diversidad y la pluralidad. En este caso veríamos como los estudiantes deben entender la

---

<sup>214</sup> *Ibid.*

<sup>215</sup> *Ibid.*



pluralidad y la diversidad bajo una sola realidad histórica. Esta idea sería, a nuestro entender, incompatible con la esgrimida por el currículo acerca de no establecer verdades en el proceso de aprendizaje del estudiantado. ¿Cuál es el objetivo entonces? ¿Ofrecer “la realidad histórica” a los estudiantes y que estos reflexionen sobre ella o que, por el contrario, los estudiantes puedan desarrollar pensamiento auténtico y crítico a través de sus realidades históricas? Esta problematización sin duda nos lleva a un debate que hemos tratado en apartados anteriores, sobre el debate si efectivamente la labor de la Historia debe girar en torno a la búsqueda de “la verdad histórica”, de la reconstrucción de esta y de, por ejemplo, la búsqueda de construcciones historiográficas objetivas que escapen de cualquier tipo de subjetivismo e interpretación.

Cómo última idea sobre esta introducción de los propósitos y el carácter de la asignatura, destacamos precisamente la utilización del aprendizaje a través de la Historia que se entiende por válido en el currículo. Concretamente aludimos a la siguiente extracto “(...) la enseñanza de la historia debe fomentar un constante diálogo entre pasado y presente, sin descuidar la contextualización temporal de los procesos y acontecimientos y la búsqueda de una comprensión empática de la época en que éstos ocurren”<sup>216</sup>. Teniendo en cuenta este objetivo en la enseñanza de la Historia, volvemos a la existencia de temporalidades lineales y a una relación monolítica con “el pasado”, además de una intencionalidad por juzgar “el pasado” desde “el presente”. En este sentido, el estudiante tendrá que “empatizar” con “el pasado”. ¿Se puede empatizar con la enseñanza tradicional, por ejemplo, del proceso de independencia chileno desde una óptica claramente política e institucional de dichos eventos? Dicho esto ¿Es realmente posible empatizar con sucesos que hayan acaecido hace doscientos años? ¿Se puede adquirir sensibilidades del siglo XIX que en el siglo XXI ya no existen? ¿Puede empatizar, por ejemplo, un estudiante de quince años con la vida de Bernardo O'Higgins teniendo en cuenta como fuentes históricas lo que él, otros en su tiempo y posteriormente hasta la actualidad han escrito sobre este personaje histórico? ¿No es este ejercicio más común en relatos y novelas? Finalmente, y según el currículo ¿Sería entonces la Historia enseñada aun heredera, en parte, del romanticismo francés del siglo XIX?

---

<sup>216</sup> *Ibid.*

Volviendo a la estructura del currículo, concretamente a la que interviene el cuarto año medio, se indica lo siguiente “En cuarto año medio se ponen en juego las habilidades de análisis geográfico e histórico desarrolladas hasta entonces, junto a métodos básicos y conceptos de las ciencias sociales, para poder hacer un diagnóstico social y diseñar alternativas de acción”<sup>217</sup>. Esto significaría que los estudiantes deben poner en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes para generar un análisis social y, al mismo tiempo, vías de acción alternativas. Más adelante se culmina señalando lo siguiente “En cuarto año medio el énfasis está puesto en reforzar la formación ciudadana y evaluar los principales desafíos que la globalización le presenta a Chile y sus regiones. Se destaca en este nivel el desarrollo de valores y de habilidades para el ejercicio responsable de la ciudadanía. Se espera que los estudiantes se sensibilicen sobre algunos de los principales desafíos de la sociedad chilena, razonen y se pronuncien sobre ellos a través de la elaboración de diagnósticos y el diseño de un proyecto social”<sup>218</sup>, lo que nos muestra nuevamente el carácter ciudadano y nacional de la asignatura y del curso en particular.

Finalmente, esta introducción culmina con el ideal de sociedad por el cual se parte para la asignatura y, por consecuencia, para el Ministerio de Educación “El sector tiene un aporte sustantivo que hacer al desarrollo intelectual y a la formación ciudadana de alumnos y alumnas, más aún si se considera que al egreso o durante la educación media estarán en condiciones de ejercer en plenitud sus derechos y responsabilidades cívicas. En este sentido, el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad de puntos de vista y la habilidad de formarse un juicio razonado sobre el mundo en que viven, de argumentar y debatir, y de asumir posturas y acciones responsablemente, aparecen como imprescindibles para el desenvolvimiento en una sociedad pluralista. En este sector de aprendizaje se busca que los estudiantes adquieran rigurosidad en la formulación del pensamiento y en el manejo de la información como base de una actitud cívica responsable, así como también que desarrollen empatía con los otros seres humanos y capacidad de comprometerse para solucionar los problemas sociales como fundamento de una convivencia respetuosa de la dignidad de todos los seres humanos, pacífica, pluralista y solidaria”<sup>219</sup>. Este último párrafo nos vuelve a dejar claro la idea de sociedad que se quiere para Chile:

---

<sup>217</sup> *Ibid.*, p. 197.

<sup>218</sup> *Ibid.*, p. 198.

<sup>219</sup> *Ibid.*, p. 199.

una sociedad pluralista que entiende la diversidad en todos sus vertientes y que, además, logre solucionar los problemas que se puedan producir en ella de forma pacífica y desde el respeto. Nuestra pregunta, que iremos desarrollando a lo largo de este apartado y los subsiguientes sería la siguiente ¿Es posible conseguir este objetivo de sociedad con la enseñanza de Historia nacionales y ciudadanizantes? Dicha de otra forma ¿Es posible que desde criterios homogeneizadores, monolíticos y excluyentes se pueda generar una sociedad tolerante, crítica y que no solo entienda el pluralismo y la diversidad, sino que además tenga la libertad de pensamiento para formar parte de dichos espacios?

El documento “Objetivos fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media” que estamos analizando contiene apartados específicos para cada asignatura y especificando tanto los objetivos fundamentales como los contenidos mínimos obligatorios correspondientes para cada curso (desde primero básico a cuarto medio). Para el caso que nos interesa en este apartado (Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el cuarto año medio), el documento sintetiza un total de ocho objetivos fundamentales y un total de siete unidades de contenido mínimo para todo este curso escolar.

En cuanto a los objetivos fundamentales, el currículo nos indica cuales deben ser las capacidades que deben lograr los estudiantes en el proceso de enseñanza de la asignatura en dicho curso escolar. En primer lugar se establecen cuestiones de valoración, comprensión y evaluación en torno al sistema político y social en el cual están insertos: “1) Valorar el Estado de Derecho como el marco legal que resguarda el ejercicio de los derechos humanos, regula el poder de los gobernantes y organiza la convivencia política y social; 2) Comprender la importancia del acceso a la justicia para el resguardo de los derechos de las personas y para la convivencia ciudadana; 3) Asumirse como miembros de una sociedad en la cual todos somos responsables de su bienestar; 4) Comprender la importancia de la participación para el funcionamiento del sistema político y la profundización de la democracia; 5) Evaluar las principales limitaciones y amenazas que enfrenta la organización democrática en la actualidad; 6) Sensibilizarse respecto a los problemas que afectan a la sociedad nacional y comprometerse en la búsqueda de soluciones; 10) Evaluar críticamente diagnósticos y propuestas de solución a los principales problemas vinculados con la democracia y

el desarrollo sustentable”<sup>220</sup>. En estos siete puntos sobre once se intenta focalizar los esfuerzos del currículo del curso en materia fundamentalmente política y social en diferentes direcciones. Por un lado, se espera que los estudiantes comprendan la importancia del sistema democracia y el Estado de Derecho como bases de sus derechos como individuos que integran una sociedad. Por otro, que los estudiantes, una vez ya incorporado la valoración crítica, pero en positivo del sistema (democracia y Estado de Derecho), que puedan ir más allá en un sentido crítico tanto a un nivel general (desafíos del sistema) como específico (a nivel nacional). En este sentido se insta a que los estudiantes, conocedores del sistema y de su importancia positiva para un correcto funcionamiento de la convivencia social y política, que puedan ofrecer su perspectiva y, sobre todo, que participen en él.

En segundo lugar, se da espacio a la globalización desde una perspectiva nacional: “7) Evaluar los principales desafíos que la globalización plantea al desarrollo de Chile y sus regiones”<sup>221</sup>. En este único punto se espera que los estudiantes entiendan que la globalización en positivo, como un marco en el cual su país (Chile) tiene posibilidades de desarrollo tanto a nivel local como nacional. De esta forma, los estudiantes deben comprender el equilibrio planteado por la asignatura entre la aceptación de un sistema globalizado que se aplica en un mundo dividido por Estados nacionales. Entonces, podríamos deducir que el currículo plantea una globalización fundamentalmente en términos económicos (lo que no excluiría cuestiones políticas, social y culturales, en ese orden), lo que provocaría, entre otras cuestiones, no entrar en debates conceptuales y abstractos acerca de la globalización y la nación, cuestión que podría resumirse en forma de pregunta ¿Puede la globalización desafiar la idea de Estados nacionales? Y, en definitiva ¿Puede la globalización invalidar a la nación? El Estado y la nación no son parte de un cuestionamiento en el proceso de la escolarización sino de un proceso de entendimiento-aceptación en positivo (una alternativa dentro de un abanico reducido de alternativas dadas en antes del siglo XIX).

En tercer lugar, el currículo señala la importancia de conocer el mundo laboral, tanto a nivel global como a nivel nacional, como parte de un derecho fundamental: “8) Caracterizar las principales tendencias globales que afectan al mundo laboral relacionándolas con la situación del empleo en Chile; 9) Reconocer los mecanismos

---

<sup>220</sup> *Ibid.*, pp. 238-239.

<sup>221</sup> *Ibid.*, p. 238.

legales e instituciones que resguardan los derechos laborales en Chile”<sup>222</sup>. El objetivo fundamental será que el estudiante comprenda la idea de que el trabajo comprende un derecho en el marco legal y democrático, tanto a nivel internacional como nacional.

Por último y en cuarto lugar se destaca un punto que hace referencia a habilidades de investigación (siendo el resto habilidades de análisis, interpretación y síntesis): “11) Indagar problemas de la sociedad contemporánea, considerando las escalas global, nacional, regional y local y la diversidad de visiones sobre éstos”<sup>223</sup>. Este punto único se concentraría pues en que los estudiantes tengan la capacidad necesaria para comprender “la sociedad contemporánea” en diferentes niveles, desde lo local a lo global, teniendo en valor la diversidad que ello implica. Nuevamente el currículo insiste en situar comprensión de escenarios tremendamente complejos y diversos en singular (la sociedad contemporánea), que, para el caso específico de este currículo, como veremos a continuación, se limita a la Europa occidental, Latinoamérica y, en especial, Chile.

En cuanto a los contenidos mínimos obligatorios que se deben ofrecer en este último año escolar se establecen un total de siete, siendo uno de ellos parte de un fin en habilidades y no de conocimientos como el resto. Los temas establecidos son los siguientes “1) El Estado de Derecho en Chile<sup>224</sup>; 2) El ejercicio de la ciudadanía<sup>225</sup>; 3) Responsabilidades ciudadanas<sup>226</sup>; 4) Los desafíos de insertarse en un mundo

---

<sup>222</sup> *Ibid.*, p. 238-239.

<sup>223</sup> *Ibid.*, p. 239.

<sup>224</sup> Contiene los siguientes apartados: “Caracterización y evaluación de cómo la Constitución Política organiza el régimen democrático en Chile: establece las bases de la institucionalidad; define el carácter y la finalidad del Estado; define a los sujetos políticos; regula la nacionalidad y ciudadanía; garantiza los derechos y regula los deberes de las personas; consagra la separación de las funciones públicas: ejecutivas, legislativas, judiciales y de control (Tribunal Constitucional, Contraloría General de la República, Tribunal Electoral, y Banco Central); define la responsabilidad de los gobernantes. Caracterización de los mecanismos de acceso a la justicia en Chile y de los principales rasgos del sistema judicial chileno: responsabilidad penal y civil; principales características del sistema procesal penal; mecanismos legales disponibles para la defensa de los derechos ciudadanos”.

<sup>225</sup> Contiene los siguientes apartados: “Caracterización del sistema de representación política en Chile: el ejercicio del sufragio para la elección de autoridades; el rol de los partidos políticos; el rol de los medios de comunicación para el ejercicio del derecho a la información. Evaluación del sistema electoral chileno para las elecciones presidenciales, parlamentarias y municipales. Caracterización de distintas formas de participación de la comunidad en el país, la región y en la comuna, en organizaciones no gubernamentales con fines sociales, políticos, culturales y espirituales. Valoración de las expresiones de pluralismo y diversidad al interior de la sociedad chilena”.

<sup>226</sup> Contiene los siguientes apartados: “Reflexión crítica sobre la importancia de las responsabilidades ciudadanas en el bienestar común: cumplimiento de las normas y leyes, para hacer posible la convivencia y favorecer el bienestar común; cumplimiento de obligaciones tributarias por parte de las empresas y los individuos para el financiamiento del Estado; cuidado de los espacios y de la infraestructura pública. Evaluación de desafíos a la democracia en Chile abordando temáticas tales como representación política, participación juvenil, pluralismo en los medios de comunicación, transparencia y probidad. Reflexión crítica sobre problemas y desafíos de la sociedad chilena, tales

globalizado<sup>227</sup>; 5) Desafíos de las regiones de Chile<sup>228</sup>; 6) El mercado del trabajo y la legislación laboral<sup>229</sup>; 7) Habilidades de indagación, análisis e interpretación”<sup>230</sup>.

Al igual que los objetivos fundamentales esperados para los estudiantes, este apartado de contenidos específica aún más cuales deben ser los elementos de desarrollo en las clases Historia, Geografía y Ciencias Sociales de cuarto año medio.

En la primera unidad se establecería una unidad más de incorporación de conocimientos que de reflexión y/o crítica, donde el estudiante tendrá que estudiar acerca del Estado de Derecho (identificar y conocer el poder ejecutivo, legislativo y judicial), la Constitución y el propio Estado como estructura política la cual se definiría por su carácter nacional y ciudadano. En la segunda unidad el estudiante, ya conocedor del sistema político como estructura, tendrá que conocer el sistema como

---

como la desigualdad y la superación de la pobreza, el reconocimiento de los derechos de las minorías, la violencia social e intrafamiliar, y el desarrollo sustentable”.

<sup>227</sup> Contiene los siguientes apartados: “Caracterización de las políticas económicas de Chile para su inserción en la economía global: la apuesta por desarrollar las exportaciones; la opción bilateral y la participación en bloques económicos; los tratados de libre comercio. Reconocimiento del impacto y de los desafíos que presentan para Chile los problemas globales: la contaminación del planeta y el calentamiento global; el abastecimiento energético; la amenaza de las pandemias; la pobreza y discriminación. Valoración de los compromisos que ha asumido el Estado de Chile, en materia de Derechos Humanos y en la progresiva consolidación de un orden jurídico internacional, a través de la suscripción de tratados internacionales. Problematicación de las relaciones entre desarrollo económico y fortalecimiento de la democracia, y entre el derecho internacional y la soberanía nacional en el mundo contemporáneo”.

<sup>228</sup> Contiene los siguientes apartados: “Aplicación del concepto de ventajas comparativas al análisis de la especialización económica de las regiones de Chile y de su inserción en el mercado global. Evaluación de los principales desafíos de la región respecto de la globalización y del desarrollo sustentable. Reconocimiento de la importancia de la planificación territorial para el desarrollo de las regiones considerando: la jerarquía urbano- regional; los riesgos naturales; la protección del ambiente; y la calidad de vida de la población. Identificación de los corredores bioceánicos que favorecen la conectividad continental y dinamizan la integración territorial”.

<sup>229</sup> Contiene los siguientes apartados: “Caracterización de las tendencias globales que afectan al mundo del trabajo: terciarización, flexibilización, obsolescencia veloz, requerimiento de permanente adaptación al cambio, y capacitación. Caracterización del mercado del trabajo en Chile: distinción entre trabajos remunerados y no remunerados, y entre trabajos dependientes e independientes; la población económicamente activa y los factores que inciden en el desempleo; distribución de la fuerza de trabajo según tipos de empresas y ramas productivas. Descripción de los principales rasgos del derecho laboral en Chile e identificación de mecanismos legales para la defensa de los derechos laborales”.

<sup>230</sup> Contiene los siguientes apartados: “Evaluación crítica de los fundamentos de distintas posiciones en el diagnóstico y propuestas de solución a los problemas vinculados con la democracia y el desarrollo en la sociedad contemporánea. Indagación en temas actuales de interés, integrando la escala global, nacional y local, y considerando distintas visiones sobre éstos. Diseño y ejecución de un proyecto grupal de acción social que responda a un problema de interés, que considere la identificación de un problema, un diagnóstico que contemple las distintas visiones de los actores involucrados y un plan de acción, utilizando métodos y conceptos de las ciencias sociales. Comunicación del resultado de análisis e indagaciones y del proyecto de acción social, en forma sintética y organizada, dando cuenta de las distintas fuentes de información y visiones consideradas, formulando y justificando una opinión propia, y seleccionando un formato de comunicación que considere las características de la información y de la audiencia”; MINEDUC, *Marco Curricular. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*, 2009, pp. 240-241, disponible en [http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-79751\\_bases.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-79751_bases.pdf), consultado el 18 de febrero de 2019.

un espacio de participación, destacando su vertiente política (partidos políticos, votos) y social (derecho a la información, ONG, religión). En la tercera unidad el estudiante, ya conocedor de sus derechos, deberá conocer y estudiar sus deberes o responsabilidad como ciudadano, un cuestión que se inserta en un marco de legalidad (respeto a la normativa legal vigente), el sistema tributario (aportación fiscal y su relevancia colectiva para lo público) y civismo social (respeto y cuidado de lo público). Estas tres primeras unidades tienen un claro carácter de formación cívico-ciudadano para el estudiantado, en torno al conocimiento del Estado, las leyes, sus derechos y deberes.

En la cuarta y quinta unidad el estudiante deberá conocer el fenómeno de la globalización en términos económicos, de cómo este escenario es propicio para Chile en el presente y en el futuro, teniendo en valor las consecuencias que tiene esto a nivel medioambiental (desarrollo sustentable). Dicho marco de futuro desarrollo económico para el país deberá ser puesto en equilibrio en términos de desarrollo democrático. Al mismo tiempo, el estudiante tendrá que problematizar entre el derecho internacional y los derechos propios del país (nivel nacional). De esta forma el estudiante de cuarto año medio tendría que ser conocedor, según el currículo, tanto de las leyes nacionales en el marco del derecho internacional como ferviente defensor de la globalización económica sustentable en términos nacionales (desarrollo económico y sustentable para Chile) pero vigilando que esto se produzca bajo un desarrollo de la democracia del país.

Por último, el estudiante deberá conocer y estudiar el mercado laboral chileno como un elemento fundamental en el marco de derechos ciudadanos. Este escenario deberá conocerlo tanto a nivel nacional como a nivel global, es decir, el estudiante tendrá conocimiento de lo que el currículo denomina “tendencias globales que afectan al trabajo”. Esta unidad será enfocada para que el estudiante incorpore una serie de conocimientos específicos en torno al mercado y legislación laboral con el objetivo de que el estudiante entienda sus derechos y alcances como futuro trabajador/a. En esta unidad tampoco se plantearía una perspectiva crítica ni reflexiva en torno a estas cuestiones.

Una vez revisado y analizado el currículo escolar chileno acerca de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales, nos compete estudiar sobre el Programa de Estudio de esta misma materia. Se trata de un programa detallado de la asignatura (259 páginas) en las cuales se organiza el curso, donde se especifica no solo los

contenidos que deben darse, sino que además las formas de evaluación recomendadas e, incluso, los posibles ejercicios que el docente podría utilizar en sus clases.

Tal y como veíamos en páginas anteriores con respecto a los denominados Mapas de Progreso del Aprendizaje, este curso correspondería al último bloque llamado “Democracia y Desarrollo” y el Programa se encargará de detallar dicho bloque o Mapa a niveles de propósitos, habilidades, orientaciones didácticas, de evaluación y contenidos del curso. Para nuestra investigación profundizaremos más en cuestiones de fondo (contenidos y objetivos) que de forma (didáctica y evaluación docente) de la asignatura.

En el apartado de “propósitos” nos encontramos los principales fines del programa, como también el propio carácter de la asignatura. En primer lugar, destacaríamos la relación de pasado-presente-futuro que se imprime en el documento “Se busca, mediante la enseñanza de este sector, que desarrollen competencias y habilidades que les posibiliten un mejor conocimiento de cómo se ha constituido la realidad del presente, para así discernir sus opciones y trazar planes a futuro”<sup>231</sup>. En este extracto se revierte en una cuestión que comentábamos en páginas anteriores acerca de la visión en singular de los tiempos históricos como de la necesidad y la creencia de que el pasado se puede explicar o conocer por parte del estudiantado. De esta forma se ahonda en este propósito mencionando lo siguiente “Un primer objetivo del sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales es que los y las estudiantes se aproximen a un conocimiento del pasado que les permita una comprensión más profunda de su propio presente y que les ayude a desenvolverse de forma competente ahora y en el futuro. Se busca que aprecien la conexión entre ideas y actuaciones, entre los ideales anhelados por las sociedades en el tiempo y sus implicancias en el desarrollo histórico. En este sentido, los alumnos y las alumnas observarán que los acontecimientos que marcan los procesos históricos son el resultado de decisiones tomadas por individuos situados en un contexto determinado, en el que las ideas tienen consecuencias reales. En otras palabras, se intenta evitar una visión de la historia como flujo y reflujo de fuerzas impersonales y ajenas; al contrario, se pretende resaltar que los y las estudiantes, en tanto ciudadanos y ciudadanas, participan en el

---

<sup>231</sup> MINEDUC, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio. Cuarto año medio*, 2015, p. 28, disponible en [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34443\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34443_programa.pdf), consultado el 19 de febrero de 2019.



desenvolvimiento histórico de la sociedad”<sup>232</sup>. En esta ocasión se nos aclara que “un primer objetivo” de esta asignatura para los estudiantes será precisamente ese “conocimiento del pasado” para una comprensión del tiempo presente y que esto, a su vez, les permita mirar hacia el tiempo futuro. La coherencia de este objetivo es bastante clara, ya que se busca que los estudiantes conozcan la Historia tradicional (nacional y universal), es decir, un relato-interpretación de un pasado, para que con dichos contenidos puedan comprender el presente, pero ¿en qué términos? Sin duda nos referiríamos en términos político-institucionales, que van desde el conocimiento de aquel pasado nacional y universal hasta una comprensión del correcto y válido sistema político y social en el cual viven (Estado-nación, Constitución, democracia representativa, participación electoral, etc.).

Por otro lado, y siguiendo el mismo párrafo anterior, la intencionalidad de este primer objetivo refleja una percepción estática del pasado, donde a los estudiantes se les instaría a observar y estudiar dicho pasado con el objetivo de ver las causas y las consecuencias de los sucesos. También se acentúa que las consecuencias impactan en la realidad y que por lo tanto se debe aprender de la Historia como una especie de manual de comportamiento o prevención ante lo que sucede (presente) y sucederá (futuro). Este escenario de aprendizaje que establece el programa deja claro al mismo tiempo su deseo por alejarse de una “impersonalidad” en la Historia y de una versión lejana de la misma con respecto a la vida de los estudiantes. Por consiguiente, este primer objetivo parte de la idea inicial de que los estudiantes deben acercarse al pasado que se les enseña, pero de una forma que, al mismo tiempo, se acerque a ellos. Pareciera que la “innovación” viene de la mano de una reforma docente o pedagógica, del cómo y no del qué se enseña.

El siguiente objetivo que se marca, conjuntamente al de formar una ciudadanía “sensible” a los problemas sociales, con visión global y participativa, el de conocer espacialmente a la sociedad, desde una óptica geográfica con el fin de relacionar el medio con el ser humano. El objetivo sería fomentar el desarrollo sustentable en los estudiantes bajo dinámicas capitalistas, aunque esto último no lo mencione de forma expresa.

Por último, los propósitos subrayan un total de siete principios para llevar a cabo sus objetivos: “1) Interdisciplinariedad; 2) Valoración de las distintas interpretaciones

---

<sup>232</sup> *Ibid.*

sobre la historia y la sociedad; 3) Comprensión de la multicausalidad de los fenómenos; 4) Comprensión del presente; 5) Noción de cambio y continuidad; 6) Sentido de pertenencia a la comunidad nacional; 7) Formación ciudadana”<sup>233</sup>. De todas ellas destacamos tres. El primero es el principio que alude a un entendimiento del presente (“Comprensión del presente”), donde el estudiante debe entender “el pasado” para saber sus orígenes y, a partir de ello, actuar en consecuencia en el presente. El segundo principio a destacar es el que marca como objetivo la identidad nacional en el estudiante (“Sentido de pertenencia a la comunidad nacional”), un objetivo que debe ser fruto del “conocimiento y la valoración de la historia del país, de su espacio geográfico y de su pluralidad”, un fin que debe recalar en la idea no solo de pertenencia sino de actividad en dicha comunidad nacional. El tercer y último principio por destacar es el de “Formación ciudadana”, una idea que es recurrente y donde se insiste en la idea de “motivarlos a participar activa y responsablemente en la sociedad”, así como en el desarrollo de dicha participación en un entorno siempre democrático, respetuoso y que promueva los Derechos Humanos.

En cuanto a objetivo en habilidades, el programa de estudios destaca tres “ejes” fundamentales: “1) Ubicación temporal y espacial; 2) Investigación; 3) Interpretación”<sup>234</sup>. Al primer eje se le atribuye una importancia temporal por parte de la enseñanza de la Historia y espacial por parte de la Geografía, dos ámbitos relacionados con introducir en el estudiantes una percepción concreta de la espacialidad y la temporalidad que giren en torno a su país, y aunque no se menciona de forma expresa sino de forma abstracta el propio programa establece que unos determinados contenidos para el fomento de unas determinadas habilidades por lo que conocimiento y habilidades están íntimamente relacionadas<sup>235</sup>. El segundo y tercer eje hacen referencia a las habilidades de investigación (“identificar, indagar, sintetizar y analizar problemas de la realidad social actual y pasada” y “capacidad de discutir, debatir y reflexionar críticamente”) y de interpretación, siendo esta última un eje que puede generar cierta confusión ¿Por qué? A lo largo de este análisis hemos señalado el empeño del programa por centrarse en el estudio y explicación de un pasado, así como de la incorporación en los estudiantes de unos conocimientos históricos específicos. En este eje “interpretación” se alude precisamente a una facultad de la

---

<sup>233</sup> *Ibid.*, pp. 29-30.

<sup>234</sup> *Ibid.*, pp. 30-31.

<sup>235</sup> *Ibid.*, pp. 8-9.

cual no gozan los contenidos ofrecidos (la Historia enseñada), ya que se trata de una explicación del pasado, no fruto de una interpretación. Dicho esto, de los estudiantes se esperaría que desarrollen “(...) la reflexión crítica en torno a problemas sociales del pasado y del presente, fundamentando posiciones personales. El uso de fuentes primarias permitirá reconstruir el pasado a través de una actitud inquisitiva y de un ejercicio de imaginación creativa de cada estudiante. En la medida en que perfeccionen sus habilidades de lectura e investigación, lograrán plantearse críticamente ante las fuentes primarias y secundarias, distinguiendo entre hechos y opiniones. Serán capaces de diferenciar entre las opiniones basadas en la intuición o la impresión, y la interpretación basada en la evidencia, propia del método histórico y de las Ciencias Sociales”<sup>236</sup>.

En este último eje podemos ver claramente la conceptualización de la Historia, como disciplina, que tiene el programa. Podemos apreciar que se instaría a que el estudiante tenga habilidades para reflexionar críticamente en torno a un pasado que se podría reconstruir con “actitud inquisitiva” e “imaginación creativa”, es decir, en una especie de equilibrio entre rigurosidad de las fuentes primarias y un espíritu interpretativo-creativo. Más adelante se hace más evidente la cuestión, señalando que la fuente primaria sería parte de los “hechos” y las secundarias de las “opiniones”. De esta forma se testificaría el positivismo histórico en el programa, confrontando la “interpretación basada en la evidencia” *versus* las “opiniones basadas en la intuición o la impresión”. Se entiende por interpretación histórica entonces como aquel proceso de “reflexión crítica” que no alteraría los hechos ofrecidos por las fuentes primarias, una situación que en el estudiante desencadenaría un mejor entendimiento del pasado y, como consecuencia, del presente. Finalmente podríamos mencionar que se dejaría constancia en este último apartado que las reflexiones críticas a las que alude el programa se fundamentarían en axiomas históricos o, dicho de otra forma, en verdades históricas universales. En este sentido el currículo o programa de estudios se limitaría a ofrecer el acaecer histórico en una especie de ejercicio historicista para que los estudiantes ejerzan en dichas fuentes un aprendizaje, pero también una interpretación de los hechos mediante un método histórico (positivismo).

En cuanto a las indicaciones didácticas que se centran en la enseñanza de la Historia el programa destaca dos puntos fundamentales. El primero apunta a lo

---

<sup>236</sup> *Ibid.*, p. 31.

siguiente “El estudio cuidadoso, riguroso y reflexivo de los vínculos entre pasado y presente; esto incluye observar siempre el contexto histórico, valorar las particularidades del pasado y del presente, y buscar conceptos que les ayuden a comprender de forma empática el pasado y a relacionarlos con las realidades próximas de los y las estudiantes”, mientras que el segundo punto nos indica que “La explicación de los fenómenos en estudio desde la multicausalidad; se debe insistir en que los alumnos y las alumnas busquen relaciones cada vez más complejas entre pasado y presente, ser humano y territorio, ciudadano y Estado”<sup>237</sup>. Ambas indicaciones didácticas son coherentes con lo analizado anteriormente respecto a los objetivos en habilidades. Se vuelve a la comprensión empática del pasado, al proceso de observación del pasado mediante el estudio de la asignatura y de que todo lo relacionado con un mejor conocimiento del pasado implica un mejor entendimiento no solo del presente sino de las realidades del estudiantado. También se vuelve a insistir en la explicación multicausal del pasado (de los hechos pasados), y de cómo el estudiante debe ir relacionando correctamente “pasado y presente, ser humano y territorio, ciudadano y Estado” mediante una relación directa entre causa-consecuencia.

Por último, y a modo de cierre del apartado de propósitos del programa de la asignatura, se señalan tres grandes criterios de cara a una correcta evaluación de los estudiantes. Los docentes, según el programa, deberán valorar en primer lugar “Conocimiento y comprensión histórica: aprehender los contenidos generales y comprender su significado e importancia”, en segundo lugar “Herramientas de pensamiento histórico que permitan a los y las estudiantes usar adecuadamente diferentes fuentes históricas, realizar investigaciones, análisis e interpretación histórica, desarrollar argumentos, comprender el mundo actual y tomar decisiones fundamentadas”, y en tercer lugar “Identificación de la dimensión espacial de la sociedad: entender que las sociedades actuales y pasadas configuran un espacio geográfico particular que es evidencia de cómo los grupos humanos se han relacionado con el medio”<sup>238</sup>. Estos tres criterios girarán pues en torno a los objetivos mencionados anteriormente, sobre la comprensión histórica, de contenidos específicos; sobre el fomento de herramientas de investigación y “pensamiento histórico” a través de los hechos depositados en las fuentes primarias, además de la

---

<sup>237</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>238</sup> *Ibid.*, p. 33.

evaluación de la “dimensión espacial” pero también temporal de los estudiantes, elementos que se sitúan disciplinariamente entre la Historia y la Geografía nacional. Todo ello serán criterios que serán impulsados bajo recomendaciones tanto a la hora de ofrecer el contenido (didáctica, pedagogía) y de a través de qué medios (TIC’s, acercamiento de las fuentes, recursos) con la finalidad de que los estudiantes no solo incorporen conocimientos y habilidades sino también actitudes y que, en última instancia, tengan herramientas para expresarlas (fomento del debate y la argumentación como forma de evaluación de la formación ciudadana).

Si nos vamos al análisis por unidades (un total de cuatro), comenzaríamos por la unidad primera titulada “El Estado de Derecho en Chile: elementos y mecanismo para la organización del régimen democrático”, la cual se estructura en seis apartados fundamentales divididos en dos bloques: propósitos, contenidos, habilidades y actitudes por otro lado y, por otro, aprendizajes esperados e indicadores de evaluación sugeridos.

En el primer bloque de esta unidad del programa el punto de partida lo encontraremos en torno al conocimiento y comprensión del Estado de Derecho, tanto teóricamente como a nivel nacional (Estado de Derecho en Chile). Este propósito fundamental está alimentado por un aprendizaje en valores de “convivencia política y social” además de “garantizar el ejercicio de los Derechos Humanos” en las aulas. De esta forma, y desmenuzando los propósitos, nos encontramos con la relación de democracia y Estado de Derecho en Chile, un escenario que se estructuraría bajo el marco de la Constitución. Este tridente conceptual situaría a la asignatura en una enseñanza en valores y conocimientos para una comprensión del valor positivo de dicho sistema como garante de los derechos de la ciudadanía, pero también como único marco político y legal que garantizaría la convivencia en sociedad en el siglo XXI. Para llegar a ello esta unidad parte de la base que el estudiante debe tener unos “conocimientos previos” específicos tales como “Conceptos de democracia, Estado, República, poder ejecutivo, legislativo y judicial, régimen centralizado, Derechos Humanos, contexto y antecedentes históricos del marco legal actual y de la constitución política vigente en Chile”, unos conocimientos que se sitúan en unos determinados “conceptos clave”: “Estado, Gobierno, Ley, Estado de derecho, división de poderes, Derechos Humanos, poder, convivencia política y social, Constitución Política de la República, régimen político, democracia, República, institucionalidad,

país, nación, pueblo, justicia, sistema judicial, sistema procesal penal, sistema procesal civil, responsabilidades penales y civiles, mecanismos de acceso a la justicia, convivencia ciudadana, ciudadanía”<sup>239</sup>. Como podemos apreciar, se trata principalmente de contenidos y conceptos de naturaleza legal-institucional, unos elementos que serán precisamente la base de la percepción ciudadana en torno al sistema político vigente y futuro que quiere el programa para los estudiantes.

Hasta un total de cinco puntos son señalados como ejes de contenidos de esta unidad, los cuales versan el conocimiento y comprensión del Estado de Derecho, la Constitución política y el sistema judicial en Chile. Estos tres elementos serán el foco de estudio en esta unidad, unos contenidos que el programa centraría como posibilitadores tanto de la convivencia ciudadana (desarrollo social en el marco de los Derechos Humanos), como de las garantías ciudadanas (derechos y libertades) y de sus responsabilidades cívicas (deberes). Estos contenidos tienen el objetivo de generar ciertas habilidades en los estudiantes, como lo son las investigativas (búsqueda de información y formulación de análisis propios), las interpretativas (interpretación de la Constitución y las legislaciones) y de comprensión “legal y jurídica acerca del sistema político y judicial en Chile”<sup>240</sup>.

Al mismo tiempo estas habilidades de investigación-indagación, interpretación y comprensión deberán repercutir, según el programa, en unas determinadas actitudes “1) Demostrar interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento; 2) Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio de igualdad de derechos; 3) Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad; 4) Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona; 5) Ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida en comunidad; 6) Desarrollar la perseverancia, el rigor, la flexibilidad, la originalidad y la aceptación de consejos y críticas; 7) Valorar los aportes que distintos sectores y organizaciones sociales han hecho a la legislación política y judicial en Chile a través del tiempo”<sup>241</sup>. Estos siete puntos de “actitudes” esperadas en los estudiantes están situadas en el perfil ideal de estudiante que conceptualiza el gobierno a través de su proyecto educativo. Para este caso podemos

---

<sup>239</sup> *Ibid.*, pp. 42-43.

<sup>240</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>241</sup> *Ibid.*, p. 44.

apreciar un perfil de estudiante que sea cabal en términos valóricos como el respeto, la tolerancia o la resolución de conflictos o dificultades vitales. El estudiante ideal que establece la primera unidad debe situarse en una especie de “centro político”, equilibrado que valore, por encima de todas las cosas, la estructura política, legal y judicial existente en Chile como marco principal y exclusivo de convivencia social, tal y como se aclara en el apartado de “orientaciones didácticas para la unidad” de la siguiente forma “Se sugiere, por tanto, que la o el docente desarrolle el origen, naturaleza y características del Estado de derecho en Chile, no como un concepto, sino como un campo de acción, susceptible de ser modificado y mejorado, y que incentive para ello la investigación y utilización de fuentes en este sentido, así como la emisión de juicios de valor personales fundamentados”<sup>242</sup>. Finalmente, el estudiante ideal de la unidad primera debe situarse cercano a “la verdad” (en singular) a través del respeto y valoración de lo diferente bajo sólidos principios de igualdad en derechos.

En el segundo bloque de la primera unidad se establecen cuáles deben ser los aprendizajes esperados y la evaluación sugerida para estos contenidos. Se exponen hasta un total de cinco puntos fundamentales que se esperan que sean aprendidos por los estudiantes, contenidos que vuelven a insistir en cuestiones que hemos explicado y analizado anteriormente “1) Comprender y valorar el Estado de derecho como marco legal que debe resguardar el ejercicio de los Derechos Humanos, regular el poder de los gobernantes y organizar la convivencia política y social; 2) Analizar el origen histórico de la Constitución Política, sus desafíos pendientes, y demandas de reformulación, así como las formas en que esta organiza el régimen democrático, estableciendo las bases de la institucionalidad, el carácter y la finalidad del Estado, y la regulación de los derechos y deberes políticos de los sujetos dentro de la nación; 3) Evaluar crítica y propositivamente el rol de la Constitución Política en la organización del régimen democrático en Chile y en el respeto, garantía y promoción de los Derechos Humanos; 4) Comprender y analizar el funcionamiento del sistema judicial en Chile, considerando los principales rasgos del sistema procesal penal y civil, así como las responsabilidades penales y civiles, mediante casos reales y vigentes; 5) Caracterizar y evaluar los mecanismos de acceso a la justicia en Chile y valorar su importancia para el resguardo de los derechos de las personas y la convivencia

---

<sup>242</sup> *Ibid.*, p. 47.

ciudadana<sup>243</sup>”. Se trata de un aprendizaje un tanto técnico (conocimiento del sistema judicial) pero ético (formas correctas de convivencia) al mismo tiempo, para concienciar al futuro ciudadano o estudiante en post de una defensa de la estructura de poder, legal y social existente como un marco de convivencia social exclusivo y nacional. Para llegar a este convencimiento el estudiante debe argumentar, valorar, explicar e identificar con claridad el Estado de Derecho como medio de sujeción fiable, y validado por “la historia” (“el pasado” como aprobación del presente), de los Derechos Humanos, la democracia y la convivencia ciudadana en el territorio nacional. Por último, se instará a que el estudiante ideal tenga opinión argumentada sobre ciertas cuestiones, tanto a favor como en contra, como, por ejemplo, de la Constitución de 1980, pero que paralelamente a ello disponga de una capacidad de reconocimiento lo suficientemente clara para identificar “las características de la ciudadanía y los derechos que emanan de la misma” o “los rasgos de la nacionalidad chilena” como “vínculo jurídico con el Estado”<sup>244</sup>. De esta forma el estudiante ideal para la unidad primera deberá tener capacidad de crítica y reflexión, pero dentro de unos marcos establecidos por las legislaciones (Constitución), criterios identitarios (nación) y de comportamiento social (ciudadanía y marco judicial).

La unidad segunda titulada “El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas”, al igual que en la primera unidad, la veremos en dos bloques fundamentales. En el primer bloque se destacan dos ideas fundamentales. La primera idea se situaría en la importancia de la participación ciudadana, mientras que la segunda idea en torno a la comprensión del sistema en el cual deberían participar o sistema de representación político-democrático. Ambas ideas están enfocadas a una mayor comprensión y participación en el sistema democrático vigente en Chile, pero también a instar a los estudiantes a que colaboren para el perfeccionamiento del mismo<sup>245</sup>. Para llegar a estos propósitos el programa establece que deben existir unos determinados conocimientos previos tales como “Nociones de conceptos políticos base, entre ellos: Democracia, República, Estado, Estado de derecho, bases de la Constitución Política de Chile, deberes y derechos de las y los ciudadanos y quienes ejercen cargos de representación, las garantías constitucionales, el sistema electoral chileno y sus modificaciones, la evolución histórica de los partidos políticos, los

---

<sup>243</sup> *Ibid.*, pp. 45-46.

<sup>244</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>245</sup> *Ibid.*, p. 116.



desafíos de la democracia” y el manejo de unos determinados conceptos como “Ciudadanía, representación política, democracia, sistema electoral, sufragio, participación, formas de participación, partidos políticos, organizaciones sociales, medios de comunicación, comunidad local, sistema político, responsabilidades ciudadanas, bienestar común, diálogo, debate, proyectos de intervención social y comunitaria”<sup>246</sup>. Esta antesala conceptual y de conocimientos formaría parte de una introducción por parte del programa a los estudiantes de lo que significaría la participación ciudadana y política, fundamentalmente centrada en la representación política y la función histórica de los partidos políticos en torno al desarrollo del sistema democrático.

Los contenidos establecidos insistirán en la importancia del conocimiento del papel de los partidos políticos, pero también de los medios de comunicación y las organizaciones sociales como partícipes del propio sistema democrático. Al mismo tiempo los contenidos centrarán su atención en el significado de representación política y “sus desafíos pendientes”, en las responsabilidades o deberes de los ciudadanos en torno a cuestiones cívicas (desde el cumplimiento de las leyes hasta la concienciación de la fiscalidad y lo público), en la participación ciudadana (desde la nacional a la comunal) y en sensibilizar a los estudiantes sobre problemas generales “los problemas y desafíos que enfrenta la sociedad chilena actual” y locales (comunidad de cada estudiante)<sup>247</sup>. En torno a estos contenidos las habilidades irán orientadas a que los estudiantes sean capaces de interpretar, evaluar, comprender y expresar cuestiones relacionadas con el mundo de las leyes, el sistema de representación político del país y la participación social y política (tanto nacional como local). Teniendo en valor estos contenidos y habilidades, los estudiantes deberán adquirir las mismas actitudes establecidas por la primera unidad salvo en su punto séptimo, el cual dice lo siguiente “7) Valorar los aportes que distintos sectores y organizaciones sociales han hecho a la participación social y política en distintos niveles a través del tiempo”. Es una actitud que modifica “legislación política y judicial” por “participación social y política”, incidiendo en el carácter proactivo del estudiante y no únicamente contemplativo ante lo que sucede tanto en la sociedad como en la política<sup>248</sup>.

---

<sup>246</sup> *Ibid.*

<sup>247</sup> *Ibid.*, p. 117.

<sup>248</sup> *Ibid.*, p. 118.

En el segundo bloque de la unidad segunda de este programa de estudios se establecerán cinco puntos de aprendizaje esperados con sus respectivos indicadores de evaluación “1) Caracterizar el sistema de representación política en Chile y sus desafíos pendientes, además de comprender su importancia para el funcionamiento de la democracia; 2) Reconocer distintas formas de participación de la comunidad (a nivel nacional, regional y comunal, en organizaciones no gubernamentales y con distintos fines) y valorar su importancia para el funcionamiento y mejoramiento del sistema político y la profundización de la democracia; 3) Reflexionar críticamente sobre la importancia de las responsabilidades ciudadanas en la promoción del bienestar común; 4) Evaluar los principales desafíos que enfrenta la organización democrática en el Chile actual y las distintas propuestas para abordarlos; 5) Reflexionar críticamente sobre problemas y desafíos que enfrenta la sociedad chilena en la actualidad y levantar proyectos contextualizados de acción en su comunidad”<sup>249</sup>.

El primer punto de aprendizaje esperado sitúa a su estudiante ideal gozando de una idea fidedigna y lo más exacta posible del sistema de representación política chileno, así como de una comprensión o conciencia de la importancia de este sistema en el funcionamiento democrático. Para ello será fundamental una serie de cuestiones relacionadas con una incorporación de conocimientos en torno a las características del sistema político chileno (nivel nacional, regional y municipal), del sistema electoral, del sufragio, del funcionamiento de los partidos políticos y del derecho a la información como un “ejercicio de la ciudadanía”.

El segundo punto se centrará en el conocimiento y reconocimiento de la importancia de la participación a diferentes niveles dentro del país (de lo nacional a lo local, del partido político a la ONG) como elementos que, nuevamente, son esenciales “para el funcionamiento y mejoramiento del sistema político” y de la democracia chilena. Para ello se evaluaría al estudiantes según sus capacidades tanto para describir e identificar cuestiones relacionadas con legislaciones y la participación ciudadana, como para desenvolverse proactivamente en propuestas de participación ciudadana según la ley vigente (Ley n° 20.500 sobre Asociaciones y Participación Ciudadana en la gestión pública). Dicha Ley, publicada el 16 de febrero de 2011 en el primer gobierno de Sebastián Piñera, viene a señalar en 31 artículos las formas de asociaciones viables (de lucro y sin lucro), la definición de organizaciones de interés

---

<sup>249</sup> *Ibid.*, pp. 119-221.

público (recepción de fondos-recursos para el fomento de proyectos nacionales en torno a Organizaciones de Interés Público o voluntariado de interés general-nacional), la posibilidad de un Registro Nacional de Personas Jurídicas sin Fines de Lucro (“organizaciones comunitarias funcionales, juntas de vecinos y uniones comunales constituidas conforme a la ley n° 19.418”) y del derecho a la asociación (“artículo 1°: Este derecho comprende la facultad de crear asociaciones que expresen la diversidad de intereses sociales e identidades culturales. Prohíbanse las asociaciones contrarias a la moral, al orden público y a la seguridad del Estado. Las asociaciones no podrán realizar actos contrarios a la dignidad y valor de la persona, al régimen de Derecho y al bienestar general de la sociedad democrática”)<sup>250</sup>. La participación ciudadana quedaría entonces definida por la Ley n° 20.500 la cual establece diferentes tipos de organización social con limitaciones bastante claras.

El tercer, cuarto y quinto punto establecen que el estudiante deba reflexionar críticamente alrededor de los deberes o responsabilidades ciudadanas, así como “sobre problemas y desafíos que enfrente la sociedad chilena en la actualidad”. Al mismo tiempo se espera que el estudiante ideal pueda evaluar sobre “los principales desafíos” de la democracia en Chile. Para ello la evaluación reconocería dichos aprendizajes esperados a través de argumentos a favor sobre el Estado de derecho y el sistema democrático; sobre la existencia de normas y leyes como medio esencial para la convivencia social; del respeto de los derechos ciudadanos; el cumplimiento de la obligaciones fiscales-tributarias; el cuidado de lo público; la transparencia de las instituciones públicas; el fomento de la diversidad y el pluralismo; pacifismo; el desarrollo sustentable e innovación tecnológica; el desarrollo social y cultural (nacional-local). Por otro lado, se les solicitaría que los estudiantes tuvieran conciencia y reconocieran qué vías existen para “la superación de la pobreza, tanto a nivel público como privado”, así como en torno a la superación de la desigualdad (“socioeconómica, de género y étnica). Finalmente, el estudiante ideal deberá, por un lado, defender el sistema democrático y de justicia formulando juicios de valor en torno al “rol del Estado y de organismos como el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) o el INDH (Instituto Nacional de Derechos Humanos)” y,

---

<sup>250</sup> Ley n° 20.500, sobre Asociaciones y Participación Ciudadana en la gestión pública, Ministerio Secretaría General de Gobierno, Santiago, Chile, 16 de febrero de 2011, disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1023143>, consultado el 22 de febrero de 2019.

por otro, saber identificar “los posibles casos que pongan en riesgo el desarrollo de la democracia y el respeto de los Derechos Humanos”<sup>251</sup>.

Teniendo en valor todas estas estipulaciones de aprendizaje y evaluación, el programa recomienda al docente “que en el desarrollo de esta unidad, la democracia y la participación política no se reduzcan al sistema electoral y al voto”<sup>252</sup>, conociendo de antemano que la unidad segunda está repleta de contenido explicativo y valorativo-reflexivo en torno a unas determinadas directrices (defensa de la existencia de leyes, normas, democracia representativa y Estado de derecho como elementos positivos, exclusivos y fundamentales para la convivencia social) y elementos de carácter más cívico que ciudadano y más descriptivo que crítico.

La tercera unidad del programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el Cuarto año Medio será la siguiente “Los desafíos de insertarse en un mundo globalizado: Chile y sus regiones frente a la economía y los problemas globales”. En el primer bloque de esta unidad nos encontramos con un tema central: la globalización. Esta temática será enfocada fundamentalmente de tres formas. Por un lado, veremos cómo el programa sitúa el desafío de la globalización en el marco nacional-chileno, por otro lado, de cómo la globalización puede ofrecer perspectivas evolutivas al “sistema económico nacional” y, por último, de cómo la globalización debe ser vista reflexiva y críticamente a partir de conceptos como “desarrollo económico, democracia y Derechos Humanos”. Estas tres ideas tienen su culmen en el propósito de que los estudiantes logren situarse internacionalmente bajo “un orden jurídico internacional” que les ayude a tanto los problemas actuales como desafíos que existen en Chile y a un nivel global. Para llegar a dichos propósitos los estudiantes deberán conocer “El mundo globalizado, con sus ventajas y desventajas; historia de los modelos económicos nacionales; características del modelo primario exportador y de libre mercado; problemáticas económicas y medioambientales del presente; los Derechos Humanos y el derecho internacional; escala de análisis espacial: regional-local; desarrollo sustentable y ventajas comparativas; integración, centralismo y descentralización”<sup>253</sup>. Estos conocimientos previos están centrados en cuestiones económicas y de derecho dentro de un marco internacional. Prueba de ello son los

---

<sup>251</sup> MINEDUC, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio. Cuarto año medio*, 2015, p. 120, disponible en [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34443\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34443_programa.pdf), consultado el 22 de febrero de 2019.

<sup>252</sup> *Ibid.*, p. 122.

<sup>253</sup> *Ibid.*, p. 174.

conceptos clave que se señalan como relevantes “Globalización, pobreza, desigualdad, calentamiento global, crisis energética, democracia, derecho internacional, Derechos Humanos, escalas espaciales, regiones, zonas de riesgos, sustentabilidad, centralismo, Índice de Desarrollo Humano, balanza comercial, Producto Interno Bruto, configuración territorial”<sup>254</sup>.

Los contenidos de esta tercera unidad versarán cuestiones de ámbito nacional en perspectiva internacional, acudiendo al concepto globalización como marco de referencia en torno al presente (problemas) y futuro (desafíos) de Chile. Cómo hemos visto antes, todo esto se tratará mayoritariamente en términos principalmente económicos, sin que esto quiera significar que no aparezcan los conceptos como democracia, derecho internacional, desigualdad, pobreza, o Derechos Humanos. La perspectiva de los contenidos irá enfocada a un conocimiento de una serie de tratados, acuerdos, nociones técnicas y realidades económico-comerciales visto en perspectiva histórica (finales del siglo XX en adelante) y comparada (de Chile al mundo y viceversa)<sup>255</sup>. Estos contenidos se proponen a su vez desarrollar habilidades en los estudiantes orientadas a evaluar, reconocer, comprender, interpretar y exponer acerca de la globalización, el sistema económico chileno y de los problemas que existen en ambos escenarios. Por otro lado, se insiste en habilidades de corte más técnico como “Redactar informes de los proyectos formulados” acerca de los desafíos locales (de los estudiantes), interpretación “de datos gráficos y estadísticos” y de “mapas temáticos que grafiquen dinámicas espaciales asociadas a la globalización”<sup>256</sup>.

Los contenidos y las habilidades propuestas en la unidad tercera tendrán como objetivo sentar las bases de un total de seis actitudes en los estudiantes “1) Demostrar actitudes críticas y propositivas ante los problemas políticos, económicos y sociales; 2) Valorar los avances y proyectos de los organismos gubernamentales y no gubernamentales, así como reconocer los desafíos aún pendientes; 3) Participar y comprometerse en proyectos que solucionen los problemas que afectan a la comunidad; 4) Respetar cotidianamente el medio ambiente y los Derechos Humanos; 5) Valorar a las comunidades locales y a las diversas identidades nacionales y extranjeras; 6) Comprender el valor que tiene la construcción del conocimiento para

---

<sup>254</sup> *Ibid.*, p. 175.

<sup>255</sup> *Ibid.*

<sup>256</sup> *Ibid.*, p. 176.

mejorar la calidad de vida de los sujetos y del medio ambiente”<sup>257</sup>. En primer lugar, destacamos que el estudiante ideal deberá ser, según el programa de estudios, un individuo respetuoso con el medio ambiente, defensor de los Derechos Humanos, crítico y propositivo ante los problemas que le rodean en diferentes niveles (económicos, sociales y políticos), teniendo la capacidad valorativa en torno a lo que se está haciendo tanto desde los gobiernos como desde estructuras no gubernamentales. Por otro lado, se espera que los estudiantes ideales obtengan una actitud (activa) de participación y compromiso ante las problemáticas de su comunidad (nivel local), una actitud que se conseguiría como producto del resto de actitudes (pasivas).

En el segundo bloque de esta tercera unidad veremos hasta un total de siete puntos de aprendizajes esperados para los estudiantes “1) Caracterizar las políticas económicas de Chile para su inserción en la economía global, tales como la reimplementación del modelo exportador primario en Chile desde 1975, la opción bilateral y la participación en bloques económicos, y los tratados de libre comercio, considerando ventajas y desventajas; 2) Reconocer el impacto y los desafíos que presentan para Chile los problemas globales y evaluar críticamente diagnósticos y distintas propuestas de solución; 3) Reflexionar críticamente sobre la relación entre desarrollo económico y fortalecimiento o debilitamiento de la democracia, y entre el derecho internacional y la soberanía nacional en el mundo contemporáneo; 4) Reconocer y valorar los compromisos que ha asumido el Estado de Chile en materia de Derechos Humanos y en la progresiva consolidación de un orden jurídico internacional, además de evaluar críticamente los desafíos aún pendientes en esta materia; 5) Interpretar el concepto de región en el contexto de la globalización y las influencias e impactos que este proceso produce en la realidad regional chilena, considerando los binomios: conectividad/ aislamiento, diversidad /homogeneidad, desarrollo económico/pobreza, flujos de capitales/controles migratorios, entre otros, y la importancia de desarrollar una planificación territorial acorde a las nuevas dinámicas espaciales que configuran el espacio regional; 6) Reconocer oportunidades y desafíos que ejercen los procesos globalizadores sobre la configuración espacial de las regiones de Chile, considerando ventajas, impactos y resistencias locales tales como mejoramiento de la infraestructura regional para la conectividad física,

---

<sup>257</sup> *Ibid.*

tecnológica y virtual de los territorios, aumento del acceso a bienes, productos y servicios, innovación productiva y económica, especialización económica, degradación medioambiental, homogeneización de los mercados, pérdida de las tradiciones y culturas locales, aislamiento de grupos particulares de la sociedad no integrados a procesos globales, cambios en el paisaje natural y social, rescate del patrimonio histórico y cultural por parte de comunidades locales y surgimiento de nuevas formas de organización comunitaria. Todo ello mediante una propuesta de proyecto de investigación territorial en escala regional o local; 7) Comprender, interpretar y contrastar información estadística, de carácter social, económica y medioambiental, expresada en gráficos (IDH, CASEN, GINI, PIB, balanza comercial, exportaciones e importaciones por rama, emisiones de contaminación por rama, etc.)”<sup>258</sup>.

El primer punto de aprendizaje esperado de esta unidad establece un marco de conocimientos centrados en el modelo económico chileno desde el año 1975. Es un conocimiento descriptivo y guiado para que el estudiante comprenda que existen “ventajas y desventajas” del modelo económico implementado desde años setenta o neoliberalismo económico (“modelo económico neoliberal”). En este sentido es una asimilación del sistema económico establecido desde el Golpe Militar de 1973 en adelante. De esta forma la evaluación medirá en el estudiante su capacidad de valoración equilibrada y no descompensada del modelo ya establecido, es decir, no se evaluará al estudiante en la medida que este piense o reflexione críticamente en torno a él u otro sistema posible para el Chile actual o futuro<sup>259</sup>. Entre ese reconocimiento de ventajas y desventajas del sistema económico neoliberal, el estudiante deberá implementar conocimientos macroeconómicos, tanto nacionales como internacionales, en pos de un aprendizaje basado en el reconocimiento, la descripción e identificación del funcionamiento de las principales dinámicas económico-comerciales y productivas en el país en perspectiva global. La percepción de aprendizaje que se ofrece al estudiante en este punto es de un correcto, aunque no perfecto funcionamiento de un sistema económico neoliberal (perspectiva de perfectible, desafíos futuros, etc.) instaurado en la dictadura militar de Augusto Pinochet Ugarte (1973-1990).

---

<sup>258</sup> *Ibid.*, pp. 177-180.

<sup>259</sup> *Ibid.*, p. 177.

El punto segundo, tercero, cuarto y séptimo aluden precisamente los desafíos socioeconómicos del Chile actual, pero también “a nivel mundial”, tales como la pobreza o la desigualdad como consecuencia de “políticas públicas”. El estudiante tendrá que saber reconocer e identificar los grandes desafíos medioambientales que afectan al planeta y a Chile en particular desde una perspectiva económica, política, sociocultural y energética. En pos de la evaluación de un estudiante que comprenda estos desafíos debe saber, al mismo tiempo, equilibrar entre desarrollo económico y desarrollo democrático. Concretamente se le insta a que sepa conocer el equilibrio democrático a través de datos sociológicos como “confianza en las instituciones públicas, confianza en la clase política, participación y abstención electoral, existencia de organizaciones sociales y políticas no institucionalizadas, etc.”<sup>260</sup>, con el objetivo que sea capaz de identificar cuando el desarrollo económico tiene implicaciones de fortalecimiento o debilitamiento la democracia. De esta forma el estudiante deberá incorporar ciertos criterios para medir la democracia en términos económicos, y de cuando éstos estarían haciendo peligrar la democracia en Chile. Finalmente, la “brújula” que guíe a los estudiantes a comprender y valorar las problemáticas más sociales que suceden en el país, serán criterios internacionales como los establecidos en los Derechos Humanos u organizaciones como Amnistía Internacional. Así pues, el eje Derechos Humanos-desarrollo económico (neoliberal)-desarrollo democrático (electoralismo, participación ciudadana, cercanía de la ciudadanía a los partidos políticos) debe coexistir y convivir en el criterio del estudiante ideal en unos términos ya establecidos previamente.

El punto quinto y sexto harán referencia al concepto de globalización en términos socioeconómicos en Chile, específicamente en los espacios regionales del país. El principal objetivo compartido en estos puntos estará enfocado a la incorporación de una serie de sensibilidades tanto ambientales, como sociales, económicas y culturales en torno a las diferentes regiones del país. En este sentido la globalización sería una herramienta de problematización, diagnóstico y reconocimiento en la dimensión espacial regional. El estudiante ideal en estos puntos no solamente deberá adquirir conocimientos al respecto, sino que además un carácter propositivo a un nivel local-regional teniendo en cuenta como principal problema-solución el fenómeno de la globalización. De esta manera la globalización tendrá un

---

<sup>260</sup> *Ibid.*, p. 178.



tratamiento de estudio en esta unidad centrado en la asimilación de una perspectiva nacional-regional-global y viceversa con el objetivo de que los estudiantes comprendan que los principales desafíos se deben realizar dentro del marco de la globalización y siempre visto en un marco valorativo de ventajas-desventajas que ya viene siendo habitual en este programa de estudios<sup>261</sup>.

La cuarta y última unidad de este programa de estudios estará centrado en la temática laboral (del trabajo) desde una perspectiva legislativa y económica. En este primer bloque, los propósitos específicos de esta unidad establecen una especie de antesala hacia el mundo del trabajo en los estudiantes, tanto en una perspectiva nacional como global. De esta forma, el estudiante en esta unidad debería tener una correcta comprensión de sus derechos y deberes en términos laborales. Para ello se establecen los siguientes conocimientos previos “Estado de derecho como marco legal que debe resguardar el ejercicio de los Derechos Humanos, regular el poder de los gobernantes y organizar la convivencia política y social; origen histórico de la Constitución Política, sus desafíos pendientes y cómo organiza el régimen democrático en Chile, estableciendo las bases de la institucionalidad, el carácter y la finalidad del Estado, además de regular los derechos y deberes políticos de los sujetos dentro de la nación; funcionamiento del sistema judicial en Chile, considerando los principales rasgos del sistema procesal penal y civil, y las responsabilidades penales y civiles; mecanismos de acceso a la justicia en Chile y valorar su importancia para el resguardo de los derechos de las personas y la convivencia ciudadana; políticas económicas nacionales para la inserción de Chile en la economía global”<sup>262</sup>, los cuales se orientan desde una perspectiva histórica en torno a los Derechos Humanos, la Constitución, la democracia chilena, las instituciones y derechos y deberes de “la nación”. Teniendo esto en valor, el estudiante deberá manejar los siguientes conceptos “Trabajo, Constitución Política, plan laboral, mercado laboral, legislación laboral, Código del Trabajo, Organización Internacional del Trabajo, flexibilización laboral, tercerización, subcontratación, precariedad laboral, negociación colectiva, sindicalización, derechos y deberes laborales, sistema de pensiones y de salud, Ministerio del Trabajo, Inspección del Trabajo, Tribunales de Justicia del Trabajo”<sup>263</sup>, los cuales vemos que se caracterizan por pertenecer ámbito del derecho laboral, y del

---

<sup>261</sup> *Ibid.*, p. 180.

<sup>262</sup> *Ibid.*, p. 215.

<sup>263</sup> *Ibid.*, p. 216.

trabajo en general, donde los estudiantes deberán habituarse a un uso de un lenguaje preciso y técnico.

Los contenidos generales de esta última unidad tratarán el mercado laboral chileno desde una perspectiva internacional y el trabajo desde el ámbito del derecho laboral, legal y productivo. Estos puntos se situarán en el marco de generación de habilidades del uso del lenguaje del estudiante (lenguaje-vocabulario técnico) y de un conocimiento y comprensión del sistema laboral chileno en perspectiva global desde el mundo del derecho y el mercado con el objetivo de generar las siguientes actitudes en los estudiantes “1) Demostrar interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento; 2) Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio de igualdad de derechos; 3) Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad; 4) Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona; 5) Ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida laboral en democracia; 6) Desarrollar la perseverancia, el rigor, la flexibilidad, la originalidad y la aceptación de consejos y críticas; 7) Valorar los aportes que distintos sectores y organizaciones sociales han hecho a la legislación laboral en Chile a través del tiempo”<sup>264</sup>. Las actitudes referenciadas en esta ocasión nos muestran un perfil de estudiante ideal que entienda correctamente el funcionamiento del sistema laboral y del trabajo como un derecho, pero también como un valor positivo y “esencial” en el individuo. De esta forma el estudiante ideal tendría una actitud perseverante, rigurosa y flexible ante los avatares del mundo del trabajo.

En el segundo bloque de esta última unidad existen un total de cinco puntos “1) Caracterizar las tendencias globales que afectan al mundo del trabajo y a los trabajadores; 2) Reflexionar críticamente acerca del mercado del trabajo en Chile en ámbitos como distinción entre trabajos remunerados y no remunerados, dependientes e independientes; población económicamente activa y los factores que inciden en el desempleo; precariedad en el empleo; distribución de la fuerza de trabajo según tipos de empresas y ramas productivas; y participación de la mujer en el mercado del trabajo; 3) del derecho laboral en Chile, sus antecedentes históricos y evaluar su rol y pertinencia para garantizar el respeto a los derechos de los trabajadores, considerando

---

<sup>264</sup> *Ibid.*, p. 217.

el Código del Trabajo en Chile y el Convenio 169 de la OIT; 4) Identificar situaciones de incumplimiento de los derechos laborales en Chile y los mecanismos legales e instituciones que resguardan su cumplimiento a nivel nacional, considerando ejemplos cercanos y/o locales donde no se respeten los derechos de los trabajadores y propuestas de solución al respecto; 5) Comprender, interpretar y ejemplificar códigos legales que rigen el mundo del trabajo, y tratados internacionales respecto del mismo a través de casos concretos”<sup>265</sup>.

En el primer y segundo punto de los aprendizajes que se espera para los estudiantes en esta cuarta unidad giran en torno a la incorporación de una serie de conocimientos que permitan al estudiante describir e identificar las principales características del trabajo a nivel global y nacional, estableciendo diferenciaciones entre los diferentes tipos de trabajo que existen en el ámbito de trabajo establecido, además de entender todo ello desde una perspectiva en la cual la mujer se ve perjudicada (brecha salarial, tipologías laborales específicas para las mujeres, etc.). Por otro lado, se espera que el estudiante también pueda interpretar la información que estudia, en este caso de carácter estadístico acerca de la empleabilidad y el desempleo teniendo en valor todas las ramas existentes (“sexos, tramos de edad, ocupación, ramas de industrias, tipos de empresas, entre otros”)<sup>266</sup>. Por último, el estudiante también será evaluado óptimamente en la medida de que este tenga la capacidad de valorar (“juicios de valor”) acerca de “los principales indicadores de precariedad en Chile y el mundo, señalando ejemplos concretos y propuestas de solución”. De esta manera se espera que el estudiante sea nuevamente proactivo alrededor de las principales falencias del sistema laboral establecido (en este caso), con el fin de mejorar, pero no necesariamente transformar la estructura del mundo del trabajo tal cual como está instituido.

El tercer y cuarto punto situarán al estudiante ideal alrededor de unos conocimientos concretos del derecho laboral en Chile y a nivel internacional (“Código del Trabajo en Chile y el Convenio 169 de la OIT”), así como de una conciencia sobre su derechos como trabajadores, además de un conocimiento de las instituciones y legislaciones que los avalan. El manejo correcto de esta información por parte del estudiante permitirá al estudiante, por un lado, identificar, caracterizar e identificar

---

<sup>265</sup> *Ibid.*, pp. 218-220.

<sup>266</sup> *Ibid.*, p. 218.

una serie de conceptos, escenarios y problemas del ámbito del trabajo y del derecho laboral con el objetivo de que el estudiante tenga efectivamente un cierto control sobre sus derechos y principales defensas ante las principales falencias y abusos en el mundo del trabajo. Estos dos puntos son, en cierta medida, una preparación al mundo laboral, para que el estudiante sepa identificar “buenas y malas prácticas laborales a través de ejemplos concretos”, que tenga capacidad para ofrecer soluciones a través de los principales instrumentos legislativos y organizaciones que históricamente han defendido los derechos de los trabajadores como los sindicatos. También, y de forma similar en otros puntos de otras unidades, se insta a que el estudiante pueda no solo conocer el mundo del trabajo y su defensa ante posibles abusos, sino que además tenga la capacidad de hacer diagnósticos de las principales dificultades en el mundo laboral y como poder solucionarlo tanto dentro del marco de la legislación vigente como fuera, es decir, que los estudiantes puedan proponer mejoras a dicha legislación (reformismo).

Finalmente, el quinto y último punto de aprendizajes esperados se centrará en que los estudiantes puedan llevar el conocimiento legal del trabajo, que habrían adquirido en los puntos tercero y cuarto, hacia situaciones y casos concretos. Nuevamente, el estudiante ideal será el que sepa al mismo tiempo identificar problemas del mundo laboral en situaciones específicas, pero también gozar de una capacidad proactiva acerca de las posibles soluciones, tal y como se ejemplifica en uno de los puntos de los indicadores de evaluación “negociación colectiva, sistema de pensiones, sistema de cotización de salud, fijación de sueldo mínimo, desigualdad en la distribución del ingreso, etc.”<sup>267</sup>. Así pues, y según las orientaciones didácticas para esta unidad, la Historia tendría cabida en estos contenidos en la medida de que el docente intervenga en perspectiva histórica estos conocimientos y capacidades en los estudiantes, con el objetivo de que estos tengan una conciencia histórica en torno al resguardo de aquellas políticas, legislaciones y organizaciones que protegen al trabajador en el marco laboral vigente, tanto nacional como internacionalmente<sup>268</sup>.

A modo de conclusiones tanto del currículo como del programa de estudios de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el Cuarto año Medio escolar debemos señalar ciertos apuntes analíticos y reflexiones en torno al perfil de estudiante/ciudadano (ideal) que esboza el Ministerio de Educación a través de esta

---

<sup>267</sup> *Ibid.*, p. 220.

<sup>268</sup> *Ibid.*

asignatura, teniendo en valor que se trataría del último año de formación escolar del estudiante.

A lo largo del ejercicio descriptivo-analítico, tanto del currículo como del programa de la asignatura que nos atiene hemos podido observar una misma línea en torno al perfil de estudiante/ciudadano que se imagina como ideal. Hemos visto que se establecen propósitos de la asignatura, así como aprendizajes y contenidos que se esperan en el estudiantes con el objetivo final de que no solo sean capaces de incorporar una serie de contenidos en sus mentes, sino que además una serie de habilidades y actitudes específicas. Del este tridente (conocimientos, habilidades, actitudes), serán las actitudes el aspecto que sea más determinante para la asignatura de cara a una formación ciudadana a través de la enseñanza de la Historia.

El paradigma de ciudadanía que plasman ambos documentos oficiales, tanto de forma esquemática (currículo) como de forma más detallada (programa de estudios), gira alrededor de conceptos, fundamentos de la temporalidad y el pasado, además de una serie de criterios que establecen “la realidad” como tal.

Si empezamos por los conceptos a lo largo de las cuatro unidades de la asignatura, podríamos destacar fundamentalmente el concepto de democracia, Estado de Derecho, participación y convivencia ciudadana, y los conceptos de derechos y deberes. Si hacemos una síntesis de todo lo analizado, estos seis conceptos podríamos clasificarlos como estructurales al ser parte de todas la unidades en mayor o menor medida. Son parte de la esencia de la asignatura. ¿En qué sentido? Ambos documentos intentan dejar suficientemente claro, y casi a modo de repetición, que la lógica correcta que debe seguir todo estudiante ideal<sup>269</sup> es aquella que transita por el concepto de democracia. La democracia es un concepto que se traduce a su vez en conocimientos (democracia en Chile), habilidades (democráticas) y actitudes (ciudadanía democrática). Es un concepto positivo que involucraría en el estudiante ideal una asimilación obligada al ser la democracia un concepto (abstracto) pero también una realidad (democracia representativa como sistema político vigente). El estudiante ha de ser un propulsor y defensor de la democracia, un escenario que comenzaría en el aula y acabaría en su paso vital fuera de la escuela/liceo. A este concepto se le sumaría

---

<sup>269</sup> Véase el estudiante ideal como todo aquel estudiante del que se espera que comprenda y asimile correctamente todo lo que se estipula en los currículos y programas de estudios a lo largo de su formación escolar. El estudiante ideal es la materialización del paradigma ciudadano del Ministerio de Educación y, por lo tanto, parte de su proyecto de sociedad para Chile.

el de Estado de Derecho, un concepto entendido más real que abstracto. El concepto de Estado de Derecho, como realidad en Chile, debe formar parte de una estructura mental en el estudiante ideal ya que debe asimilar que en dicha estructura es posible todo lo que tenga que ver con democracia. Fuera del Estado de Derecho no existiría lo democrático.

Por otro lado, nos encontraríamos con los conceptos de participación y convivencia ciudadana, conceptos íntimamente relacionados al hacer referencia a una causa-efecto. Es decir, se da a entender que debe existir en todo estudiante ideal una premisa fundamental incuestionable: el ciudadano debe participar. El siguiente paso desbloquearía la convivencia, un paradigma social que en los documentos se aprecia tanto como algo a conseguir en un presente inmediato como en vistas al futuro. En dicho concepto de convivencia ciudadana encontraríamos otros conceptos que integrarían a este, tales como el de pluralismo, diversidad, respeto o responsabilidad, unos elementos que serían básicos para la convivencia entre ciudadanos. El producto de la participación ciudadana, o convivencia ciudadana, formaría parte como un concepto de mínimos para que el sistema (Estado de Derecho, Democracia) puedan funcionar correctamente. El estudiante ideal sería pues el que incorporase como parte de su percepción personal que la participación ciudadana es la cimentación de tanto de las bases (democracia, Estado de Derecho) como de lo que se quiere como paradigma dentro del sistema (convivencia ciudadana). De esta forma nos preguntaríamos ¿Qué significaría participación ciudadana dentro de los criterios establecidos por los documentos de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales? La participación ciudadanía estaría conformada por todo aquello que implica participación activa por parte de la ciudadanía según las leyes (Constitución, normativas y leyes). De esta forma, el buen ciudadano/estudiante ideal será todo aquel que entienda que, bajo los marcos legislativos vigentes, debe ejercer una serie de actividades conforme a sus derechos y deberes.

Los derechos y deberes sería el último gran concepto que se imprime en esta documentación oficial. Bajo estos dos conceptos, que vendrían a formar parte de un solo criterio con dos ramificaciones, establecen el principal impulso moral e ideológico para desencadenar en el estudiante ideal no solo aquella conciencia de la correcta estructura política vigente (Democracia, Estado de Derecho) sino una especie de “obligación ética” en torno a todo lo que tenga que ver con participación ciudadana, que no se limitaría a participar en los procesos electorales sino que incentivar a que

los estudiantes sean parte de los procesos de mejora y perfeccionamiento del sistema a través de lo que las leyes establecen como permitido, en este caso lo establecido por la Ley n° 20.500. Al crear en el estudiante ideal una serie de estructuras mentales y de percepción sobre lo estructural, o lo que está establecido correctamente y no merece grandes transformaciones, se pasaría a una fundamentación lógica de participación-convivencia como gran forma de desarrollo social y político bajo un profundo respeto y cumplimiento de las legislaciones vigentes. Es por ello por lo que el estudiante ideal deberá conocer a la perfección sus derechos como ciudadano, pero también sus deberes, es decir, sus responsabilidades, una actitud vital que tiene implicaciones sobre lo estructural (Estado de Derecho, Democracia) pero también sobre lo diario o día a día (participación, convivencia, respeto y cumplimiento de las legislaciones). Finalmente, el estudiante ideal será todo aquel que interiorice correctamente estos seis conceptos como propios y fundamentales para que sea posible el desarrollo político, social, económico y cultural.

En cuanto a los fundamentos, criterios y percepciones que se intentan incorporar como válidos en los estudiantes en torno la temporalidad y especialmente alrededor de “el pasado”. Si bien esto no sería parte de un aprendizaje específico, sino un gran propósito u objetivo de la asignatura no solo en el cuarto año medio sino en todo el proceso de la formación escolar. La finalidad que subyace en la asignatura en torno a la percepción de los estudiantes acerca de “el pasado” parte precisamente por un entendimiento lineal del tiempo histórico. ¿Qué implicaciones tiene esto? Ambos documentos oficiales ofrecen una redacción al lector en la cual está implícito un uso del lenguaje que nos da a entender que existe un pasado nacional que no solo se puede conocer, sino que además se puede reconstruir. ¿Cómo lo podrá hacer el estudiante? A través del correcto uso de fuentes primarias y secundarias. Para ambos documentos la fuente primaria formaría parte de “los hechos”, mientras que la secundaria integraría todo lo que tenga que ver con “opiniones”. De esta forma, el estudiante deberá conocer los hechos que giran en torno a saberes nacionales (Historia de Chile) y universales (Historia contemporánea de la Europa Occidental). La percepción de “lo que ha sucedido” tendría que formar parte pues en el estudiante ideal, a través de los contenidos nacionales y universales establecidos por el Ministerio.

Finalmente, el estudiante ideal deberá ligar su percepción del tiempo histórico caracterizado por aquella linealidad que comentábamos anteriormente a una veracidad

irrefutable, es decir, el conocimiento del pasado como un proceso de acercamiento hacia la verdad objetiva. El aprendizaje de la Historia será entendido como un proceso en el cual el estudiante ideal deberá desplegar sus habilidades y actitudes en pos de un determinado conocimiento (Historias nacionales y universales) que está apoyado en información veraz y contrastada (fuentes primarias o “hechos”), objetivo (acercamiento a la verdad) y axiomático. El estudiante ideal deberá comprender que el estudio del pasado tiene implicaciones axiomáticas al conceptualizarlo como un estudio monolítico y que ha sido fruto de una suerte de “consenso o gran prueba verídica” y que, por lo tanto, formaría parte de una lógica histórica (en singular) que terminaría configurando la percepción y relación del estudiante ideal en torno al tiempo histórico, y de lo que significa y contiene.

### **4.3 Conclusiones comparativas de los programas de Historia en Chile y España.**

Entre los documentos curriculares de la asignatura de Historia en el último curso escolar para los casos de estudio de España (Comunidad de Madrid, Alcalá de Henares) y Chile (Valparaíso, Viña del Mar) hemos observado diferencias y similitudes. En primer lugar, tendríamos que comparar los títulos de las asignaturas, ya que mientras que en el currículo español se hace referencia a “Historia de España” en Chile se hace referencia a “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, lo que nos situaría en la primera gran diferenciación “estética”. Los contenidos de ambas asignaturas no versan sobre lo mismo. Mientras que los estudiantes de nuestro caso alcalaíno estudiarían una Historia nacional de España (desde la Prehistoria hasta la actualidad), los estudiantes de nuestro caso viñamarino se centrarían en un estudio más cívico-ciudadano orientado a contenidos de naturaleza legislativa, institucional-oficial, económica y conceptual-política en perspectiva histórica y, concretamente, en un Chile dentro del marco de la globalización. Si tuviéramos que hacer una comparativa más cercana con respecto al currículo español sería con los contenidos de segundo y tercero medio en Chile (Historia nacional de Chile), mientras que contenidos similares a los de cuarto año medio en Historia para España no existirían como tales.

Los currículos españoles analizados, como hemos mencionado anteriormente, se centran únicamente en la explicación de la “Historia de España”, mientras que en los currículos chilenos nos referiríamos más bien a una asignatura de formación



ciudadana en perspectiva histórica para Chile. Teniendo esto en cuenta, ya no tanto a un nivel estético sino en los contenidos que se desarrollan en los epígrafes y apartados de cada currículo podemos ver puestas en común en torno a objetivos formativos y de relación con el tiempo histórico y la “verdad histórica”.

En cuanto a los principales propósitos u objetivos que se establecen en ambos casos para las asignaturas vemos coincidencias, concretamente a la hora de esbozar el prototipo de estudiante ideal. Tanto en el caso de los currículos españoles como chilenos de Historia se insiste en que en la formación de estudiantes no solo incorporen conocimientos, sino que los comprendan y que, paralelamente, desarrollen habilidades de carácter interpretativo y de valoración de hechos históricos, así como situaciones que tienen que ver con estructuras políticas como las de carácter legal (constituciones) o con valores ciudadanos tales como el respeto, la tolerancia o el fomento de la convivencia. El estudiante ideal en ambos casos tendría que gozar de características y aptitudes similares a pesar de gozar de diferentes contenidos. El desarrollo de la explicación y la descripción en torno a los contenidos históricos se ligarán a las capacidades de interpretación y emisión de juicios valorativos que traten problemáticas de interés social. Al mismo tiempo, las limitaciones que subyacen en estos criterios de perfil de estudiante ideal versarán de forma similar a configurar los currículos alrededor de premisas conceptuales como la democracia, el Estado de Derecho, la convivencia ciudadana, la Constitución, las normas, etc., unos puntos de partida que, epistemológicamente hablando, no son cuestionables. En este sentido estas premisas serían puestas a cuestión por los estudiantes bajo la estimulación de la crítica, la interpretación y la valoración propias, pero siempre en pos de un perfeccionamiento o mejoramiento de estas (desafíos del sistema).

Las capacidades de explicación y descripción en los estudiantes ideales se situarán en una clara intencionalidad por acercar al estudiante a verdades objetivas en “un pasado” común. De esta manera el estudiante tendría como objetivo o propósito el saber explicar la historia o el pasado de su país. En ambos currículos se destaca que los estudiantes deben conocer el pasado a través de una comprensión de una serie de contenidos que se denominan como los hechos del pasado. En esta misma línea irá nuestra siguiente idea, que relaciona esta capacidad de explicación-descripción con respecto al paradigma positivista de la Historia y al criterio de crítica e interpretación de los currículos en torno a los contenidos dados. Al no ofrecer los currículos de

Historia una percepción de la Historia como fruto de un estudio subjetivo e interpretativo-narrativo, el estudiante ideal esgrimirá capacidades de interpretación y crítica limitados a verdades y axiomas en el pasado que supuestamente estarían interpretando o, más bien, juzgando, empatizando y reconstruyendo en torno a “hechos” pasados. La enseñanza y estudio de la Historia sería pues, una especie de “máquina del tiempo” en la cual es estudiante podría viajar, aunque con el precedente de ser cauto y de saber discriminar los hechos (fuentes primarias) de las meras opiniones (fuentes secundarias).

Sumado a estas estipulaciones de ambos currículos en ambos países nos encontraríamos con una determinada relación con el tiempo histórico, caracterizado por un estudio contemplativo del mismo para, más tarde, lograr emitir juicios o argumentos sobre dichas verdades del pasado. El tiempo “pasado” tendrá un carácter lineal, cronológico y fundamentalmente guiado por cuestiones de carácter político-institucional y de corte económico. El estudiante ideal lograría percibir el presente como una ventana para estudiar un pasado perfectamente estructurado y organizado bajo un paradigma de progreso en el cual, al final de la Historia, se sitúa la actualidad. En ella veríamos la cimentación inamovible de un sistema político, económico y sociocultural fruto del consenso y de las mayorías. Por lo tanto, el estudiante ideal tendría la potestad de opinar críticamente, tal y como decíamos en párrafos anteriores, sobre los desafíos del sistema y no sobre alternativas al mismo o procesos de transformación estructurales. Del estudiante se le exigiría un papel participante en la medida de que este pueda hacer prevalecer el propio sistema en el cual se ve inserto de forma correcta y válida ante el mundo. El pasado histórico vendría a abalar esta última idea, situando a los procesos históricos como una serie de hechos de causa-efecto que se traducen en un tránsito dificultoso en el que el sujeto histórico (Chile y España) se modernizan para alcanzar una estabilidad política y ciertos equilibrios en materia económica y social a través del tiempo (siglo XXI).

Finalmente, el estudiante ideal del siglo XXI formado tanto a un lado como a otro del atlántico (España o Chile) tendrá que comprender que “el pasado” justifica el presente y dota de coherencia a las estructuras, consensos y normas políticas y sociales dándoles el carácter de “normales” y solo susceptibles de mejoramiento (reformismo) y perfectibilidad. El estudiante ideal, según estos currículos, tendría que interiorizar una serie de bases preestablecidas (Estado de Derecho, Constitución), bajo un lenguaje positivo (democracia, convivencia), cuyas raíces son explicadas lógicamente

en base al acaecer histórico o pasado de cada nación. A partir de estas premisas, el estudiante deberá tener la capacidad de explicar el sistema y criticarlo bajo las bases establecidas por el mismo; y, al mismo tiempo, percibir como una responsabilidad, pero también como un derecho su participación en el mismo. Esto implicaría casi una obligación en el estudiante ideal ya que el derecho (participación) es al mismo tiempo un deber ético (responsabilidad cívico-ciudadana para la pervivencia del sistema), todo ello bajo una relación del pasado estricta y rígida, donde “los hechos” vendrían a dar sentido a aquella “obligación ciudadana” que mencionábamos anteriormente. Por lo tanto, todos estos elementos formarían parte prácticamente de una especie de principio moral-ciudadano establecido por los currículos de Historia, que generaría, en un posible estudiante ideal, un importante impulso de funcionamiento social y político, es decir, una dinámica normalizante del quehacer social y político diario (presente) pero también en vistas a un futuro sujeto al mismo (presentismo, cortoplacismo, futuro inmediato).

## **5. Contenidos de los libros de texto de Historia en los cursos visitados.**

A modo de breve y sintética introducción acerca del trabajo e investigación en torno a los libros de texto que veremos a continuación, debemos mencionar algunas importantes miradas al respecto, unas hechas recientemente y otras no tanto. Los estudios más comunes que giran en torno al tratamiento del libro de texto como fuente histórica han versado primordialmente sobre cuestiones historiográficas (generales y

específicas)<sup>270</sup>, históricas<sup>271</sup>, histórico-educacionales<sup>272</sup>, e histórico-pedagógicas<sup>273</sup>.

Todas estas miradas se centrarían casi siempre en el libro de texto, dejando al

<sup>270</sup> Díez Gutiérrez, Enrique Javier, “La memoria histórica en los libros de texto escolares”, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 27, 2013, pp. 23-41; Oteiza, Teresa, “Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media”, *Discursos y Sociedad*, nº 1, Vol. 3, 2009, pp. 150-174; Sole, Maria Glória, “A história nos manuais escolares do ensino primário em Portugal: representações sociais e a construção de identidade(s)”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29, 2014, pp. 60-89; Danielsson Malmros, Ingmarie, “Swedish history textbooks as identity constructing narratives (1931-2009)”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29, 2014, pp. 90-129; Sáiz Serrano, Jorge, “Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29, 2014, pp. 130-165; José Ignacio Ortega Cervigón y Juan Esteban Rodríguez Garrido, “Análisis de la construcción de identidades colectivas en los libros de texto: el tratamiento de la Guerra de la Independencia en las últimas décadas”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29, 2014, pp. 170-203; Cosme José Gómez Carrasco y Arthur Chapman, “Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29, 2014, pp. 280-319; Bel Martínez, Juan Carlos y Colomer Rubio, Juan Carlos, “Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE”, *Cabás*, nº 17, 2017, pp. 1-17; Bel Martínez, Juan Carlos, “Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo”, *Revista de Educación*, nº 377, 2017, pp. 82-112; Fernández-Soria, Juan Manuel, “Patria y nación en los textos escolares, significado y aprendizaje de España”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, nº 22, Vol. 11, 2012, pp. 137-154; Ortega Cervigón, José Ignacio, y Juan Esteban Rodríguez. “Análisis de la construcción de identidades colectivas en los libros de texto: el tratamiento de la guerra de independencia en las últimas décadas”, *Historia y Memoria de la Educación*, nº 6, 2017, pp. 203-240; Villaón, Gabriel y Pagès Joan, “¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria”, *Clío & Asociados*, nº 17, 2017, pp. 119-136; Balaguer Flores, Irene. “La utilización de manuales escolares y los cuadernos para el estudio de la Historia de España desde 1928 hasta la primera etapa del franquismo, 1958”, *Clío*, nº 38, 2012, pp. 1-8; Inarejos Muñoz, Juan Antonio. “¿Compartimientos estancos? Los avances de la historiografía en el tratamiento de la construcción del Estado liberal en los libros de Historia de España de 2º de Bachillerato”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Vol. 1, nº 33, 2018, pp. 81-92; Romero, Luis Alberto, “La idea de nación en los libros de texto de historia argentinos del siglo XX”, *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008, pp. 57-69; Luiz Callai, Jaeme, “El difícil diálogo entre los textos escolares de historia y los avances de la historiografía”, *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008, pp. 104-111; Zamorano, Alicia y Villalón, Gabriel, “La Nueva Historia y su aplicación a los textos escolares”, *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008, pp. 112-118; Heinrich Pohl, Karl, “¿Cómo reflejan los textos escolares de historia la investigación histórica? Algunos hallazgos desde Alemania”, *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008, pp. 119-125; Mead Yaqub, Michael, “Re(learning) Ukrainian: Language Myths and Cultural Corrections in Literacy Primers of Post-Soviet Ukraine”, in James H. Williams (editor), *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, Sense Publishers, Washington D.C., USA, 2014, pp. 221-243; Palandjian, Garine, “The ABC’s of Being Armenian: (Re)Turning to the National Identity in Post-Soviet Textbooks”, in James H. Williams (editor), *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, Sense Publishers, Washington D.C., USA, 2014, pp. 247-264; J. Ngo, Federick, “Revision for Rights? Nation-Building through Post-War Cambodian Social Studies Textbooks, 1979–2009”, in James H. Williams (editor), *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, Sense Publishers, Washington D.C., USA, 2014, pp. 153-167; V. Korostelina, Karina, “Legitimizing an Authoritarian Regime: Dynamics of History Education in Independent Russia”, in James H. Williams (editor), *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, Sense Publishers, Washington D.C., USA, 2014, pp. 293-307; Tong Chia, Yeow, “State Formation and Nation Building through Education: The Origins and Introduction of the “National Education” Program in Singapore”, in James H. Williams (editor), *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the*

*Imagination of the Nation*, Sense Publishers, Washington D.C., USA, 2014, pp. 61-74; Dolive, Caroline, "Publicizing Nationalism: Legitimizing the Turkmen State through Niyazov's Rukhnama", in James H. Williams (editor), *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, Sense Publishers, Washington D.C., USA, 2014, pp. 79-100.

<sup>271</sup> Soaje de Elías, Raquel, "Estudio de los textos de Historia y de Ciencias Sociales chilenos entre 2000 y 2010", *Educación y educadores*, Vol.15, nº 1, 2012 pp. 23-41; Varela Iglesias, Miriam, "Sobre los manuales escolares", *Escuela abierta*, nº 13, 2010, pp. 97-114; Oliveira Correia, Laura, "América en los manuales escolares españoles de Historia (1900-1940): trayectoria de una investigación", *Artigo*, nº 36, 2009, pp. 14-24; Raimundo R. Rodríguez Pérez, María del Mar Simón García y Sebastián Molina Puche, "La Región de Murcia en los manuales escolares de educación secundaria. Una narrativa a la sombra de España y Europa", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29, 2014, pp. 204-241; Tiana Ferrer, Alejandro, "El Proyecto Manes y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX)", *Historia de la educación*, nº 19, 2000, pp. 179-94; Tiana Ferrer, Alejandro, "La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto MANES", *Clio & Asociados. La historia enseñada*, nº 4, 1999, pp. 101-119.

<sup>272</sup> Prats, Joaquín, "Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación Española", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 5, 2000, pp. 71-98; Ibagón Martín, Nilson Javier, "Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación", *Hojas y Hablas*, nº 11, 2014, pp. 37-46; Valls Montés, Rafael, "Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas", *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 15, 2001, pp. 23-36; Gómez-Carrasco, Cosme Jesús, Ramón Cózar Gutiérrez, y Pedro Miralles Martínez, "La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº29, 2014, pp. 11-25; Negrin, Marta, "Los manuales escolares como objeto de investigación", *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 6, nº 6, 2009, pp.187-208; Delfín Ortega Sánchez y Francisco Rodríguez Lestegás, "Enseñanza de la historia, identidades culturales y conciencia iberoamericana en los libros de texto españoles para Educación Primaria", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29, 2014, pp. 242-279; González Amorena, María Paula, "Formación de la ciudadanía e identidades: los cambios de la reforma educativa argentina. Una mirada desde los libros de texto", presentado en *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Alicante, 2004, pp. 1-12; Gómez-Carrasco, Cosme Jesús y Gallego-Herrera, Sergio, "La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España", *Educare*, nº 3, Vol. 20, 2016, pp. 1-28; Guerra Pérez, María Isabel, "La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO", *Iber*, nº 7, 1996, pp. 15-24; Pagès Blanch, Joan, "Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas", *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008, pp. 24-56; Carretero, Mario, "Identidad nacional y enseñanza de textos históricos: una hipótesis explicativa", *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008, pp. 70-77; Valls Montés, Rafael, *La enseñanza de la historia y textos escolares*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, Argentina, 2008, pp. 39-72.

<sup>273</sup> Mora Villafuerte, Verónica y Flores Castillo, "La enseñanza de la historia a través de la situación-problema. Una apropiación metodológica para el docente vista desde su práctica en el aula", *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, 2010, pp. 1-11; López Facal, Ramón, "Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional", *Clio & Asociados, La Historia enseñada*, nº 14, 2010, pp. 9-33; Valls Montés, Rafael, "Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico", *Clio*, nº 11, 2007, pp. 11-23; Valle Taiman, Augusta, "El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico", *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008, pp. 129-149; Bravo Pemjean, Liliana Isabel, "Textos escolares: su uso en la enseñanza de la historia", *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008, pp. 150-159; Estudios Sociales y Educativos La Chimba, "Método historiográfico crítico: una estrategia de aprendizaje en el aula desde el texto escolar", *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008, pp. 171-184; Martínez Valcárcel, Nicolás, y María Dolores Alarcón Hernández, *La utilización del libro de texto de Historia de España dentro y fuera del aula: alumnos, manuales, huellas, interpretación y contexto*, Editorial Diego Marín, Murcia, España, 2016.

estudiante en un segundo plano o, por el contrario, centrándose en el estudiante, pero descuidando de alguna manera el propio carácter de los libros de texto. Las investigaciones de carácter interdisciplinar en torno a los libros de texto serían igualmente descuidadas, relegando dicho estudio al gremio de historiadores profesionales (estudios historiográficos y sobre el contenido histórico específico del libro de texto) o, en su defecto, a educadores profesionales (estudio de cuestiones pedagógico-educacionales), deformando de esta manera cualquier tipo de visión holística de la problemática que consideramos en este trabajo como principal ¿Es relevante la enseñanza escolar de la historia en la actualidad en torno a las percepciones que tienen los estudiantes sobre, por ejemplo, la política, el pasado, las relaciones sociales, culturales o, incluso, laborales? En otras palabras ¿La Historia importa en la formación de sociedades? ¿Es importante la Historia en todo esto o por el contrario se ha vuelto en un conocimiento estanco que ya nadie hace caso?

El trabajo que presentaremos a continuación tendrá un carácter un tanto diferenciador con todas estas corrientes de investigación y estudio. Si bien son recogidas como un estado de la cuestión previo, nuestro estudio no versará en un campo específico, sino más bien transversal donde nos centraremos fundamentalmente en el estudio del relato histórico. Dicho relato no será otra cuestión que los contenidos de Historia, es decir, el texto principal que se deposita en el libro de texto, y que marcaría, como veremos, el hilo conductor central de lo que se dice en el texto y, en definitiva, de lo que se quiere decir al estudiante. Ahora bien, tendremos en cuenta que el libro de texto se apoyaría de ciertos recursos, sean pedagógico-evaluativos como otro tipo de recursos de tipo visual, textual o referencial para enfatizar aún más en su carácter político, que es, en última instancia, uno de los elementos que nos interesa rescatar en este trabajo. Pero también elementos identitarios, sociales y culturales que se verían traducidos en el propio ejercicio de emisión por parte de dicho relato (contenidos de Historia, hilo conductor central, texto principal) hacia los estudiantes (receptor) en torno a una formación ciudadana concreta, es decir, la introducción de ciertos conceptos, percepciones, impresiones y determinados énfasis (uso del lenguaje, manejo del relato por parte del narrador, etc.) que nos parecerán especialmente importantes.

El relato como emisión o, en otras palabras, el libro de texto como emisor de un relato específico que tendría importantes características e implicaciones de corte ideológico, político, social, cultural, historiográfico, pedagógico, educacional e

histórico. Estos componentes dotarán de personalidad al relato, tal y como veremos en nuestros siguientes estudio descriptivo-analíticos. Y serán descriptivos y analíticos al mismo tiempo ya que se recurrirá con cierta frecuencia en este trabajo a intercambiar con el lector/a aspectos descriptivos del texto (características fundamentales) como analíticas del propio texto (interrelación analítica de dichas características en torno al estudio del relato como emisor-formador hacia los estudiantes-ciudadanos en formación).

De esta manera los siguientes estudios de caso de libros de texto formarían parte de un estudio sobre los contenidos del texto, sobre lo que se dice en torno al que lo debe estudiar (estudiante), sin perder la referencia también del carácter de cada relato, de sus énfasis específicos, de su uso del lenguaje, de sus variantes y recursos historiográficos, como de la instrumentalización del espacio en el texto. Nuestra finalidad sería entonces identificar a nuestro emisor como un auténtico agente de formación ciudadana en torno a nuestros estudiantes, como un relato cargado de intencionalidades concretas, alejándonos de esta manera de cualquier tipo de trabajo sobre los libros de texto como un simple soporte de unos contenidos históricos concretos. Los libros de texto serán en este trabajo, y en última instancia, una herramienta más de la emisión, una que tomaría forma física (el libro de texto como soporte educacional), textual-narrativa (el relato histórico) y política (criterio y carácter de los textos).

### **5.1 Los libros de texto de Historia en los IES alcalaínos (SM, Santillana y Vicens Vives).**

En este apartado comenzaríamos a analizar el segundo elemento de nuestra emisión o enseñanza escolar de la Historia correspondiente con nuestros estudiantes observados o receptor. En este caso estaríamos ante los contenidos de Historia (narrativa histórica) depositados en los libros de texto escolares. ¿El criterio para su selección? Se hizo según cada centro visitado, donde se establecían estas tres editoriales (SM, Santillana y Vicens Vives) como las más relevantes, y con mayor distribución dentro de ambos centros. Estos tres textos serán importantes por la accesibilidad dentro de ambos centros (IES Doctor Marañón e IES Complutense de Alcalá de Henares). Los estudiantes estudiarán los contenidos de la asignatura de Historia de España sabiendo de antemano que existe un respaldo fundamental: el libro

de texto de Historia de España. No obstante, el libro de texto de Historia de España en las tres editoriales compone, más que un estudio de libros de texto escolares, una descripción analítica del contenido, de la emisión en una versión más desarrollada que en los currículos (narrativa), con el objetivo de identificar efectivamente nuestra emisión de la manera más clara y fundamentada posible.

Hasta el momento este proceso de identificación de la emisión nos ha llevado a una descripción analítica de los currículos como base política e ideológica donde se estipulan los principales objetivos, principios y contenidos que se deben enseñar en los centros escolares de cada país con un propósito último bastante claro: formar una ciudadanía con unos determinados conocimientos, habilidades y actitudes que, como analizaremos en el siguiente capítulo, afectarán o no a su forma de entender el mundo en el que viven.

Las tres editoriales seleccionadas representarían pues, en primer lugar, una muestra representativa del respaldo textual y desarrollado de la emisión en nuestros centros educacionales visitados. En segundo lugar, no podemos dejar a un lado que estamos ante tres editoriales con larga trayectoria e importancia en España, aunque, si lo vemos bajo este prisma deberíamos agregar otras editoriales como Anaya o Akal para obtener una panorámica más amplia alrededor de los contenidos más representativos en los libros de textos españoles. Al ser nuestro objeto de estudio nuestros estudiantes, hemos privilegiado el uso tanto de los centros visitados (accesibilidad y número de ejemplares), como de los profesores y de los estudiantes (receptores). Estas tres editoriales serían las más representativas en ambos centros, un criterio que fue producto más de una observación participante que de índices estadísticos acerca de editoriales o libros de texto en un contexto más genérico y menos específico.

Cómo veremos en los siguientes apartados, los contenidos o narrativas históricas de los siguientes libros de texto que tendrán, a su vez, un carácter historiográfico determinado que iremos tratando según avancemos en nuestros análisis. Este carácter nos dará pistas sobre el qué se enseña y también bajo qué tipo de estructura narrativa se respaldan la textualidad de cada libro de texto.

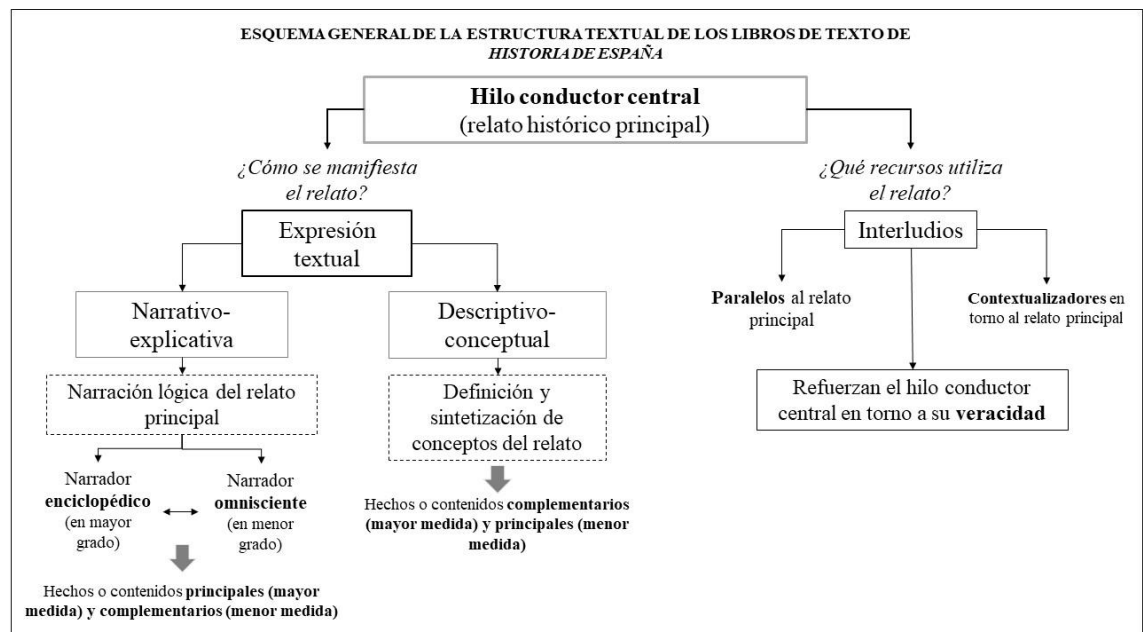
Finalmente, y cómo antecedente general de análisis para los tres textos, hemos elaborado dos esquemas conceptuales donde podremos ver las principales nociones que utilizaremos, además de la estructura organizativa de la cual disponen todos los textos. A lo largo del texto se irán desarrollando los diferentes conceptos y categorías



dispuestas en ambos esquemas dependiendo del texto que se trate, ya que los tres textos tendrán grandes similitudes en lo organizativo-textual, pero diferenciaciones específicas que serán tratadas, como mencionábamos, a medida que vayamos avanzando en nuestros análisis.



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

### 5.1.1 La emisión en los contenidos de Historia del libro de texto de Historia SM (2016).

El libro de texto de Historia de España de la editorial SM para Segundo de Bachillerato (2016) tendrá la siguiente estructura organizativa en cuanto a contenidos.

En primer lugar, destacaríamos la presencia de cinco grandes bloques en los cuales se insertan un total de quince temarios. En cada temario del libro veremos seis tipos de apartados: 1) Apartados o epígrafes de contenido histórico; 2) Apartado de reflexión denominado “Párate a pensar”; 3) Apartado de resumen denominado “síntesis” donde se reflejan tres cuestiones: “los protagonistas”, “las fechas” y “los hechos”; 4) Apartado de profundización temática denominado “Debate historiográfico” en el cual se plantean dos casos de debate sobre algún contenido tratado en el tema correspondiente; 5) Apartado de evaluación denominado “Trabaja con documentos” en el cual se insta a que el estudiante trabaje, por un lado, con imágenes/obras de arte/gráficos, textos/documentos y mapas. Por otro lado, habrá actividades de evaluación con respecto a personajes, cronologías y/o definición de conceptos; 6) Por último, existirá un apartado denominado “La historia en el presente”, el cual gozará a su vez de dos secciones: uno que hace referencia a alguna implicación de la temática tratada en el presente (2016) y otra sección que hace referencia a “la historia en el cine” donde se señala una obra audiovisual. Ambas secciones tienen un espacio para un breve análisis por parte del estudiante<sup>274</sup>. Finalmente, cada uno de los temas tendrá un total de entre doce o trece apartados.

El índice general del libro de texto sería el siguiente<sup>275</sup>:

Bloque I. Raíces históricas de España (páginas 8-101, un total de 93 páginas).

- Tema 1. La Prehistoria y la Edad Antigua (páginas 10-31, un total de 21 páginas): 1.1) El paleolítico; 1.2) Del Mesolítico a la Edad de los Metales; 1.3) Las colonizaciones; 1.4) Los pueblos prerromanos; 1.5) La conquista romana; 1.6) La romanización de Hispania; 1.7) Párate a pensar. ¿Qué significa la romanización en un territorio?; 1.8) Invasiones y presencia visigoda en Hispania; 1.9) Síntesis; 1.10) Debate historiográfico. Algunos debates sobre historia antigua; 1.11) Trabaja con documentos; 1.12) La historia en el presente. La arqueología como recurso turístico.

<sup>274</sup> Pereira Castañares, Juan Carlos, y Alfredo De la Mata Carrasco, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial SM, 2016, pp. 6-7.

<sup>275</sup> *Ibid.*

- Tema 2. La Edad Media (páginas 32-53, un total de 21 páginas): 2.1) Al-Ándalus. Origen histórico y evolución política; 2.2) Al-Ándalus. Economía, sociedad y cultura; 2.3) La formación de los reinos cristianos; 2.4) La expansión de los reinos cristianos; 2.5) Sociedad economía y cultura de los reinos cristianos; 2.6) Párate a pensar. ¿Qué supuso la presencia de distintas culturas?; 2.7) Los reinos peninsulares en la Baja Edad Media; 2.8) La crisis de la Baja Edad Media; 2.9) Síntesis; 2.10) Debate historiográfico. ¿Es correcto utilizar el término Reconquista?; 2.11) Trabaja con documentos; 2.12) La historia en el presente. La toponimia medieval en la actualidad.
- Tema 3. La Edad Moderna (páginas 54-75, un total de 21 páginas): 3.1) Los Reyes Católicos; 3.2) Exploración, conquista y colonización de América; 3.3) Párate a pensar. ¿Cómo afectó la conquista a los nativos?; 3.4) El reinado de Carlos I; 3.5) La Monarquía Hispánica de Felipe II; 3.6) La decadencia del siglo XVII; 3.7) Economía y sociedad en los siglos XVI y XVII; 3.8) La cultura. Del humanismo al Barroco; 3.9) Síntesis; 3.10) Debate historiográfico. ¿Crearon España los Reyes Católicos?; 3.11) Trabaja con documentos; 3.12) La historia en el presente. Los herederos de los judíos españoles.
- Tema 4. El reformismo borbónico (páginas 76-101, un total de 25 páginas): 4.1) El cambio dinástico; 4.2) El centralismo borbónico; 4.3) La Ilustración en España; 4.4) Párate a pensar. Cómo se produjo la irrupción de la Ilustración; 4.5) El despotismo ilustrado; 4.6) Sociedad y economía en el siglo XVIII; 4.7) La política exterior; 4.8) La América española en el siglo XVIII; 4.9) Síntesis; 4.10) Debate historiográfico. ¿Qué supusieron los Decretos de Nueva Plata?; 4.11) Trabajo con documentos; 4.12) La historia en el presente. El conflicto de Gibraltar en la actualidad.

Bloque II. El nacimiento de la sociedad liberal (páginas 102-173, un total de 71 páginas).

- Tema 5. La crisis del Antiguo Régimen (páginas 104-125, un total de 21 páginas): 5.1) El reinado de Carlos IV; 5.2) La guerra de la Independencia; 5.3) El reinado de José I; 5.4) Las Cortes de Cádiz; 5.5) El restablecimiento del absolutismo; 5.6) El Trienio liberal y el final del reinado de Fernando VII; 5.7) La emancipación de la América española; 5.8) Párate a pensar.

Cómo perdió España sus colonias en América; 5.9) Síntesis; 5.10) Debate historiográfico. Los guerrilleros: entre la visión romántica y la realidad histórica; 5.11) Trabaja con documentos; 5.12) La historia en el presente. La Pepa, en el origen de la actual policía.

- Tema 6. La construcción del Estado liberal (páginas 126-147, un total de 21 páginas): 6.1) La revolución liberal; 6.2) Las guerras carlistas; 6.3) La consolidación del Estado liberal; 6.4) Las nuevas fuerzas políticas; 6.5) El final de la monarquía; 6.6) Párate a pensar. Por qué fue tan complejo construir el Estado liberal; 6.7) El Sexenio Democrático; 6.8) La Primera República; 6.9) Síntesis; 6.10) Debate historiográfico. La idea de España en el siglo XIX; 6.11) Trabaja con documentos; 6.12) La historia en el presente. Los debates sobre centralismo, descentralización y federalismo.
- Tema 7. Economía y sociedad en el siglo XIX (páginas 148-173, un total de 25 páginas): 7.1) Las transformaciones demográficas; 7.2) El sector agrícola; 7.3) Las desamortizaciones; 7.4) La industrialización; 7.5) La minería y el ferrocarril; 7.6) Párate a pensar. Por qué se produjo la expansión en España; 7.7) La aparición del capitalismo; 7.8) La sociedad liberal; 7.9) Síntesis; 7.10) Debate historiográfico. La inversión ferroviaria: ¿necesaria y excesiva?; 7.11) Trabaja con documentos; 7.12) La historia en el presente. Los desequilibrios regionales.

Bloque III. La aparición de la sociedad de masas (páginas 174-249, un total de 72 páginas).

- Tema 8. La época de la Restauración (páginas 176-199, un total de 23 páginas): 8.1) La Restauración; 8.2) Párate a pensar. Cómo se mantuvo el régimen de la Restauración; 8.3) La aparición de los nacionalismos; 8.4) Formaciones al margen del sistema; 8.5) El desastre del 98; 8.6) El regeneracionismo político; 8.7) La crisis de 1917; 8.8) El final de la Restauración; 8.9) La dictadura de Primo de Rivera; 8.10) Síntesis; 8.11) Debate historiográfico. ¿Qué circunstancia motivó el golpe de Estado de Primo de Rivera?; 8.12) Trabaja con documentos; 8.13) La historia en el presente. La vigencia del nacionalismo en la España actual.
- Tema 9. La irrupción de la Modernidad (páginas 200-221, un total de 21 páginas): 9.1) La modernización económica; 9.2) Los cambios demográficos;

9.3) La nueva sociedad urbana; 9.4) La lucha por la modernidad; 9.5) Párate a pensar. Cuál fue la influencia del feminismo español; 9.6) La renovación educativa; 9.7) La edad de la plata en la literatura; 9.8) Las artes plásticas; 9.9) Síntesis; 9.10) Debate historiográfico. Acerca del concepto de generación del 98; 9.11) Trabaja con documentos; 9.12) La historia en el presente. El legado cultural de la edad de plata.

- Tema 10. La Segunda República (páginas 222-249, un total de 27 páginas): 10.1) La proclamación de la Segunda República; 10.2) El proceso constituyente; 10.3) Fuerzas políticas en la España republicana; 10.4) Las reformas políticas; 10.5) Las reformas sociales; 10.6) Párate a pensar. Cómo contribuyó la República a promover la cultura; 10.7) El bienio radical-cedista; 10.8) Revolución y crisis; 10.9) El Frente Popular; 10.10) Síntesis; 10.11) Trabaja con documentos; 10.12) Debate historiográfico. ¿Preámbulo del enfrentamiento entre españoles?; 10.13) La historia en el presente. Los lugares de la capital señalados por la historia de la década de 1930.

Bloque IV. La quiebra de la democracia (páginas 250-323, un total de 73 páginas).

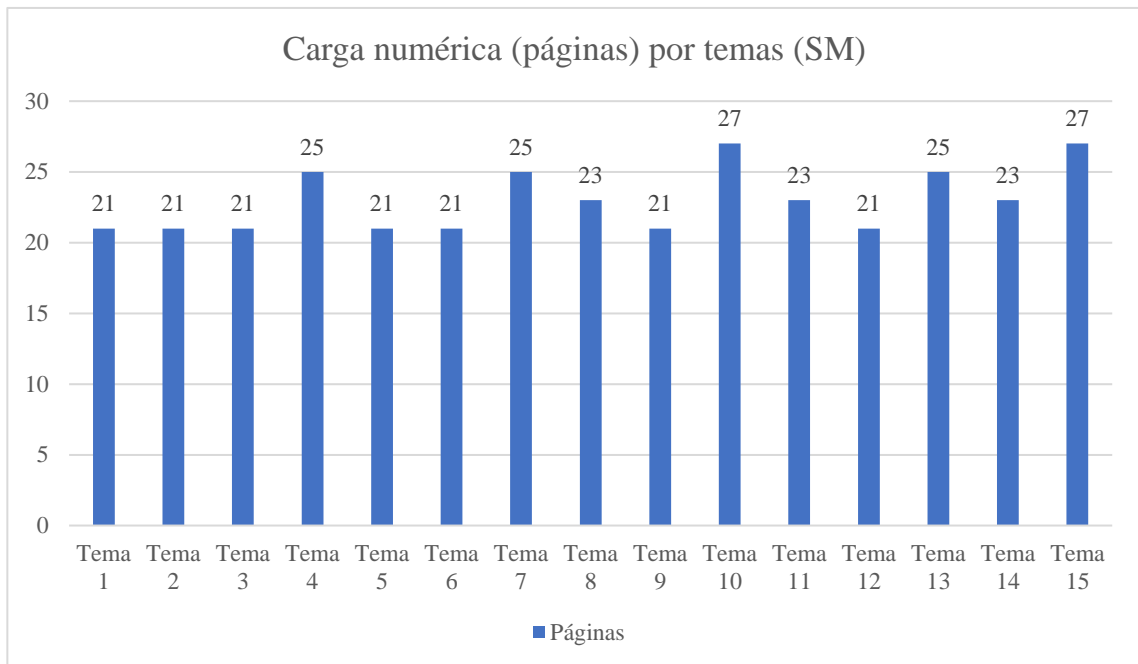
- Tema 11. La Guerra Civil (páginas 252-275, un total de 23 páginas): 11.1) Del golpe de Estado a la guerra; 11.2) La internacionalización del conflicto; 11.3) La España republicana; 11.4) La España franquista; 11.5) Las ofensivas franquistas; 11.6) Las ofensivas republicanas; 11.7) Párate a pensar. Qué importancia tuvo la intervención extranjera; 11.8) El final de la guerra; 11.9) Las consecuencias de la guerra; 11.10) Síntesis; 11.11) Trabaja con documentos; 11.12) Debate historiográfico. ¿Por qué las democracias abandonaros a la República?; 11.13) La historia en el presente. Las heridas abiertas de la Guerra Civil.
- Tema 12. La implantación del franquismo (páginas 276-297, un total de 21 páginas): 12.1) Las bases del Estado franquista; 12.2) Los apoyos sociales del franquismo; 12.3) Represión y exilio; 12.4) La oposición a la dictadura; 12.5) La política exterior; 12.6) Los años de autarquía; 12.7) Sociedad y cultura del primer franquismo; 12.8) Párate a pensar. Cómo era la vida durante el franquismo; 12.9) Síntesis; 12.10) Debate historiográfico. ¿Qué clase de dictador fue Francisco Franco?; 12.11) Trabaja con documentos; 12.12) La historia en el presente. Las empresas provenientes del INI.

- Tema 13. Consolidación y muerte del franquismo (páginas 298-323, un total de 25 páginas): 13.1) Normalización exterior y expansión económica; 13.2) El desarrollismo; 13.3) Párate a pensar. Qué consecuencias tuvieron los planes de desarrollo; 13.4) La evolución política de la Dictadura; 13.5) La oposición a la Dictadura; 13.6) La crisis del franquismo; 13.7) El final del franquismo; 13.8) Sociedad y cultura en el tardofranquismo; 13.9) Síntesis; 13.10) Trabaja con documentos; 13.11) Debate historiográfico. ¿Cómo evolucionó la economía durante el franquismo?; 13.12) La historia en el presente. El turismo: motor de crecimiento económico.

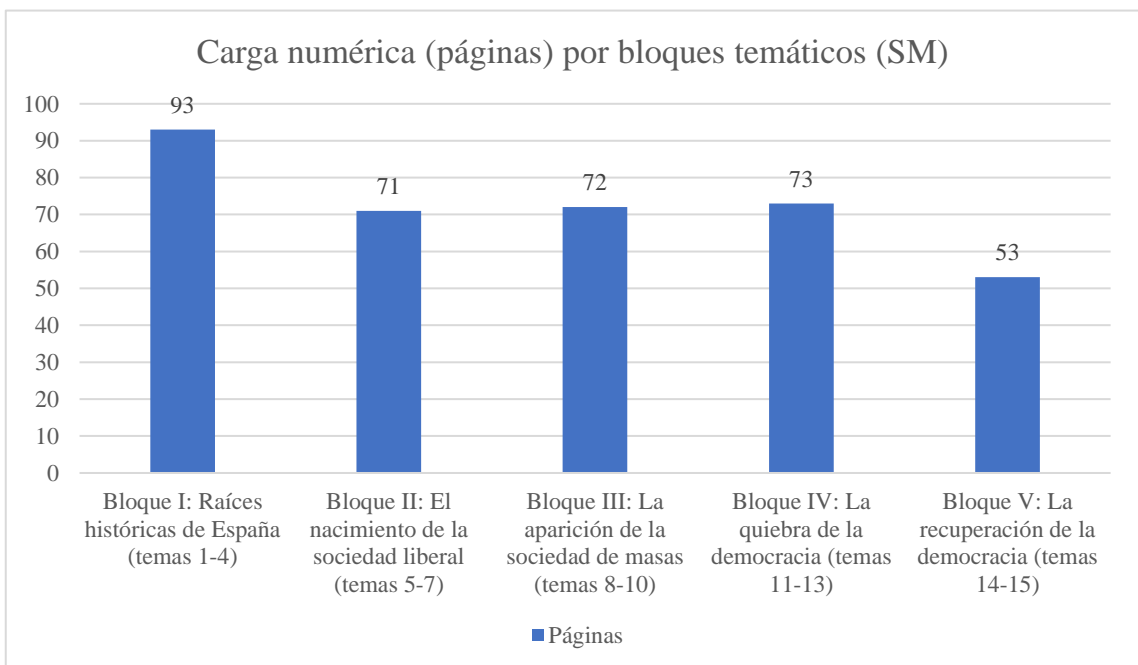
Bloque V. La recuperación de la democracia (páginas 324-377, un total de 53 páginas).

- Tema 14. La España de la Transición (páginas 326-349, un total de 23 páginas): 14.1) La transición a la democracia; 14.2) La ruptura pactada; 14.3) La Consolidación de 1978; 14.4) La España de las autonomías; 14.5) El Gobierno de UCD; 14.6) Párate a pensar. Por qué fue tan polémico el ingreso en la OTAN; 14.7) La crisis económica; 14.8) La reconversión de la economía española; 14.9) La sociedad y la cultura en la Transición; 14.10) Síntesis; 14.11) Debate historiográfico. ¿Cuál fue el principal objetivo de Juan Carlos I tras la muerte de Franco?; 14.12) Trabaja con documentos; 14.13) La historia en el presente. El debate sobre la modificación de la Constitución.
- Tema 15. La España democrática (páginas 350-377, un total de 27 páginas): 15.1) El periodo del PSOE; 15.2) La implantación del Estado de bienestar; 15.3) La etapa del Partido Popular; 15.4) El nuevo Gobierno del PSOE; 15.5) Párate a pensar. Qué presencia internacional tiene España; 15.6) La evolución económica; 15.7) La integración en Europa; 15.8) La proyección internacional de España; 15.9) La sociedad y la cultura; 15.10) Síntesis; 15.11) Debate historiográfico. Dos visiones opuestas sobre el papel de España en Europa; 15.12) Trabaja con documentos; 15.13) La historia en el presente. Los flujos migratorios en la España actual.

Ante esta estructura general del libro de texto de la editorial SM mostraremos a continuación la carga temática en cada tema a un nivel cuantitativo, como la carga numérica (páginas) por Edades históricas.

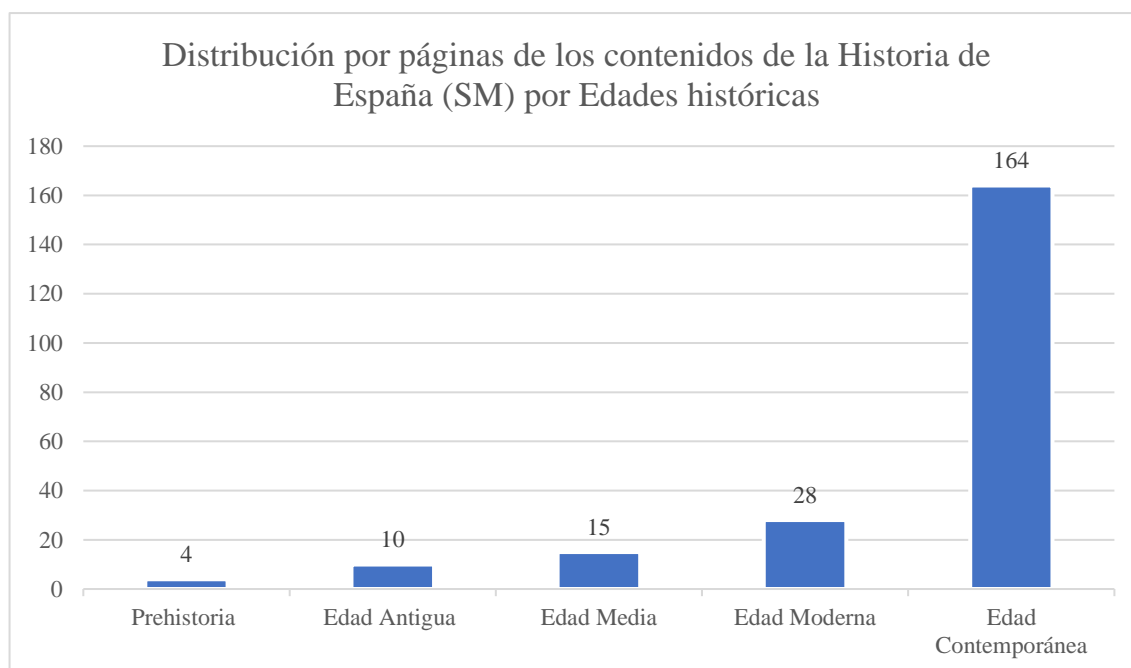


Fuente: Elaboración propia en base al libro de texto SM de *Historia de España* (2016), páginas 6-7.



Fuente: Elaboración propia en base al libro de texto SM de *Historia de España* (2016), páginas 6-7.

En estas dos gráficas podemos apreciar cuantitativamente la carga de contenidos (páginas) por cada tema y bloque del libro de texto. Vemos un cierto equilibrio de páginas entre temas (una media de 23 páginas por tema) teniendo en cuenta que 27 es el valor máximo y 21 el valor mínimo. Numéricamente hablando el bloque con mayor páginas es el bloque primero, seguido del segundo, tercero y cuarto (mismo valor) y quinto. Teniendo esto en cuenta ¿Existe concentración de temas por edades?



Fuente: Elaboración propia en base al libro de texto SM de *Historia de España* (2016).

En esta última gráfica observaremos de forma notoria como la concentración del desarrollo de contenidos se encuentra en la Edad Contemporánea (finales del siglo XVIII- siglo XXI), dejando en segundo lugar a la Edad Moderna con 28 páginas y a números bastante residuales al resto de periodos históricos (Prehistoria, Edad Antigua y Edad Media)<sup>276</sup>. ¿Por qué entonces esta visión a tan largo plazo, pero de tan poca profundización? Es cierto que algo similar pudimos ver en el apartado donde analizaríamos los currículos españoles, aunque parece evidente que la notoriedad en esta editorial es mucho más que patente. La visión a largo plazo y de escasa profundización del resto de periodos históricos (Prehistoria hasta Edad Moderna) nos señala la relevancia por mostrar un contenido fundamentalmente centrado en temas que tengan que ver con los procesos que aconteció “España” (como sujeto-

<sup>276</sup> Se toma en cuenta solamente las páginas de apartados de desarrollo de contenido, excluyendo los apartados de preguntas, reflexión o evaluación (“Párate a pensar”, “Síntesis”, “Trabaja con documentos”, “La historia en el presente” y “Debate historiográfico”).



protagonista de “la historia”) a partir de la Ilustración, el Liberalismo y la construcción del Estado nacional español, tal y como veremos más adelante en nuestros análisis sobre el texto. La vista a largo plazo nos indicaría un claro recurso estético, pero también un sesgo identitario. El libro de texto titulado “historia de España” ofrece una imagen histórica de España que tendría sus orígenes en tiempos remotos (2.5 millones de años a.C, al empezar el libro en el Paleolítico Inferior) hasta nuestros días.

El libro de texto de SM se estructuraría en cinco grandes bloques, los cuales establecerán las grandes divisiones temáticas y cronológicas. A continuación, analizaremos cada uno de estos bloques que contienen la narrativa histórica, pero también diferentes tipos de recursos que enfatizan en ciertas cuestiones históricas que iremos describiendo y analizando.

El primer bloque de este libro de texto titulado “Historia de España” de la editorial SM (2016) se compila contenidos que van, cronológicamente hablando desde el año 800.000 a.C, en el que se presencia el *Homo antecesor* en la Península Ibérica hasta el año en el cual se produce el Motín de Esquilache (1766). De esta forma se establece en la página 9 de este libro de texto. Un eje cronológico que vertebrará en 94 páginas más de 800.000 mil años de prehistoria e historia de España (o Península Ibérica o Hispania, dependiendo del momento), en un intento sintetizador de crear una conciencia de existencia en forma de “raíces históricas” de lo que entenderíamos en la actualidad por España.

Este bloque primero establece cronología, como hemos mencionado, hechos y protagonistas. Entre los hechos más relevantes sitúa a un total de cuatro (temas): 1) “Prehistoria e Historia Antigua”; 2) “La Edad Media en la Península Ibérica; 3) “La Monarquía Hispánica”; 4) “El reformismo borbónico”. Estos cuatro temas se situarían pues, como las raíces históricas de España, estableciendo protagonistas de relevancia en dicho eje (con sus respectivas imágenes). Concretamente, y por orden, serían: 1) Trajano (“emperador romano nacido en Itálica”); 2) Recaredo (“Rey que convirtió a los visigodos al catolicismo”); 3) Abderramán (“fundador del Califato de Córdoba”); 4) Fernando III (“unificó definitivamente Castilla y León”); 5) Los Reyes Católicos (“unificaron Castilla y Aragón”); 6) Cristóbal Colón (“Descubrió América a los europeos”); 7) Felipe II (“su reinado simboliza el esplendor de la Monarquía

Hispanica”); 8) Carlos III (“representante del despotismo ilustrado”)<sup>277</sup>. Estos ocho personajes históricos pertenecerán a un contexto político, concretamente de gobernanza y el control de las instituciones, a excepción de Cristóbal Colón, el cual se “entromete” entre realeza y nobleza como el que logra la gran hazaña de descubrir el continente Americano para los europeos.

Volviendo a “los hechos” y “las fechas” que nos establece este primer bloque nos encontramos con acontecimientos puramente relacionados con cuestiones de gobernanza, guerras e instituciones políticas. Quizás los hechos que más desentonan en estos hechos y fechas serían (exceptuando los de la Prehistoria) los que versan sobre Colón y su llegada a América y el Motín de Esquilache. La tabla que organiza estos acontecimientos por fechas sería la siguiente.

“Las fechas” (bloque I)	
800.000 a.C.	Presencia del <i>Homo antecesor</i> en la Península.
15.000 a.C.	Se realizan las pinturas rupestres de la cueva de Altamira.
2.500 a.C.	Cultura de los Millares.
1.300 a.C.	Cultura de los campos de urnas.
900 a.C.	Fundación de Dadir por los fenicios.
218 a.C.	Llegada de los romanos a la Península.
19 a.C.	Octavio Augusto concluye la conquista de Hispania.
409	Llegada de los visigodos a Hispania.
711	Los musulmanes desembarcan en Hispania.
739	Alfonso I nombrado rey de Asturias.
929	Fundación del califato Omeya de Córdoba.
1212	Batalla de las Navas de Tolosa.
1469	Matrimonio de los Reyes Católicos.
1492	Colón llega a América.
1517	Carlos I llega a la Península.
1556	Felipe II asume la corona hispánica.
1648	Se firman las Paces de Wesfalia.
1700	Felipe V nuevo rey de España.
1766	Motín de Esquilache.

Fuente: Elaboración propia en base al libro de texto SM de *Historia de España* (2016), página 9.

Este eje cronológico de acontecimientos nos sitúa en una evolución donde pasamos a hablar de Península Ibérica a Hispania y de esta a España (siglo XVIII). Esta evolución quedaría marcada por estas fechas que contienen hechos concretos, unos enunciados que están cargados de expresividad narrativa. Son hechos estáticos,

<sup>277</sup> Pereira Castañares, Juan Carlos, y Alfredo De la Mata Carrasco, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial SM, 2016, pp. 8-9.

rígidos para el lector, que nos ofrece una primera relación con el texto caracterizada esencialmente por ser axiomática, sin que esto le arrebatase el aspecto de un guion de un relato o de una obra de teatro en todo momento.

Si nos adentramos en las primeras páginas del tema primero titulado “La Prehistoria y la Edad Antigua” observaremos un paisaje a doble página en el cual se sitúa una imagen de un Anfiteatro romano de Tarraco en la actualidad del siglo II d.C. Alrededor de esta imagen se nos marca una estructura marcada por siete apartados que van desde el Paleolítico hasta la llegada de los visigodos a Hispania. Se pasa de 2.500.000 millones de años al año 654 en apenas once páginas. También se nos recuerda cuales son los “aspectos clave” del temario: 1) “El papel de la península Ibérica en el proceso de hominización y de expansión de los homínidos por Europa”; 2) “La evidencia en la Península de culturas prehistóricas que mostraron rasgos comunes a otras regiones europeas”; 3) “La importancia de la presencia de Roma en Hispania como sustrato de la cultura española actual”; 4) “El mundo visigodo como nexo entre la Hispania romana y la medieval”<sup>278</sup>.

El paso del Paleolítico al Neolítico apenas sucede en tres páginas, y del Calcolítico a la presencia griega en la Península Ibérica otras tres páginas. El tiempo pasa muy deprisa en pocos epígrafes muy sintéticos que abarcan media o tres cuartos de página que nos harán viajar nuevamente de Tartesos a la Conquista Romana otras tres páginas. Son párrafos que intentan ofrecer de forma exacta los principales hechos demográficos, políticos, sociales y económicos de la Prehistoria y la Edad Antigua de España (Península Ibérica-Hispania) en unas pocas páginas. Realmente pareciera que lo que se está transmitiendo es precisamente una justificación histórica del pasado del protagonista histórico “España”<sup>279</sup>.

El texto nos explica procesos históricos por fases, indicando protagonistas con nombres y apellidos; ciudades, fechas y acontecimientos distanciados entre sí pero conexos por un hilo conductor que en el libro se denomina “raíces históricas de España”. Los apartados de evaluación en este tema instarán a que el estudiante conozca el concepto de romanización, sepa analizar fuentes de la época (concretamente la *Lex Ursonensis*), mapas (concretamente de la provincia Bética) y reflexione sobre ello en forma de pregunta, pero donde existen limitaciones claras ya

---

<sup>278</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>279</sup> *Ibid.*, pp. 20-21.

que el estudiante no interpreta, sino que debe explicar y describir cuestiones que se hayan explicado en páginas anteriores<sup>280</sup>. Más adelante, en el apartado de síntesis se volvería a insistir en esta “trinidad” de “los protagonistas”, “los hechos” y “las fechas”, cuestiones que marcan el carácter de este capítulo, puramente político-institucional. Esta síntesis deberá ser trabajada más adelante en el apartado de “trabaja con documentos”, donde se deja claro cuáles son las habilidades que debe tener el estudiante (conocimiento de personajes, fechas, mapas y determinados textos).

Por último, este primer tema o capítulo ofrece una dualidad interpretativa denominada “debate historiográfico” en la cual el estudiante deberá, en este caso, conocer dos posturas sobre: 1) “Tartesos. ¿Cultura autóctona o fenicia?” y 2) “Roma. ¿Auxilio a los aliados o conquista?”<sup>281</sup>. Cada uno de estos textos planteará sintéticamente una postura ante una temática de forma atípica en coherencia al desarrollo de contenidos a lo largo del tema, ya que se pone en duda, por vez primera, los hechos bajo un sesgo interpretativo de la historiografía. Sumado a esto este tema en su apartado de “la historia en el presente” y “la historia en el cine” establece un recurso audiovisual en el caso de la serie “Hispania, la leyenda” e institucional en el caso del Museo de la Evolución Humana para producir en el estudiante una suerte de acercamiento de dicho pasado con su presente, para que puedan visitarlo (museo) y visionarlo (serie de televisión)<sup>282</sup>.

En el segundo tema o capítulo el texto nos sitúa en la Edad Media y, a modo de representación visual nos ofrece la imagen actual del Castillo de Loarre (Navarra) del siglo XI. Esta representación visual nos adelanta una imagen previa de lo que será la Edad Media (el Castillo como figura defensiva y situada en contextos bélicos), una cronología que tratará desde el año 622 (“Fecha de la Hégira, que marca el inicio de la era musulmana”) al año 1442 (“Alfonso V conquista Nápoles”)<sup>283</sup>.

Cómo puntos o aspectos clave el texto nos plantea un total de tres: 1) “Los motivos que explican la expansión de la civilización islámica por la Península”; 2) “La convivencia de distintas confesiones en los reinos hispanos y el legado cultural y artístico producido por esa convivencia”; 3) “La aparición de los reinos cristianos como origen de la diversidad cultural y territorial de la España actual”<sup>284</sup>. Estos tres

---

<sup>280</sup> *Ibid.*, pp. 24-25.

<sup>281</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>282</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>283</sup> *Ibid.*, pp. 32-33.

<sup>284</sup> *Ibid.*, p. 32.

puntos serán parte de la estructura vertebradora del tema segundo, el cual nos cuenta, en primer lugar, aspectos específicos a nivel político, social, económico sobre la evolución del al-Ándalus, desde sus orígenes hasta su desaparición, así como la “expansión de los reinos cristianos”. El texto es explicativo y se insiste en la “trinidad” que estructura el bloque y, en definitiva, todo el libro: “los hechos”, “los personajes” y “las fechas”. La periodización, la división y los importantes esfuerzos por sintetizar problemática sociales en grupos como “conquistadores” y “peninsulares” son recursos frecuentes a lo largo del temario<sup>285</sup>. También, los recursos visuales de arquitectura, estatuas de personajes históricos (del poder) y mapas político-militares abundan en todo el texto (en cada página existe como mínimo algún recurso de los anteriormente mencionados)<sup>286</sup> con la finalidad de situar al estudiante ante un contenido explicativo, fundamentado y veraz. Con ello se va incurriendo en una determinada relación con “el pasado” histórico por parte del texto al estudiante, que pasa por ser unilineal, explicativa-científica (causa-consecuencia-efecto) y situada en un tema que se mueve en este “trinidad” política del poder.

En los apartados de evaluación del tema dos se insistirá en el carácter explicativo de la historia en relación con la reflexividad del estudiante ante los contenidos. Concretamente tendrá especial importancia de la existencia de las “Tres culturas” en la Península Ibérica en términos culturales, sociales y artísticos<sup>287</sup>. En la síntesis vuelve la “trinidad” (una constante durante todo el libro”) y “el debate historiográfico”, el cual plantea en forma de pregunta lo siguiente “¿Es correcto utilizar el término Reconquista?”. Por primera vez el estudiante puede dudar, aunque no en completa libertad ya que se establece lo que sería correcto o no, es decir, esa relación de exactitud científica conforme a ciertos hechos del pasado<sup>288</sup>.

Nuevamente el estudiante deberá mostrar al texto sus habilidades y conocimientos sobre análisis de mapas, cronologías, textos, obras de arte e identificación de personajes “importantes”, a la par que se le intenta llevar del pasado al presente mediante un audiovisual (“El Cid”, de Anthony Mann de 1961) y una estructura (el puente medieval de Besalú de Girona). El estudiante podría entonces conectar con el pasado visitando el puente y visionando la película de “El Cid”<sup>289</sup>.

---

<sup>285</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>286</sup> *Ibid.*, pp. 36-43.

<sup>287</sup> *Ibid.*, pp. 44-45.

<sup>288</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>289</sup> *Ibid.*, pp. 52-53.

El siguiente capítulo, el tema tres, se titula “La Edad Moderna”, un temario que, como es costumbre en el texto, es acompañado de una imagen actual, en este caso de una panorámica del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial, enfatizando la importancia de una etapa concreta de esta Edad: el reinado y figura de Felipe II. La cronología tratará desde el año 1468 (“Tratado de los Toros de Guisando”) hasta el año 1656 (“Velázquez pinta Las meninas”)<sup>290</sup>.

Los “aspectos clave” de este temario serán un total de cinco: 1) “El significado del matrimonio de Isabel de Castilla y fernando de Aragón para la historia de España”; 2) “La consolidación del modelo de monarquía autoritaria a partir de los Reyes Católicos”; 3) “La expansión de los límites del mundo conocido por los europeos y la creación de un gran imperio ultramarino”; 4) “La consolidación de la Monarquía Hispánica como defensora del catolicismo en Europa”; 5) “Los primeros intentos por acabar con los privilegios forales de la Corona de Aragón”<sup>291</sup>. Se trata de unos puntos que tiene un carácter de “grandeza” y cierta opulencia, sobre todo al referirse al catolicismo y la expansión imperial. Algo similar sucedió con la figura de Cristóbal Colón en el tema anterior, aunque en esta ocasión veremos cómo este tema tiene una clara tendencia a marcar que el final del siglo XV hasta mitades del siglo XVII es representado como una época de esplendor no solo a un nivel político, sino económico, bélico, cultural y artístico.

Los Reyes Católicos marcan un antes y un después en la política hispánica al ser los que comienzan la construcción del Estado moderno, cristalizan la conquista sobre los reinos de taifas (“Conquista de Granada”) y establecen una unión de los reinos de Castilla y Aragón con su unión matrimonial. Además, se explica que con los Reyes Católicos llegaría la expansión imperial, tanto de la corona de Castilla como la de Aragón<sup>292</sup>. Sin duda llama la atención que, a pesar de poner un especial énfasis, casi a modo de “orgullo”, a lo que se denomina en el libro “Descubrimiento de América” y/o “Exploración, conquista y colonización de América”, apenas es tratado (dos páginas). En estas dos páginas se subrayan los principales hitos: los viajes ultramarinos, la conquista y la implementación de un sistema político-administrativo (se señala al Imperio inca en tres líneas y al Imperio azteca en cuatro líneas) por otro

---

<sup>290</sup> *Ibid.*, pp. 54-55.

<sup>291</sup> *Ibid.*, p. 54.

<sup>292</sup> *Ibid.*, pp. 56-57.

(virreinos, audiencias y capitanías)<sup>293</sup>. Resulta llamativo que la Edad Moderna “española” se entienda sin América<sup>294</sup>, ya que era parte del Imperio de Castilla. En este sentido vemos como impera el sentido territorial-nacional por sobre el análisis de época (imperios) mucho más complejo y diverso.

En contraste con lo que sucede con América, las figuras de los Austrias mayores (Carlos I y Felipe II) son esenciales en el esplendor político, económico, cultural y artístico de la época, haciendo reflexionar al estudiante con preguntas como “¿Por qué piensas que se afirma que en el imperio de Felipe II “no se ponía el sol”?”<sup>295</sup>. La “decadencia” comenzaría con los Austrias menores desde Felipe III a Carlos II. Este momento sería “la caída del héroe” en este relato<sup>296</sup>.

Los apartados de evaluación comienzan con las consecuencias de “la conquista a los nativos” americanos bajo tres ejes de reflexión: 1) “Pérdida democrática”; 2) “Explotación económica”; 3) “Aculturación”. Estos tres puntos tendrán que hacer que el estudiante reflexione sobre las muertes de la conquista americana, el expolio laboral y la “renuncia” de las culturas americanas en pos de las castellanas. Este apartado bebe sin duda de las proclamas postcoloniales, pero con un tono “neutral” y casi dejando al estudiante que se posiciona valóricamente ante estos tres ejes. Más adelante, en la síntesis y el debate historiográfico se volverá a la temática central, concretamente a los Reyes Católicos, planteando al estudiante dos planteamientos opuestos: “Los Reyes Católicos eran reyes de España”, del hispanista Hugh Thomas, y “Los Reyes Católicos no fueron reyes de España”, del historiador Juan Eloy Gelabert. Ante esta disyuntiva se insta a que el estudiante realice, entre otras cuestiones, lo siguiente: “Según lo estudiado en la unidad, expón tu opinión de forma argumentada y decantándote por una de las interpretaciones”. El contenido del texto solo plantearía esta problemática como “unión dinástica”, por lo que tendría que ser el estudiante el cual tendrá que elegir si España existe desde finales del siglo XV o no bajo la gran

---

<sup>293</sup> *Ibid.*, pp. 58-59.

<sup>294</sup> Más adelante, en las páginas 92 y 92 del tema cuatro se dedican otras dos páginas a América, con el título “La América española en el siglo XVIII”, explicando tres puntos: 1) “Las reformas administrativas”; 2) “La economía americana”; 3) “La sociedad americana”. También se habla de “La emancipación de la América española” en las páginas 118 y 119 del tema cinco, explicando cuatro puntos fundamentales: 1) “Causas de la independencia”; 2) “Los antecedentes”; 3) “Fases y proceso de emancipación”; 4) “Consecuencias de la emancipación”.

<sup>295</sup> Pereira Castañares, Juan Carlos, y Alfredo De la Mata Carrasco, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial SM, 2016, pp. 62-65.

<sup>296</sup> *Ibid.*, pp. 66-67.

pregunta “¿Crearon España los Reyes Católicos?”<sup>297</sup>. Por último, en el apartado de “la historia en el presente” se insta a que el estudiante se acerque a esta época a través de una película (“El rey pasmado” de Imanol Uribe de 1991) y una estructura religiosa (Sinagoga del Tránsito, situada en Toledo)<sup>298</sup>.

El último tema (cuatro) del bloque primero se titula “El reformismo borbónico”, capítulo que comienza con la visualización a doble página de “La familia de Felipe V” del pintor francés Luis Michel van Loo del año 1743. El relato de este tema comenzará por la tragedia político-sucesoria que supondría la muerte de Carlos II sin descendencia en el año 1700 y evoluciona con este periodo de transición dinástico-político hasta su consolidación y el carácter de esta nueva dinastía borbónica (centralismo, despotismo ilustrado y conflictividad exterior). El eje cronológico acabará en el año 1783 con el enunciado “Se crea la Capitanía General de Buenos Aires”<sup>299</sup>. Se establece pues como aspectos clave los siguientes puntos: 1) “La llegada a España de una nueva dinastía”; 2) “La transformación del modelo de Estado traída por los Borbones y su importancia para la configuración territorial de la España actual”; 3) “La modernización experimentada por España en el siglo XVIII como consecuencia de las reformas impulsadas por los Borbones”; 4) “El papel que tuvo la Ilustración en la puesta en marcha de dichas reformas”. Cómo vemos, se tratan de aspectos asociados a los nuevos cambios políticos y del poder que ocurrirían en la España de la época<sup>300</sup>.

El tono impersonal del relato, con una utilización del “se” que nos marca una tendencia pasivo reflejo del texto, hace de la lectura un transcurso cronológico y lineal por “los hechos” cohesionado, coherente e, incluso, lógico, que se mezcla con un uso de la tercera persona y el pretérito perfecto simple<sup>301</sup>. La lógica seguramente sea el

---

<sup>297</sup> *Ibid.*, p. 73.

<sup>298</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>299</sup> *Ibid.*, pp. 76-77.

<sup>300</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>301</sup> A modo de ejemplo, transcribimos la explicación de “El proceso de centralización” de este tema cuatro del libro. “Cuando Felipe V accedió al trono, puso en marcha un proceso de reforma administrativa e institucional del Estado a partir del modelo político implantado por Luis XIV en Francia y que se establecía sobre la base de un poder central sólido que controlaba el territorio con una sola ley. La oposición aragonesa a su entronización facilitó la tarea, ya que tras la Guerra de Sucesión estuvo en disposición de promulgar los Decretos de Nueva Planta, por los que quedaron abolidos los fueros. En Valencia y Aragón fueron derogados en 1707, en Mallorca en 1715 y en Cataluña en 1716. Con ello, se aplicaría el Sistema legal, administrativa y fiscal de Castilla en la Corona de Aragón. La centralización se tradujo en la instauración de un Sistema de contribución única que hizo que todos los reinos pagaran los mismo impuestos; además, se implantó un Sistema jurídico organizado en torno a las audiencias y basado en el cuerpo legislativo de Castilla, en el que el castellano se convirtió en la lengua de Administración de Justicia. No obstante, Cataluña y Mallorca conservaron su derecho



elemento más compleja del texto, ya que es una cuestión que se intenta reforzar con preguntas y ejercicios de reflexión al lector/a o, en nuestro caso, al estudiante de Segundo de Bachillerato. Las preguntas a lo largo del texto y, de este tema en concreto, abundan. No solo aluden al “¿qué?” sino también al “¿por qué?”, con un esfuerzo paralelo por conectar estas preguntas con el ejercicio propio y reflexivo del estudiante, tal y como sucede en el apartado de “Párate a pensar. Cómo se produjo la irrupción de la Ilustración”. En este apartado vemos preguntas como “¿Por qué surgió una burguesía en Cádiz durante el siglo XVIII? ¿Cómo piensas que influyó este hecho en la divulgación de las ideas ilustradas en la ciudad?”<sup>302</sup>, que buscan que el estudiante haga un ejercicio de causa y consecuencia con respecto a situaciones concretas teniendo como precedente de ello una narrativa específica (impersonal, pasiva, lógica) sobre una selección (de hechos, personajes y cronologías concretas como base del razonamiento histórico en el estudiante. Estas preguntas las vemos a lo largo de texto, en los bordes del texto principal y ejemplo de ello son: “¿Por qué la Corona de Castilla se decantó mayoritariamente por apoyar al candidato francés en la guerra?”<sup>303</sup>; “¿Por qué los países europeos combatieron en la guerra de Sucesión?”<sup>304</sup>; “¿Por qué la Ilustración llegó con retraso a España? “¿Cuáles fueron las principales vías de penetración?”<sup>305</sup> o “¿Por qué piensas que había tensión social en América?”<sup>306</sup>. Son preguntas que “ya tendrían respuesta” en el texto explicativo a pesar de que a veces aluden a la reflexividad crítica en el estudiante.

La omisión del texto en torno a la idea de “selección” de los hechos, personajes y cronologías (“la trinidad” que hemos denominado en estos análisis) que podemos leer según avanzamos en nuestra lectura del libro hacen precisamente de esta narrativa un texto con fuertes influencias del positivismo histórico.

---

privado. La centralización quedó complementada con las reformas políticas. Las cortes fueron clausuradas e integradas en unas Cortes únicas; además, se suprimió el Consejo de Aragón y el Consejo de Castilla asumió sus funciones. En el plano político, la novedad más relevante fue la creación del cargo de intendente, inspirado por el modelo francés; estos funcionarios dependían del rey y asumieron amplias funciones (recaudación de impuestos, gestión de obras públicas, control de los poderes locales, etc.). Precisamente, en las ciudades se generalizó la figura de los corregidores, siguiendo el modelo de Castilla. Por último, se llevó a cabo una reforma territorial con la eliminación de los virreinos y la creación de provincias y capitanías generales con atribuciones militares, políticas y judiciales”. Véase en Pereira Castañares, Juan Carlos, y Alfredo De la Mata Carrasco, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial SM, 2016, p. 80.

<sup>302</sup> Pereira Castañares, Juan Carlos, y Alfredo De la Mata Carrasco, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial SM, 2016, pp. 84-85.

<sup>303</sup> *Ibid.*, p. 78.

<sup>304</sup> *Ibid.*, p. 79.

<sup>305</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>306</sup> *Ibid.*, p. 93.

Finalmente, el “debate historiográfico” y “la historia en el presente” de este último tema del bloque primero. Respectivamente, en primer lugar vemos la ya habitual dualidad en la cual el estudiante debe escoger de forma argumentada entre los siguientes debates: 1) “Centralización opresiva” (“Quienes consideran que eliminaron la diversidad jurídica y administrativa de España y sentaron las bases para la construcción de un Estado centralizado que acabó con las libertades y las peculiaridades territoriales”) del economista Ernest Lluch, diputado del Partido Socialista Catalán, Ministro de Sanidad y Consumo de España y víctima de asesinato por ETA en el año 2000 o 2) “Intento fallido de implantar la igualdad” del jurista e historiador José Antonio Escudero, ex eurodiputado, ex militante de CDS (Centro Democrático y Social) y actual militante del Partido Popular. Hay que subrayar que el estudiante se enfrentaría a esta disyuntiva a través de los fragmentos de obras de ambos autores que son dispuestos por criterio de los autores del libro de texto, sin señalar en ningún momento sus historiales políticos, haciendo de este un ejercicio encubierto que dependerá tanto del profesor (docencia) como del estudiante (investigación propia).

En segundo lugar, se relaciona la época tratada en el temario con un tema titulado “El conflicto de Gibraltar en la actualidad” (mostrando una foto de la Bahía de Algeciras) y con un recurso audiovisual (la película “Esquilache” de 1989 de Josefina Molina). En este caso se acercaría una problemática política de actualidad a través de un entendimiento causal de los hechos “La guerra de Sucesión” y “la guerra de los Siete Años”<sup>307</sup>.

El cierre de este primer bloque concluye con lo que se denomina como “las claves de la España histórica” en tres puntos esenciales: 1) “Política” (“Hispania, provincia romana; Creación del reino visigodo de Toledo; Ocupación musulmana y configuración de los reinos cristianos; Unión dinástica con los Reyes Católicos; Monarquía autoritaria con los Habsburgo; Reformismo borbónico”); 2) “Economía” (“Provincia agraria y minera durante la ocupación romana; Aportaciones de la civilización islámica; Economía agrícola y ganadera en los reinos cristianos; Expansión del comercio con América; Medidas de reforma económica borbónicas”); 3) “Sociedad y cultura” (“Romanización; Encuentro de culturas durante la Edad Media; El Humanismo del siglo XVI; El Siglo de Oro barroco; La Ilustración durante

---

<sup>307</sup> *Ibid.*, p. 97.

el siglo XVIII”)<sup>308</sup>. Estas coordinadas políticas, económicas y socioculturales serán los principales elementos de todo lo desarrollado en los cuatro temas, siempre destacando “la Trinidad” de “los hechos”, “los protagonistas” y “las fechas”<sup>309</sup>.

El segundo bloque titulado “El nacimiento de la sociedad liberal” se estructurará en los siguientes “hechos”: 1) “La crisis del Antiguo Régimen”; 2) “La construcción del Estado liberal”; 3) “Economía y sociedad en el siglo XIX”. Estos hechos se situarán como tres grandes temas que explicarían al lector/a el nacimiento y los primeros pasos del desarrollo de esta sociedad liberal; de cómo esta encuentra su razón de ser en elementos políticos, económicos y sociales desde finales del siglo XVIII y durante gran parte del siglo XIX.

“Las fechas” señalarían el eje cronológico de este bloque que tiene como objetivo explicar el nacimiento del liberalismo.

“Las fechas” (bloque II)	
1788	Carlos IV se convierte en rey de España.
1805	Batalla de Trafalgar.
1808	Comienza la Guerra de la Independencia.
1812	Se aprueba la primera Constitución.
1820	Comienzo del Trienio Liberal.
1824	Batalla de Ayacucho.
1833	Comienza la Primera Guerra Carlista.
1835	Desamortización de Mendizábal.
1837	Se aprueba la Constitución.
1840	Regencia de Espartero.
1843	Comienza la Década Moderada.
1845	Se aprueba la Constitución moderada.
1848	Inauguración del ferrocarril Barcelona-Mataró.
1854	Comienza el Bienio Progresista.
1856	Se inicia el periodo de la Unión Liberal.
1868	La reina Isabel II parte al exilio.
1871	Amadeo I, nuevo rey de España.
1873	Primera República.
1874	Golpe de Estado de Martínez Campos.

Fuente: Elaboración propia en base al libro de texto SM de *Historia de España* (2016), página 103.

Son diecinueve fechas con sus correspondientes enunciados que, de la misma forma (e incluso en términos numéricos) se intenta ofrecer un hilo conductor al relato histórico. En este caso será la España que nace como Estado-nación liberal, señalando

<sup>308</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>309</sup> *Ibid.*, pp. 100-101.

el largo y dificultoso camino que ello supuso (batallas, desacuerdos, exilios, guerras, etc.).

“Los protagonistas”, al igual que en el primer bloque, también serán ocho: 1) Godoy (“Ministro con Carlos IV”); 2) Fernando VII (“Rey de España entre 1813 y 1833”); 3) Isabel II (“Reina de España entre 1843 y 1868”); 4) Baldomero Espartero (“Líder de los liberales progresistas”); 5) Ramón Narváez (“Líder de los liberales moderados”); 6) Leopoldo O'Donnell (“Fundador de la Unión Liberal”); 7) Juan Prim (“político liberal”); 8) Emilio Castelar (“Presidente de la República en 1874”). Esta selección de personajes se relaciona entre sí, nuevamente, por pertenecer al ejercicio del poder, ya sea como monarca, reina, ministro, presidente, políticos o militares, una selección que marcaría al lector cual sería el carácter de la política de estos tiempos. Si nos salimos del texto, observaremos que son los protagonistas de unos hechos determinados en unas fechas determinadas por los autores del libro de texto, al igual que sucede en una novela, una obra de teatro o una película.

El primer tema del bloque segundo (quinto tema del libro) titulado “La crisis del Antiguo Régimen” utiliza como recurso visual la pintura histórica de Antonio Gisbert titulada *Fusilamiento de Torrijos en la playa de San Andrés* (1888). Este capítulo se situaría en “La entrada de España en la Edad Contemporánea”<sup>310</sup>, tal como se señala en el texto. La cronología del tema irá desde el año 1789 (“Política de reformas ante el temor a la propagación de la Revolución francesa”) a los años 1818-1825 (“Tercera fase del proceso de emancipación. Grandes campañas dirigidas por Bolívar y San Martín”). Un periodo cronológico donde se señalará como “aspectos clave” lo siguiente: 1) “La guerra de la Independencia como guerra de liberación y enfrentamiento civil”; 2) “La relevancia de las Cortes de Cádiz como reflejo de las ideas liberales”; 3) “La reacción de las fuerzas absolutistas con el apoyo de las monarquías europeas y la pugna de liberales y absolutistas desarrollada entre 1825 y 1833”. Estos puntos tendrán un carácter belicista y de lucha por el poder político en el relato de este quinto tema.

El desarrollo del relato o narrativa seguiría en la misma línea lingüística y de los criterios de los anteriores temas, aunque enfatizando aún más en el “corto plazo”, ya que a partir de este bloque segundo los temas tratarán cronologías de menor temporalidad histórica, centrándose aún más en los detalles de las cuestiones factuales

---

<sup>310</sup> *Ibid.*, p. 104.

(guerras, procesos, hitos) y de los protagonistas del relato, los cuales tendrán un espacio en los bordes de las páginas en forma de retrato<sup>311</sup>. Al mismo tiempo se refuerza el relato con representaciones pictóricas de la época (pintura histórica), además de detallados mapas<sup>312</sup>.

El texto evoluciona según los reinados, guerras y procesos-acontecimientos políticos que acontece la España de la época (Carlos IV-La guerra de la Independencia-El reinado de José I-Las Cortes de Cádiz-El restablecimiento del absolutismo-El Trienio Liberal y el final del reinado de Fernando VII-La emancipación de la América española) mediante una lógica de causas y consecuencias donde, en ocasiones, el texto emplea adjetivos calificativos en sus enunciados “Un reinado complejo”<sup>313</sup> (para el apartado del restablecimiento del absolutismo); “Un reinado difícil” (para el caso del reinado de José I en España)<sup>314</sup> o en el propio texto como “El pueblo de Madrid se rebeló violentamente contra tal medida...”, “Durante el conflicto se evidenció, más allá de la lucha contra el invasor francés...”<sup>315</sup> o, en ocasiones, dando mayor vigor al carácter narrativo del relato “Los franceses sorprendidos por el levantamiento generalizado de la población española y de parte de su Ejército, establecieron un plan para aplastar esta resistencia”<sup>316</sup>.

En los apartados reflexivos del tema cinco (“Párate a pensar”) veremos cómo el texto sitúa al estudiante ante “Cómo perdió España sus colonias” en el marco de “La independencia del virreinato de Nueva España”. Las variables de desencadenamiento señaladas son un total de tres: 1) “La influencia de la independencia de Estados Unidos”; 2) “La creación de la junta en el virreinato de Nueva España”; 3) “La influencia de las Cortes en Nueva España y el papel de sus diputados”<sup>317</sup>. Bajo estos enunciados se haría reflexionar al estudiante no solo en torno a cuestiones sobre el texto, sino también de reflexión en torno a temas un tanto controvertido “Si los criollos hubieran visto satisfechas sus demandas, ¿crees que hubiesen optado por la vía independentista? Justifica tu respuesta”<sup>318</sup> ya que no se plantean de manera inversa o para el caso español con Napoleón. Sin duda una pregunta que sería incompatible con

---

<sup>311</sup> *Ibid.*, pp. 106-107; 110; 116; 119.

<sup>312</sup> *Ibid.*, pp. 106; 108-109; 111-112; 115-118.

<sup>313</sup> *Ibid.*, p. 115.

<sup>314</sup> *Ibid.*, p. 110.

<sup>315</sup> *Ibid.*, p. 108.

<sup>316</sup> *Ibid.*, p. 109.

<sup>317</sup> *Ibid.*, pp. 120-121.

<sup>318</sup> *Ibid.*, p. 121.

el relato de Historia nacional de Chile en los mismo momentos, debido a que las independencia (con mayúsculas para el caso español y minúscula para el resto) no solo es un proceso emancipatorio sino de liberación nacional, lo cual tiene implicaciones tanto emocionales como racionales.

El debate historiográfico en esta ocasión se titula “Los guerrilleros, entre la visión romántica y la realidad histórica”, dando dos opciones de elección al estudiante: 1) “La guerrilla, clave en el triunfo español” (“Una visión de las guerrillas y los guerrilleros responde a patrones idealizados, románticos, de los que fueron y significaron, hasta el punto de señalar que el fenómeno guerrillero se originó en España”) del escritor Fernando Martínez Laínez y 2) “Un papel importante, pero no determinante” (“Estudios recientes ofrecen otra visión, que enfatiza las dificultades que los guerrilleros crearon a la logística y el abastecimiento del Ejército napoleónico, pero subrayando que, en ningún caso, fueron claves en el desarrollo del conflicto”) de los historiadores Antonio Juan Calvo Maturana y Manuel Amador González Fuertes<sup>319</sup>. Aquí habría dos cuestiones a comentar por nuestra parte. La primera es la elección de un texto de un escritor de novelas versus un texto académico de dos historiadores, lo cual volverá a tener el control de la situación o el profesor o el estudiante de conocer quiénes son los autores de cada texto. La segunda cuestión es la puesta en cuestión de la “visión” de la historia en un tema “menor” como podría ser la importancia de la guerrilla en la guerra de Independencia en comparación con una posible puesta en cuestión del relato completo del texto en torno a “la historia de España”. Parece evidente que el texto juega muy bien con sus recursos, distribuyéndolos y dosificándolos según convenga reforzar el relato nacional o el espíritu crítico en los estudiantes. Sea para un motivo u otro, el objetivo final será la justificación del relato de la España histórica y de su carácter lógico y científico.

Por último, en el apartado de “Historia en el presente”, por un lado, se titula “La Pepa, en el origen de la actual policía”, relacionado la Constitución de 1812 con el enunciado “Dos siglos de defensa nacional” y, por otro, se menciona la serie de Televisión Española (TVE) *Mariana Pineda*, de Rafael Moreno (1984), en la cual se trata “los últimos días de la vida de una mujer que se entregó a la causa liberal durante el reinado de Fernando VII.”. Cómo vemos, por un lado, se enaltecería la figura

---

<sup>319</sup> *Ibid.*, p. 123.

histórica de la policía nacional y, por otro, la relación positiva-romántica con respecto a la causa liberal decimonónica a través de una serie de televisión española.

El tema seis y siete son dos caras de una misma moneda al tratar, respectivamente, “La construcción del Estado liberal” y la “Economía y sociedad del siglo XIX”. En el caso del tema seis es una profundización del tema anterior (tema cinco), concretamente en los procesos puramente político-institucionales acaecidos en el territorio español. El tema siete, por su parte, trataría en profundidad los apartados económicos y sociales del siglo XIX.

El tema seis, al contrario del tema anterior, recurre a una imagen más institucional, concretamente a la obra pictórica de Luís López y Piquer *Coronación de Don Manuel José Quintana por la reina Isabel II de España* (1859), un recurso cargado de simbolismo liberal, siendo Quintana uno de los “padres” a los primeros proyectos educacionales progresistas de la España liberal (Informe Quintana).

Este temario será parte, como comentábamos, de una profundización político-institucional del siglo XIX español desde la revolución liberal (1833-1837) hasta La instauración y declive de la Primera República española (1873-1874), enfatizando especialmente en los siguientes puntos: 1) “La disputa por el trono de España entre carlistas y liberales, que se prolongó a lo largo del siglo”; 2) “El desarrollo de un liberalismo político y económico durante el reinado de Isabel II, respaldado por moderados y progresistas; 3) “El surgimiento de nuevas fuerzas políticas y sociales, algunas de ellas, contrarias al sistema dinástico, como los republicanos”; 4) “El surgimiento de insurrecciones a favor de la independencia de Cuba, así como de un movimiento cantonalista en el este peninsular”. Salvo el último punto, el resto tratarían cuestiones de gobierno en España desde la primera treinta del siglo XIX hasta el Golpe de Estado del general Pavía.

En el desarrollo de los contenidos veremos una narrativa más técnica y conceptualmente más jurídica, describiendo y explicando todos los estatutos y constituciones de la época de forma resumida. Al mismo tiempo se describirán los principales partidos políticos (Partido Moderado, Partido Progresista, Partido Demócrata, Unión Liberal y Republicanos)<sup>320</sup>, sus líderes y los principales cambios en la gobernanza del momento (alternancia de partidos, la gloriosa, el sexenio

---

<sup>320</sup> *Ibid.*, pp. 134-135.

democrático, la primera República)<sup>321</sup>. Los protagonistas son fundamentalmente políticos, militares (que combinan ambos roles) y miembros de la casa real. Concorde a este último asunto, se tratarán “La Primera Guerra Carlista” y “las otras guerras carlistas” (segunda y tercera), unas guerras en la cual se plantea el combate del absolutismo de Carlos María de Isidro versus el progresismo liberal de Isabel II, mencionando brevemente una tensión política que es vigente hasta la actualidad como es el vasco de la siguiente manera “(...) los carlistas aceptaron reconocer a Isabel II como reina y los liberales se comprometieron a respetar tanto los fueros vascos como el navarro”<sup>322</sup>, retomando el tema en la Tercera Guerra Carlista de forma testimonial y como un conflicto militar y no político.

El tema siete (acompañado de la pintura de Darío de Regoyos *El puente del arenal* de 1910) versaría sobre las siguientes cuestiones: 1) “El retraso en el proceso de modernización experimentado por España en el siglo XIX”; 2) “Las desamortizaciones como intento fallido de modificar la estructura de propiedad”; 3) “La excesiva polarización regional entre zonas industrializadas y áreas agrarias; 4) La paulatina modernización de la economía y la sociedad españolas y el reflejo de esos cambios en la configuración de nuevos espacios urbanos”. Como podemos apreciar se tratan de aspectos de economía y de geografía humana en términos socioeconómicos e históricos. Trata un gran siglo XIX que viaja desde finales del siglo XVIII en el año 1787 (“Informe reservado de Floridablanca”) hasta los inicios del siglo XX en el año 1902 (“Se forma la Sociedad Altos Hornos de Vizcaya”)<sup>323</sup>.

El desarrollo de contenidos trataría las grandes problemáticas de España por integrarse al modelo productivo industrializado, destacando entre gráficas y mapas, como este contexto afectó negativamente demográfica, económica y tecnológicamente. Con un uso del lenguaje técnico, de conceptos demográficos, económicos y de datos porcentuales el relato rompe con su dinámica habitual hasta el momento, dando un giro hacia una explicación de cómo el protagonista “España” evoluciona en el mundo de la industria, el ferrocarril, textil, siderúrgico, agrícola y demográfico<sup>324</sup>. La política “desaparece” en principio para dar lugar los datos, conceptos económicos y gráficas demográficas. En este tema la política se queda

---

<sup>321</sup> *Ibid.*, pp. 136-137; 140-143.

<sup>322</sup> *Ibid.*, p. 130.

<sup>323</sup> *Ibid.*, pp. 148-149.

<sup>324</sup> *Ibid.*, pp. 150-153; 156-159;



reducida a las políticas en contexto económico (las desamortizaciones de Miguel Cayetano Soler, Mendizábal y Madoz)<sup>325</sup> y comercial-bancario, dando lugar a un apartado de dos páginas denominado “La aparición del capitalismo”<sup>326</sup>, donde se sintetizan una serie de eventos que intervienen la política financiera de España. Es una radiografía descriptiva y sintética del Estado español decimonónico centrada en subrayar lo que se considera problemático para dicho Estado conforme al contexto internacional (perspectiva eurocéntrica).

Finalmente se alude en las últimas dos páginas al contexto social denominado “La sociedad liberal” la cual contendría cuatros puntos de desarrollo: 1) “La nueva estructura social (“Clase dominante”; “Clase media”; “Capas populares”); 2) “La expansión del mundo urbano”; 3) “El problema del analfabetismo”; 4) “La situación de la mujer”<sup>327</sup>. Sin duda esto es una evidencia del desnivel entre la profundización de las problemáticas económicas del Estado versus las problemáticas sociales del pueblo español. Podríamos sentenciar que el título del tema siete sería un tanto engañoso al tratar las cuestiones sociales en apenas dos páginas y las cuestiones económicas del Estado en doce páginas.

Finalmente, los apartados reflexivos en ambos temas (seis y siete) tratan cuestiones completamente diferentes. Mientras que en el tema seis se hace reflexionar al estudiante sobre “Los orígenes de *La Gloriosa* de 1868” en el contexto del título “Por qué fue tan complejo construir el Estado liberal”, un tanto tendencioso y volviendo al hilo narrativo a que nos tenía acostumbrados. El propio análisis que se quiere provocar en el estudiante en torno a *La Gloriosa* mantiene ese carácter del texto, de la defensa del proceso de modernización y progreso de corte liberal en el país<sup>328</sup>. Por otro lado, en el apartado reflexivo del tema siete trataría los porqué de la expansión minera en la España decimonónica en términos económicos y porcentuales.

En los apartados de debate historiográfico será más denso (“La idea de España en el siglo XIX”) en el caso del tema seis, mientras que en el tema siete se evidencia el débil carácter político e histórico del debate y del propio tema (“La inversión ferroviaria: ¿necesaria o excesiva?”).

---

<sup>325</sup> *Ibid.*, pp. 154-155.

<sup>326</sup> *Ibid.*, pp. 162-163.

<sup>327</sup> *Ibid.*, pp. 164-165.

<sup>328</sup> *Ibid.*, pp. 138-139

En el primer caso veremos que el estudiante tendrá que posicionarse argumentativamente por lo siguiente: 1) “La ausencia de conciencia nacional” (“Por un lado, la de quienes consideran que la debilidad con la que se construyó el Estado liberal en la España decimonónica fue un impedimento para que se fraguase una conciencia nacional firme”) de los historiadores contemporáneos Ángel Bahamonde y Jesús Antonio Martínez o, 2) “El desarrollo de una identidad nacional” (“Por otro lado, la de quienes consideran que la debilidad del Estado liberal no fue un impedimento para que en la España del siglo XIX se desarrollasen una conciencia y una identidad nacional claras”) del historiador moderno Jaume Aurell. El debate no implicaría cuestionar ni el Estado ni la nación, sino más bien de si la conciencia o identidad nacional española tiene relación o no con el desarrollo del liberalismo en España. En este sentido el estudiante tendría que tratar una cuestión un tanto compleja sin haberlo tratado hasta este momento concreto del texto. Cómo hemos podido apreciar, el texto claramente desarrolla contenidos explicativo-descriptivos y no de pensamiento.

El segundo caso versaría sobre: 1) “La novedad necesaria” (“La de quienes consideran que la inversión era inexcusable, dado que la no construcción del ferrocarril hubiese supuesto un coste sustancial para la rezagada economía española”) de la geógrafa Josefina Gómez Mendoza o, 2) “Una inversión excesiva” (“La de quienes sostienen que la inversión ferroviaria fue excesiva puesto que impidió destinar los recursos necesarios a la modernización de la industria”) del historiador económico Gabriel Tortella. Aquí el estudiante deberá escoger entre el necesario progreso tecnológico o el necesario progreso tecnológico sumado a un necesario desarrollo industrial paralelo.

Finalmente, en el apartado de “la historia en el presente” para el caso del tema seis traerá a colación “Los debates sobre centralismo, descentralización y federalismo” en un texto de Juan José Solozábal el cual ofrece una versión positiva del federalismo como solución al problema autonómico español, una problemática que tendría su origen en el siglo XIX. Para el tema siete se problematiza sobre “los desequilibrios regionales” en términos productivos en la España actual, cuyo origen tendría causalidad histórica en el lento y desigual proceso de desarrollo económico español desde el siglo XIX<sup>329</sup>.

---

<sup>329</sup> *Ibid.*, pp. 145; 167.

Cómo recursos audiovisuales se recurren a la película *Los pazos de Ulloa*, de Gonzalo Suárez (1985) para el tema siete, que trata las problemáticas sociales en el ámbito rural decimonónico, y *El maestro de esgrima*, de Pedro Olea (1992) para el tema seis, la cual trata la revolución de 1868 en España<sup>330</sup>.

El bloque segundo cerrará sus contenidos nuevamente a través de una síntesis y un apartado evaluativo al estudiante. La síntesis estructuraría lo fundamental en tres apartados: 1) “Política” (“Consolidación del liberalismo, configuración del Estado-nación, pérdida de las colonias americanas e intervencionismo militar en política”); 2) “Economía” (“Liberalización de la economía, desamortizaciones, retraso en el proceso de industrialización y desequilibrios regionales entre áreas industrializadas y zonas rurales”); 3) “Sociedad y cultura” (“Expansión de la vida urbana, implantación de la sociedad liberal, romanticismo y expansión de la cultura liberal y burguesa”)<sup>331</sup>. Estos tres ejes formarían parte de la esencia de este segundo bloque, donde, y como hemos visto, el mayor peso lo ha tenido la política (dos temas), mientras que los asuntos relacionados con la economía, sociedad y cultura han sido tratados de forma más residual siendo, de todos estos temas, la economía el más relevante en cuanto a profundización de contenidos.

El tercer bloque titulado “La aparición de la sociedad de masas” se estructurará mediante tres hechos fundamentales en forma de los temas ocho (“La época de la Restauración”), nueve (“La irrupción de la modernidad”) y diez (“La Segunda República”). Estos hechos tendrán ocho protagonistas fundamentales: 1) Cánovas del Castillo (“Líder de los conservadores”); 2) Mateo Sagasta (“Líder de los liberales”); 3) Alfonso XIII (“Rey de España entre 1902 y 1931”); 4) Sabino Arana (“Líder fundador del nacionalismo vasco”); 5) Eduardo Dato (“Político conservador. Presidente del Gobierno”); 6) Miguel Primo de Rivera (“General y presidente del consejo de Ministros”); 7) Manuel Azaña (“Presidente del Gobierno y presidente de la República”); 8) José María Gil Robles (“Líder de la CEDA”)<sup>332</sup>. Y, finalmente, estos hechos y protagonistas del relato estarán insertos en unas determinadas fechas.

“Las fechas” (bloque III)	
1874	Alfonso XII es proclamado rey de España.
1876	Se aprueba la nueva Constitución.

---

<sup>330</sup> *Ibid.*, pp. 147; 169.

<sup>331</sup> *Ibid.*, p. 170.

<sup>332</sup> *Ibid.*, pp. 174-175.

1885	Fallece Alfonso XII.
1898	Pérdida de las últimas colonias ultramarinas.
1899	Comienza el periodo regeneracionista.
1903	Mayoría de edad de Alfonso XIII.
1909	Semana Trágica en Barcelona.
1912	Asesinato del presidente José Canalejas.
1918	Comienza el Trienio bolchevique.
1921	Desastre de Annual.
1923	Golpe de Estado de Primo de Rivera.
1925	Desembarco de Alhucenas.
1927	Tricentenario de la muerte de Góngora.
1930	Ortega publica <i>La rebelión de las masas</i> .
1931	Se proclama la Segunda República.
1932	Se pone en marcha la reforma agraria.
1933	Comienza el Bienio radical-cedista.
1934	Huelga revolucionaria en Asturias.
1936	Gobierno del Frente Popular.

Fuente: Elaboración propia en base al libro de texto SM de *Historia de España* (2016), página 175.

Cómo podemos ver en estas fechas (selección de diecinueve fechas), la naturaleza de estas será fundamentalmente factual; se centrará tanto en individuos concretos del poder político como en eventos de impacto o cierta relevancia en el poder político. También existen expresiones que nos vuelven a atar con ese tono más asociado al relato como “Pérdida de las últimas colonias ultramarinas”, expresando una pérdida del protagonista del relato: España, el héroe que pierde sus posesiones territoriales.

También, y como hemos visto a lo largo de estos análisis, “las fechas” y su correlación con “los hechos”, “los protagonistas” y viceversa establecen una exposición concreta en el lector/a (estudiante), dando a entender que la fecha, el hecho y el protagonista seleccionados, por ejemplo, el año 1921 (“Desastre Annual”), o Eduardo Dato o, la Restauración, establecen lo que es relevante en “el pasado” (singular) de España. Pero ni siquiera lo que es lo más importante sino simple y llanamente lo que es definitivamente importante (relación axiomática con pasado). Esta relación de contenidos con criterios uniformes y unilineales científicistas de lo que significó “el pasado”, más allá de sus acepciones positivistas, configuraría una idea en el receptor (estudiante) de lo que es importante en estudio del pasado y de lo que no lo es.

El primer tema de este tercer bloque, el tema ocho titulado “La época de la Restauración” es acompañado por una fotografía en blanco y negro titulada “Apertura de Las Cortes por el rey Alfonso XII”. El tema estará inserto en una cronología que viajará desde el año 1874 (“Pronunciamiento de Martínez-Campos; Alfonso XII es

proclamado rey de España”) al año 1931 (“Tras las elecciones de abril, se proclama la Segunda República”). Cómo aspectos clave del temario se señalan un total de cuatro: 1) “Los mecanismos que articularon el modelo político de la Restauración”; 2) “El impacto que tuvo la guerra de 1898 en la sociedad, la cultura y la política españolas”; 3) “La progresiva falta de relación entre la realidad social del país y el régimen implantado por la Constitución de 1876”; 4) “La importancia de la presencia colonial en Marruecos en la evolución histórica española durante el primer tercio del siglo XX”<sup>333</sup>. En estos puntos clave apreciamos una atención especial atención a las principales dinámicas políticas del sistema-modelo político español, desde el modelo de la Restauración hasta la dictadura de Primo de Rivera, como veremos más adelante.

La narrativa del relato en el desarrollo de los epígrafes (contenidos) desarrolla efectivamente un relato con protagonistas dentro de un gran protagonista omnipresente (España). Concretamente vemos una evolución cronológica de los acontecimientos del poder político (gobierno, instituciones políticas) de forma descriptiva (descripción del modelo de gobierno, de las principales características de las fases político-institucionales desde la denominada Restauración hasta la dictadura de Primo de Rivera) y explicativo-narrativa, donde se nos cuenta quienes eran los principales actores, las principales dificultades y hazañas realizadas por los mismos<sup>334</sup>.

La alternancia entre la narración-explicación y epígrafes descriptivo-conceptuales es recurrente para no establecer una única forma de desarrollo de los contenidos. En la narración-explicación se defenderá el relato, el protagonista y los desafíos de este (inicio, desarrollo y final), un criterio que podemos ver en algunos

---

<sup>333</sup> *Ibid.*, p. 176.

<sup>334</sup> A modo de ejemplo, transcribimos la explicación-narración del epígrafe titulado “La preparación de la restauración”. “El gran artífice del restablecimiento de la monarquía de España fue Antonio Cánovas del Castillo, quién llevó a cabo una campaña para conseguir la adhesión de las élites económicas, sobre todo las provenientes de Cuba, de las clases medias y del Ejército a favor del retorno de los Borbones en la persona del hijo de Isabel II. Aprovechando el fiasco del régimen republicano, lograría incluso atraer al proyecto a sectores sociales partidarios de la caída de la monarquía en 1868. Cánovas del Castillo había participado en la redacción del Manifiesto de Manzanares y había sido miembro de la Unión Liberal; durante el Sexenio, había fundado el Partido Alfonsino. Hombre pragmático, pensaba que las estructuras sociales españolas no podían asumir un régimen democrático, así que, con el objetivo de estabilizar el país, busca el consenso necesario para constituir un Sistema en el que los derechos y las libertades de los ciudadanos quedasen regulados por el rey y las Cortes y se redujeran los riegos de un modelo verdaderamente democrático. Así, el 1 de diciembre de 1874, el future Alfonso XII firmó el Manifiesto de Sandhurst, en el que declaró su voluntad de convertirse en rey de España siguiendo un ideario católico, pero también liberal y constitucional. En él, se exponía el propósito de restaura de forma pacífica la monarquía, pero el 29 de diciembre de 1874 el general Martínez Campos protagonizó un pronunciamiento militar en Sagunto y proclamó a Alfonso XII rey de España”. Véase en Pereira Castañares, Juan Carlos, y Alfredo De la Mata Carrasco, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial SM, 2016, p. 178.

apartados como el que señalamos anteriormente al pie de página, donde el protagonista (Cánovas del Castillo), al cual se describe, se enfrenta a un contexto complejo y desafíos que, en ocasiones le superarán (el peso de los hechos: pronunciamiento militar de Martínez Campos). La intención no es tanto explicar el porqué de todo esto sino más bien dejar lo suficientemente claro el relato, su coherencia, lo que sucedió y los principales conceptos que habitan en dicho relato (en este caso se señalarían el de “soberanía compartida”; “bipartidismo” o la “Constitución de 1876”)<sup>335</sup>.

En el texto es habitual ver recursos visuales un tanto performativos como es el caso que comentábamos en el párrafo anterior, donde el retrato de Cánovas del Castillo, situado al margen del texto, contemplaría “La Constitución de 1876” que prepararía como solución política ante lo que él consideraría como problemático. Este tipo de recursos, como hemos visto a lo largo de los temarios, es recurrente y por lo tanto relevante para los criterios del libro de texto a la hora de explicar “lo que sucedió” en España.

### Doc. 3 La Constitución de 1876

Don Alfonso XII, por la gracia de Dios rey constitucional de España; a todos los que las presentes vieren y entendieren, sabed: Que en unión y acuerdo con las Cortes del reino actualmente reunidas, hemos venido en decretar y sancionar la siguiente Constitución de la Monarquía Española.

Art. 11. La religión católica, apostólica, romana es la del Estado. La nación se obliga a mantener el culto y sus ministros. Nadie será molestado en territorio español por sus opiniones religiosas, ni por el ejercicio de su respectivo culto, salvo el respeto debido a la moral cristiana. No se permitirán, sin embargo, otras manifestaciones públicas, que la de la religión del Estado.

Art. 12. Todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción o de educación con arreglo a las leyes.

Art. 13. Todo español tiene derecho de emitir libremente sus ideas y opiniones, ya de palabra, ya por escrito, valiéndose de la imprenta o de otro procedimiento semejante, sin sujeción a la censura previa.

De reunirse pacíficamente.

De asociarse para los fines de la vida humana.

De dirigir peticiones individual o colectivamente al rey, a las Cortes y a las autoridades. El derecho de petición no podrá ejercerse por ninguna clase de fuerza armada. Tampoco podrán ejercerlo individualmente los que formen parte de una fuerza armada, sino con arreglo a las leyes de su instituto, en cuanto tenga relación con este.

Art. 18. La potestad de hacer las leyes reside en las Cortes con el rey.

Art. 19. Las Cortes se componen de dos Cuerpos legisladores, iguales en facultades: el Senado y el Congreso de los Diputados.

Art. 75. Unos mismos códigos regirán en toda la monarquía, sin perjuicio de las variaciones que por particulares circunstancias determinen las leyes. En ellos no se establecerá más que un solo fuero para todos los españoles en los juicios comunes, civiles y criminales.

Aprobada el 22 de junio y promulgada por el rey, en Gaceta de Madrid, el 30 de junio de 1876.

\* Resume los aspectos más relevantes que aparecen en el articulado.



Antonio Cánovas del Castillo fue el principal artífice de la restauración monárquica de 1874, así como el ideólogo del sistema político sustentado en la Constitución de 1876.



Fuente: Extracto del libro de texto SM de *Historia de España* (2016), página 179.

<sup>335</sup> Véase en Pereira Castañares, Juan Carlos, y Alfredo De la Mata Carrasco, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial SM, 2016, p. 178.

Paralelamente al desarrollo de los contenidos políticos en forma de evolución (cronológicamente hablando), se hacen interludios (de dos páginas cada uno) que acompañan el hilo principal del argumento. En este caso concreto se señalarían “La aparición de los nacionalismos” (“El regionalismo catalán”; “El nacionalismo vasco”; “Los regionalismos gallego y valenciano”), “Formaciones al margen del sistema” (“El anarquismo”, “El socialismo”, “El republicanismo”, “Otras fuerzas políticas”, siendo estas las siguientes: “carlismo”, “fuerzas disidentes”, “catolicismo social”)<sup>336</sup>. Además del desarrollo de estos interludios, que acompañarían lateralmente al hilo principal de la historia, vemos los reiterados esfuerzos, por parte del libro de texto (narrador enciclopédico, tercera persona), por contextualizar sintéticamente este hilo narrativo de la historia, en nuestro caso con dos apartados de desarrollo: “El desastre del 98” (“La explicación del desastre”; “La guerra hispano-cubana”; “La guerra contra Estados Unidos”; “Las consecuencias del desastre del 98”) y “La crisis de 1917” (“La crisis militar”; “La crisis política”; “La crisis social”)<sup>337</sup>. Cómo hemos podido apreciar, se tratan de contextualizaciones sobre lo político, económico, social, militar, internacional, cultural, etc. Estos contextos variarían dependiendo del tema o, en su defecto, se centrarían más en unos contextos que en otros.

En los apartados de evaluación veremos, en primer lugar (“Párate a pensar”), el tratamiento de problemáticas acerca de las dinámicas políticas que se titula “Cómo se mantuvo el régimen de la Restauración”. En este apartado vemos que se insta a que el estudiante comprenda que para que la Restauración fuera posible se tuvo que recurrir a un fenómeno dominado “turnismo”. Con el objetivo de que el estudiante reflexione (piense) en esta cuestión se ofrecen los ya tradicionales tres casos de trabajo (a escoger uno) en el marco de “La actual Castilla-La Mancha. Escenario idóneo para el turnismo”: 1) “Una sociedad agraria y analfabeta”; 2) “Caciques propietarios de tierras”; 3) “La red clientelar”<sup>338</sup>.

Por otro lado, en el apartado de debate historiográfico titulado “¿Qué circunstancia motivó el golpe de Estado de Primo de Rivera?” se expondrán la tradicional dualidad de posturas sobre un hecho o acontecimiento histórico: 1) “Reacción contra la debilidad del gobierno (“Aquella perspectiva que asegura que el golpe de Estado propiciado por Miguel Primo de Rivera que fue producto de la

---

<sup>336</sup> *Ibid.*, pp. 182-185.

<sup>337</sup> *Ibid.*, pp. 186-187; 190-191.

<sup>338</sup> *Ibid.*, pp. 180-181.

debilidad del poder civil, desencadenante de actitudes golpistas”) del historiador y político (Unión de Centro Democrático) Javier Tusell Gómez y 2) “Tradición golpista del ejército español (“Quienes interpretan la toma del poder político por parte del capitán general de Cataluña como una manifestación de la actitud levantisca casi permanente en el Ejército español, en oposición al poder civil”) del militar, político (Socialistes de Catalunya) y sociólogo Julio Busquets Bragulat. En este apartado evaluativo-reflexivo el estudiante tendrá que escoger una interpretación conjuntamente con una valoración propia, teniendo en cuenta que una postura defendería un Golpe de Estado (Tusell) y la otra no (Busquets)<sup>339</sup>.

Por último, en el apartado de “historia en el presente” se titularía “La vigencia del nacionalismo en la España actual”, interpretando como nacionalismo a aquellas naciones sin Estado (se le denomina “nacionalismos periféricos”). En este caso concreto se señalará al PNV (Partido Nacionalista Vasco) y el nacionalismo vasco en la actualidad, cuya causalidad se encontraría a finales del siglo XIX y en la Constitución de 1978. Por otro lado, en “la historia en el cine” establece como recursos audiovisual la película “La ciudad quemada” de Antonio Rivas (1976)<sup>340</sup>.

Entonces, y a modo de síntesis, como hemos podido ver a lo largo de nuestros análisis, el relato del libro de texto se compondría de un hilo conductor central (hilo argumentativo-narrativo) que goza de dos formas de expresión textual. La primera sería la narrativo-explicativa, caracterizada por la narración explicativa (o narración lógica dentro de unos marcos de orden de causalidad-consecuencia) de los hechos dispuestos en una serie de fechas y protagonizada por una serie de protagonistas (principales y secundarios) dentro de un relato o historia que tiene su inicio, su desenlace y su final. Por otro lado, la otra forma de expresión textual será la descriptivo-conceptual, la cual se encargaría de apoyar la primera forma de expresión textual definiendo conceptos, explicando cuestiones específicas y recurriendo al uso del esquema con cierta asiduidad.

Teniendo en valor nuestro hilo conductor central del relato dispuesto por el libro de texto (SM en este caso), tendríamos dos tipos de interludios que acompañan la obra principal. Por una parte, identificaríamos a los que hacen referencia a cuestiones temáticas paralelas al hilo conductor (interludios paralelos) y los que refuerzan al hilo conductor central con diferentes contextos (interludios contextualizadores). Todo ello

---

<sup>339</sup> *Ibid.*, p. 197.

<sup>340</sup> *Ibid.*, p. 199.



acompañado a su vez con recursos de diferente tipo. En primer lugar, destacaríamos tanto los recursos visuales, que serían los más recurrentes (fotografías, mapas, obras pictóricas, gráficas, etc.), textuales (documentos, extractos de documentos, etc.) como pedagógico-evaluativas (preguntas-ejercicios reflexivos, explicativos y descriptivos). Los apartados que tienen un carácter exclusivamente pedagógico-evaluativo (“Párate a pensar”, “Síntesis”, “Trabaja con documentos”, “La historia en el presente” y “Debate historiográfico”) se servirán de recursos tanto textuales como visuales, pero también audiovisuales (recomendaciones de películas y series de televisión).

El siguiente tema del bloque tercero, el tema nueve, titulado “La irrupción de la Modernidad”, que será acompañado de una fotografía titulada “Manifestación socialista en Madrid, 1932”<sup>341</sup>, tratará cuestiones de carácter social, económico y demográfico en la España de finales del XIX y de la primera treintena del siglo XX. Como hemos podido apreciar, el libro de texto goza de dos tipologías claras de contenidos: los de desarrollo político-institucional y los de desarrollo en cuestiones económicas, sociales y demográficas que denominaremos “temas de contenidos complementarios”, los cuales cumplirían con claras pretensiones por hacer de esta “historia de España” una historia total de España.

En el caso de este segundo tipo de contenido, o contenido complementario, que sería el caso de este tema nueve, el hilo conductor central del relato se vería trastocado por una mayor presencia de expresión textual descriptivo-conceptual. De esta manera, en este tipo de temas abundaría las definiciones, los gráficos, el lenguaje técnico y los datos numéricos y porcentuales. Esto no quiere decir que en este tipo de temas como el nueve no encontremos la otra tipología de expresión textual (narrativo-explicativa). ¿La gran diferencia? Sin duda la mayor ausencia de protagonistas específicos (personas con nombres y apellidos), dando mayor presencia a protagonistas colectivos (muchas veces correspondientes a conceptos) y al protagonista central en el relato (España).

El índice cronológico en este tema nueve se inicia en el año 1878 (“En Barcelona abren sus puertas los almacenes El Siglo”) y terminará en el año 1937 (“Picasso pinta el Guernica”)<sup>342</sup>. Como aspectos clave en esta franja cronológica se destacarían un total de cuatro puntos: 1) “La relación entre el desarrollo económico y la

---

<sup>341</sup> *Ibid.*, pp. 200-201.

<sup>342</sup> *Ibid.*, p. 201.

modernización social de la época”; 2) “Los contrastes entre las zonas urbanas y las áreas rurales”; 3) “La trascendencia de las reformas educativas en la expansión de la instrucción pública y el desarrollo del mundo científico en la época”; 4) “La gran concentración de personalidades ilustres del mundo de la ciencia, la cultura y el arte que coincidieron en la época”<sup>343</sup>. Los puntos clave en este temario versarán sobre cuestiones multitemáticas, desde cuestiones educacionales, pasando por la economía, los desafíos de la modernidad en términos sociales, cuestiones del mundo de la cultura, la ciencia y el arte.

El desarrollo de estos contenidos, plagado de mapas y gráficas, se expondrá con la habitual expresividad textual descriptivo-conceptual, ofreciendo no solo gran cantidad de definiciones sino también gran cantidad de datos (por ejemplo: índices de expansión del cemento, ácido sulfúrico y superfosfatos en la primera treintena del siglo XX)<sup>344</sup> en ámbitos relacionados fundamentalmente con el desarrollo histórico de la industria y la demografía. El protagonista principal de esta historia (España) aparecerá eventualmente en este tema en los temas más sociales (“Los nuevos hábitos de ocio y consumo”; “La cuestión de género”)<sup>345</sup> y políticos (“El regeneracionismo”; “El krausismo y la ILE”)<sup>346</sup> a modo de conexión del hilo conductor central y este tipo de temas complementarios (más abundancia de definiciones que narrativa y desarrollo de los protagonistas de “la historia de España”).

El apartado de reflexión en el caso de este tema (“Párate a pensar”) se titularía “Cuál fue la influencia del feminismo español”, un tema que es tratado de forma anecdótica no solo en este tema en particular, sino en general a lo largo del libro de texto donde apenas se nombran protagonistas mujeres<sup>347</sup> o hechos en perspectiva de género. De esta manera, se partiría de la premisa inicial de que en “la historia de España” las mujeres no han sido protagonistas y, en todo caso, de existir serán secundarias (referencias en los apartados pedagógico-evaluativos, en el borde de los textos o de forma anecdótica a lo largo del texto). En el caso de la sección de análisis

---

<sup>343</sup> *Ibid.*, p. 200.

<sup>344</sup> *Ibid.*, p. 202.

<sup>345</sup> *Ibid.*, pp. 207; 209.

<sup>346</sup> *Ibid.*, pp. 208; 212.

<sup>347</sup> Las mujeres que son mencionadas como “protagonistas” en los cinco bloques que estructuran el libro de texto (excluiríamos a las mujeres que son simplemente mencionadas en el texto de forma secundaria) son, de un total de 40 protagonistas, las siguientes: Isabel I la Católica (aparece en el bloque primero) e Isabel II (aparece en el bloque segundo). El resto de los apartados serán hombres (38 de 40 protagonistas) y de diferentes campos de importancia, aunque destacando su relevancia fundamentalmente político-institucional.

de este apartado titulado “El movimiento sufragista” veremos que se trata el feminismo de la época de forma histórica y en torno al derecho al voto, señalándolo en cuatro puntos textuales: 1) “Un movimiento elitista”; 2) “Un movimiento moderado”; 3) “Un movimiento dividido”; 4) “El voto como principio democrático”. De los cuatro, solamente el punto tercero gozará de mujeres con nombres y apellidos: Clara Campoamor y Victoria Kent<sup>348</sup>.

El apartado de “debate historiográfico” trataría un tema literario-intelectual titulado “Acerca del concepto de generación del 98” y, cómo viene siendo habitual, la profundización de temas culturales o sociales, de hacerse, suelen aparecen en los apartados pedagógico-evaluativos. Se dispondrán dos opciones para el estudiante/lector/a: 1) “Un concepto artificial y discriminatorio” (“Quienes afirman que el concepto, además de resultar artificial, ha afectado negativamente a los autores modernistas españoles del momento”) de los filólogos británicos Richard A. Cardwell y Bernard McGuirk y 2) “Un concepto ambiguo pero necesario” (“Quienes, aun reconocimiento la artificiosidad del término, lo consideran para agrupar a todos aquellos autores de finales de siglo con similitudes ideológicas y literarias”) del filólogo gallego Luis Iglesias Feijoo.

Por último, en el apartado de “La historia en el presente” titulado “El legado cultural de la edad de plata” invita al estudiante a reflexionar sobre cómo a partir de 1978 se restablecieron las iniciativas culturales e intelectuales que antes habrían sido prohibidas (franquismo). En la sección “la historia en el cine” se señala el documental “Las Hurdes. Tierra sin pan” de Luis Buñuel (1933), con el fin de acercar al estudiante la realidad social paupérrima de la época<sup>349</sup>. En definitiva, serían dos recursos de contraste (vuelta a la democracia *versus* atraso).

El último tema del bloque tercero será el tema diez titulado “La Segunda República”. Cómo es costumbre en los inicios de cada tema, estará acompañado por un recurso visual a doble página, en este caso por una fotografía titulada “Proclamación de la Segunda República en Madrid” del 14 de abril de 1931. El punto cronológico de partida se situará en el año 1931 (de abril a diciembre) hasta 1936 (de enero a julio), relatando los principales acontecimientos político-institucionales de la Segunda República desde sus inicios hasta su final. Como aspectos clave se señalan

---

<sup>348</sup> Pereira Castañares, Juan Carlos, y Alfredo De la Mata Carrasco, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial SM, 2016, pp. 210-211.

<sup>349</sup> *Ibid.*, p. 221.

cuatro puntos fundamentales: 1) “El agotamiento del sistema de la Restauración como causa inmediata de la proclamación de la República”; 2) “La actitud contraria de la Iglesia y el Ejército hacia el régimen republicano, respaldados por los grupos sociales dominantes”; 3) “La adquisición de derechos por parte de amplios sectores de la población”; 4) “El problema catalán como ejemplo de la compleja articulación territorial española”<sup>350</sup>. Estos puntos serán la hoja de ruta del temario, que relataría “la vida” de la Segunda República.

El carácter narrativo explicativo del tema nos hace que muchas veces estuviéramos delante de una especie de crónica de los hechos acaecidos durante de este periodo cronológico<sup>351</sup>. El protagonista fundamental será “la España republicana” donde, si bien no abundan los interludios contextualizadores, si los habrá los de carácter paralelo, viajando del relato principal (del inicio al final de la España republicana cronológicamente) hacia el desarrollo de contenidos paralelos al relato principal. Ejemplos de esto son los apartados titulados tales como “Fuerzas políticas en la España republicana” (“Partidos de izquierda y republicanos”; Partidos de derecha y monárquicos”; “Los partidos nacionalistas y regionalistas”; “Corrientes y partidos políticos extremistas”)<sup>352</sup> o “Las reformas políticas” (“Las reformas militares”; “La política religiosa”; “La política autonómica: la cuestión catalana”)<sup>353</sup>. En el relato podemos ver de forma más patente que en anteriores temas no solamente el carácter de crónica en el texto sino el mayor protagonismo a “España” (la España

<sup>350</sup> *Ibid.*, p. 222.

<sup>351</sup> A modo de ejemplo de este carácter narrativo transcribimos el apartado denominado “Conflictividad y agitación social”. “Desde la instauración de la República, tanto el Gobierno provisional como el Gobierno presidido por Azaña manifestaron un gran interés por mantener a ultranza el orden público. Para ello, ambos Gobiernos se apoyaron primero en la Guardia Civil y posteriormente, en la Guardia de Asalto. Sin embargo, este interés resultó fallido: a los desórdenes públicos que se produjeron en mayo de 1931, y que se saldaron con la quema de conventos, hubo que añadir diversos sucesos originados sobre todo por las protestas que estallaron en el campo español. Así, a finales de año se produjo en el pueblo extremeño de Castiblanco el asesinato de cuatro miembros de la Guardia Civil cuando se disponían a disolver una manifestación convocada por la federación Nacional de Trabajadores de la Tierra (FNTT). Hechos similares se repitieron en otros puntos de España, lo que provocó un rechazo a la actuación de la Guardia Civil. El suceso más impactante en la opinión pública, y que afectó de manera más negativa al Gobierno de Azaña, fueron los sucesos de Casas Viejas, producidos en la provincia de Cádiz en enero de 1933. Debido a unos disturbios provocados por un grupo de anarquistas contra el cuartel de la Guardia Civil, el Gobierno decidió enviar a la Guardia de Asalto con el fin de restablecer el orden público. Tras cercar a los anarquistas (al frente de los cuales se encontraba Francisco Cruz Gutiérrez, apodado Seisdedos), la Guardia de Asalto prendió fuego a la choza en la que se refugiaban y disparó contra ellos. Después, emprendió una dura represión contra el resto de los habituales de la localidad”. Véase en Pereira Castañares, Juan Carlos, y Alfredo De la Mata Carrasco, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial SM, 2016, p. 233.

<sup>352</sup> Pereira Castañares, Juan Carlos, y Alfredo De la Mata Carrasco, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial SM, 2016, pp. 228-229.

<sup>353</sup> *Ibid.*, pp. 230-231.

republicana), además de a las fechas, en detrimento de los actores políticos, como podemos ver a modo de ejemplo en una misma página de un apartado de este tema titulado “El Frente Popular”: “Así, el 15 de enero de 1936 se constituyó el Frente Popular...”; “Ante los resultados electorales, el 19 de febrero el presidente del Gobierno Portela Valladares...”; “(...) el 23 de febrero se decretó la amnistía para todos los condenados por su participación en la Revolución de octubre de 1934”; “Finalmente, el 3 de abril se constituyeron las Cortes. Ese mismo día las fuerzas políticas representadas en el hemiciclo manifestaron su oposición a Alcalá-Zamora, por lo que fue destituido como presidente de la república el día 7 de acuerdo con lo contemplado en el artículo 81 de la Constitución”; “El 10 de mayo Azaña fue elegido presidente de la República y el día 19 este mandó formar Gobierno a Santiago Casares Quiroga...”<sup>354</sup>.

En el apartado de “Párate a pensar” de este tema titulado “Cómo contribuyó la República a promover la cultura” se encarga de promover un análisis al estudiante en torno a “Las Misiones Pedagógicas” (“Cultura para todos”; “Una educación laica, al margen de la religión”; La educación, un proyecto de Estado”). En este caso la misión no será tanto el análisis sino la descripción explicativa en base a los contenidos establecidos en el temario (por ejemplo, se preguntaría lo siguiente “¿Cuál era el objetivo de las Misiones Pedagógicas? ¿En qué principios pedagógicos se basaban?”, o “¿De qué manera se acercó la cultura a las zonas rurales? ¿Por qué estas zonas permanecían aisladas de los progresos educativos y culturales?”)<sup>355</sup>. Se trata de preguntas que ya tendrían respuesta en el texto.

En el apartado de “debate historiográfico” titulado “La Segunda República, ¿preámbulo del enfrentamiento entre españoles?”, un título que estaría cargado de interpretabilidad al equilibrar y suavizar la guerra en un tono pacifista y supuestamente neutral, establece dos posturas sobre el conflicto bélico: 1) “Durante la República, la guerra se mostró inevitable” (“La de quienes piensan que la Segunda República fue víctima de la radicalidad social de la época y de la tendencia de la sociedad española a dirimir sus diferencias por la fuerza”) del historiador e hispanista británico Hugh Thomas, y 2) “Durante la República, las posturas radicales fueron minoritarias” (“Quienes consideran que la Segunda República era un proyecto

---

<sup>354</sup> *Ibid.*, p. 240.

<sup>355</sup> *Ibid.*, p. 235.

encabezado por los sectores moderados de la sociedad, en el que el radicalismo fue muy marginal”) del historiador y sociólogo Santos Juliá. Estas dos posturas no están desde el primer momento limitadas por el enunciado principal que alude a un “enfrentamiento entre españoles”, lo cual implicaría igualdad en muchos sentidos con una finalidad, como decíamos anteriormente, pacifista y neutral. El carácter golpista y antidemocrático del dictador Francisco Franco ante un gobierno legítimamente constituido según las normas y leyes del momento, por ejemplo, se vería suavizado por este enunciado, debido a que, al ser un “enfrentamiento entre españoles”, sería inevitable ya que previamente existirían condiciones de tensión social y política que desencadenarían dicho conflicto de una u otra forma.

Esta reflexión no trataría únicamente de dejar en evidencia una postura interpretativo-ideológica por parte del tesista, sino más bien insistir en el carácter del apartado, que viene precisamente a colocar al estudiante en una suerte de respeto a la diversidad de opiniones seleccionadas de los sucesos (seleccionados) y de un posicionamiento bajo unos determinadas limitaciones conceptuales como ya hemos visto. De esta forma el estudiante, tal y como lo presentaría el libro, tendría una construcción mental de lo que ha sucedido y de cómo se ha trabajado dicho pasado. Por lo tanto, poco margen de trabajo se le dejaría al estudiante, salvo el de incorporar esos conocimientos (aprendizaje-comprensión) y, a partir de ello, razonar tanto lo que ha sucedido (pasado) como lo que sucede (presente) de forma crítica (cuestionando los que cuestionan el relato que han aprendido) y argumentativa (bajo las bases conceptuales y lógicas aprendidas).

Por último, en el apartado de “La historia en el presente” titulada “Lugares de la capital señalados por la historia de la década de 1930” intentaría traer al presente del estudiante lo tratado en este tema a través de la infraestructura y su utilización durante la Segunda República y en la actualidad (se pone el ejemplo del Cuartel General del Ejército, “que durante la República fue el ministerio de la Guerra”)<sup>356</sup>. Por otro lado, se instaría al estudiante el visionado de la película “La lengua de las mariposas” de José Luis Cuerda (1999), un filme que trata los momentos previos al estallido de la Guerra Civil (1936) a través de la educación y la escuela<sup>357</sup>, un esfuerzo más por parte del libro de texto para acercar al estudiante a una conciencia y sensibilidad histórico de lo que sucedió.

---

<sup>356</sup> *Ibid.*, p. 245.

<sup>357</sup> *Ibid.*

Finalmente, el tercer bloque sintetiza el desarrollo de los contenidos dados en los tres temas en tres ejes: 1) “Política: a) Surgimiento y crisis del modelo político de la Restauración; b) Aparición de nuevas opciones políticas; c) Regeneracionismo; d) Creciente polarización ideológica”; 2) “Economía: a) Expansión de la industria; b) Capitalismo de Estado y proteccionismo; c) Desequilibrios regionales entre áreas industrializadas y zonas rurales”; 3) “Sociedad y cultura: a) Consolidación de la vida urbana; b) Sociedad de ocio y consumo; c) Modelo de sociedad de masas; d) Edad de Plata de la cultura española”<sup>358</sup>. Como es habitual, se presentan estos tres ejes sintetizadores que pueden ofrecer la percepción de una correcta y equilibrada distribución de los contenidos, cuando el eje que más contenidos atesora es el de política.

El cuarto y penúltimo bloque de este libro de texto titulado “La quiebra de la democracia” consta de un total de tres temas: 1) “La Guerra Civil; 2) “La implantación del franquismo”; 3) “Consolidación y muerte del franquismo”. Como protagonistas de estos tres hechos se establecen individuos del mundo del ejercicio del poder en la política y en el ejército: 1) Francisco Franco (“Líder de los nacionales y jefe del Estado desde 1939 a 1975”); 2) Francisco Largo Caballero (“Presidente del Gobierno entre 1936 y 1937”); 3) Juan Negrín (“Presidente del Gobierno entre 1937 y 1939”); 4) Manuel Azaña (“Presidente de la República entre 1936 y 1939”); 5) José Miaja (“General del Ejército republicano”); 6) Emilio Mola (“General y director del golpe de Estado de 1936”); 7) López Rodó (“Ministro de Asuntos Exteriores”); 8) Carrero Blanco (“Presidente del Gobierno entre 1971 y 1973”).

En cuanto a las fechas, se seleccionan las siguientes con sus respectivos hechos.

“Las fechas” (bloque IV)	
1936	Golpe de Estado del 18 de julio.
1937	Batallas del Jarama, Guadalajara, Brunete y Belchite. Los franquistas toman el Cantábrico.
1938	Batalla del Ebro.
1939	El 1 de abril finaliza la guerra.
1940	Entrevista de Franco y Hitler en Hendaya.
1941	Se funda el Instituto Nacional de Industria.
1946	Condena internacional al franquismo.
1947	Ley de Sucesión a la jefatura del Estado.
1951	Huelga de tranvías en Barcelona.
1953	Acuerdos bilaterales con Estados Unidos.

---

<sup>358</sup> *Ibid.*, p. 246.

1955	España ingresa en la ONU.
1957	Se fabrican los primeros SEAT 600.
1959	Visita de Eisenhower a España.
1963	Se pone en marcha el Primer Plan de Desarrollo.
1966	Se aprueba la Ley de Prensa.
1969	Juan Carlos de Borbón nombrado sucesor de Franco.
1971	Se celebra la <i>Asamblea de Catalunya</i> .
1973	Asesinato a Carrero Blanco.
1975	Muere Francisco Franco.

Fuente: Elaboración propia en base al libro de texto SM de *Historia de España* (2016), página 251.

Cómo podemos apreciar, este bloque tratará estos tres temas desde el Golpe de Estado a la muerte del dictador. En la cronología de diecinueve fechas se mezclan hechos de carácter fundamentalmente político-institucional, bélicos y específicos (acontecimientos, hitos), como es el caso de la visita de Eisenhower a España, la entrevista de Franco con Hitler en el año 1940, el asesinato de Carrero Blanco o la muerte de Franco.

El primer tema de este cuarto bloque, el tema once, titulado “La Guerra Civil” será acompañado de la fotografía de Robert Capa titulada “Muerte de un miliciano” (1936)<sup>359</sup>. De una forma similar al tema anterior sobre la Segunda República española, tendrá una cronología centrada en hechos específicos que serán principalmente de naturaleza militar. La cronología irá desde julio de 1936 (“Del golpe de Estado a la guerra”) hasta abril de 1939 (“Las consecuencias de la guerra”)<sup>360</sup>. Como aspectos clave se destacan un total de cuatro puntos: 1) “El fracaso del golpe militar como prólogo de la posterior guerra civil”; 2) “El vínculo entre el conflicto español y la escalada europea hacia la guerra; 3) “La relación existente entre el desarrollo de la guerra y la consolidación de Franco como líder indiscutible de los vencedores”; 4) “Las dramáticas consecuencias de la guerra para la posterior evolución de España”. Aquí se destacan cuestiones fundamentalmente militares que girarán tanto en las causalidades como en las consecuencias.

El desarrollo del hilo conductor central (relato histórico principal) combinará equilibradamente tanto las explicaciones (estilo narrativo-explicativo) como los apartados más esquemáticos y centrados en las definiciones (estilo descriptivo-conceptual). El protagonista principal seguirá siendo España, un actor que se verá

<sup>359</sup> *Ibid.*, pp. 252-253.

<sup>360</sup> *Ibid.*, p.252.



evolucionado en el acontecer de los acontecimientos de naturaleza militar (“Del golpe de Estado a la guerra”; “Las ofensivas franquistas”; “Las ofensivas republicanas”; “El final de la guerra”)<sup>361</sup>, la evolución de lo político-institucional (“La España republicana”; “La España franquista”)<sup>362</sup> y con esfuerzos concretos por contextualizar (“La internacionalización del conflicto”)<sup>363</sup> y complementar social, económica y culturalmente el relato principal (“Las consecuencias de la guerra”: 1) “El drama humano. Represión y exilio”; 2) “Las consecuencias económicas”; 3) “Los efectos en el mundo de la cultura”)<sup>364</sup>.

El desarrollo de los contenidos dispondría de datos cuantitativos de los efectivos militares dispuestos en la guerra, así como de las bajas a causas por la guerra y de los percances causadas por esta. El recursos que más aparece sin duda son los mapas de los frentes de la guerra (un total de siete). Estos mapas representarían precisamente a nuestro protagonista principal (España) y de sus principales dificultades y conflictos en torno al final de la historia. Estos detalles proporcionarían los pormenores de un desenlace fatal: la caída de la España republicana y el ascenso del franquismo. Se intenta mostrar la lucha y la caída del héroe (la España democrática) ante el Golpe de Estado antidemocrático. El título de este bloque así lo refleja “La quiebra de la democracia”.

El apartado de “Párate a pensar” titulado “Qué importancia tuvo la participación extranjera” se centraría en los detalles del relato, es decir, en el aspecto militar (“Tropas”; “Armamento” y “Asesores”)<sup>365</sup>. El análisis de este apartado reflexivo será “La batalla del Jarama”, un tema que tendrá tres opciones de análisis para el estudiante: 1) “Las Brigadas Internacionales en la batalla del Jarama”; 2) “Armamento extranjero”; o 3) “La presencia de asesores internacionales”. El estudiante tendrá que empaparse de información al respecto con el objetivo de conocer los pormenores de esta batalla, o detalles del desarrollo de los acontecimientos del relato.

El apartado “Debate historiográfico” titulado “¿Por qué las democracias abandonaron a la República?” tiene implicaciones narrativas que comentábamos en párrafos anteriores acerca de “la caída del héroe”, de la defensa del caído en desgracia. Para tratar esta pregunta se plantean dos posturas: 1) “Miedo a la guerra contra la

---

<sup>361</sup> *Ibid.*, pp. 254-255; 262-263; 264-265; 268-269.

<sup>362</sup> *Ibid.*, pp. 258-259; 260-261.

<sup>363</sup> *Ibid.*, pp. 256-257.

<sup>364</sup> *Ibid.*, pp. 270-271.

<sup>365</sup> *Ibid.*, p. 266.

Alemania de Hitler” (“Quienes consideran que el aislamiento de la República estuvo motivado por la política de apaciguamiento de las democracias con Alemania, con el propósito de evitar el estallido de una guerra en Europa”) del historiador Julián Casanova Ruiz o 2) “Recelos ante las políticas internacionalistas de Stalin” (“Quienes lo interpretan como una consecuencia del miedo que suscitaba la Unión Soviética de Stalin y los recelos que provocaba que el carácter izquierdista del Gobierno lo aproximara a la órbita del comunismo internacional”)<sup>366</sup> del economista e historiador Ángel Viñas Martín. De todos los debates planteados hasta el momento, este sería, sin duda, donde las posturas provocan más acercamiento que distanciamiento. Porque a pesar de que la causalidad se busque en cuestiones diferentes, en el fondo del asunto se está de acuerdo: España fue abandonada por sus aliados y, por lo tanto, por los amigos del protagonista. En el fondo, y si volvemos a leer el enunciado principal, es una pregunta que inspira un profundo lamento en torno al derrotado protagonista (la España republicana). Este será un punto de inflexión importante en los apartados pedagógico-evaluativos, los cuales se acercan progresivamente al relato principal (desde el bloque IV) con el objetivo de crear una percepción de España en el estudiante; de porque es importante conocer su caída (Guerra Civil) y de porque es igualmente importante conocer y, aún más, valorar positivamente el resurgimiento del protagonista (la vuelta de la democracia) como veremos más adelante.

Finalmente, el apartado de “La historia en el presente” titulado “Las heridas abiertas de la Guerra Civil” llevará al estudiante a reflexionar sobre un artículo titulado “1821 fosas del franquismo de las 2052 están todavía sin abrir”<sup>367</sup>. Sin duda un cierre de tema muy cercano a crear conciencia y memoria histórica sobre lo que ha sucedido en España. El estudiante tendrá que juzgar el pasado y, a partir de ese juicio, refugiarse en los valores democráticos para no solo ganar en sensibilidad humana sino una actitud ciudadana frente a todo lo que tenga que ver con guerras y conflictos bélicos. El estudiante ha de creer firmemente en valores pacifistas. Y en esta misma línea irá “La historia en el cine” con la película “Tierra y libertad” de Ken Loach (1994), cuyo argumento trata precisamente el drama de la guerra, en este caso desde la óptica de un brigadista internacional (inglés) para apoyar la República en medio de un “descontrol organizativo” entre anarquistas y comunistas que, según el tráiler que adelanta el libro, terminaría desencadenando el fracaso republicano. Sin duda una película para que el

---

<sup>366</sup> *Ibid.*, p. 273.

<sup>367</sup> *Ibid.*, p. 275.

estudiante ahonde en las falencias ideológicas alternativas a las hegemónicas en la actualidad (neoliberalismo, liberalismo democrático, socialdemocracia, etc.) y que, con ello, perciba que los idealistas (en este caso comunistas y anarquistas) son indisciplinados y poco prácticos por excelencia, mostrando un desdén interpretativo claro y manifiesto. La película primaria entonces el pragmatismo por encima de todo.

El tema 12 titulado “La implantación del franquismo” tratará todo el periodo presidido por el dictador Franco desde el año 1937 (“Decreto de unificación por el que se constituye la Falange Española y de las Jons”) hasta el año 1951 (“Camilo José Cela publica *La Colmena*”). Como vemos, no solo se incluyen cuestiones de carácter político-institucional, sino que además se relacionarán fechas con eventos culturales, sociales y paralelos al hilo conductor central. Este tema, que es presentado con una fotografía titulada “Francisco Franco presidiendo un desfile militar en la Plaza de Oriente, 1946”, fija cuatro aspectos clave: 1) “La creación de un aparato legislativo que diera cobertura legal tanto al nuevo régimen como a sus políticas represivas”; 2) “La política de represión desplegada por la Dictadura contra una parte importante de la sociedad española”; 3) “La vinculación de la dictadura con las potencias del Eje y las consecuencia que este hecho tuvo tras la Segunda Guerra Mundial”; 4) “Las características de una sociedad española que tuvo que adaptarse a los principios morales del nacionalcatolicismo”<sup>368</sup>. Cómo vemos se trata de cuestiones que se enfocarán en la vida política de la dictadura, pero también de la resistencia de la sociedad española dentro de un sistema opresor y, tal y como se especifica en el último aspecto clave, nacionalcatolicista.

En este tema veremos un trato un tanto especial a la temática ya que el franquismo actuará en el relato como un nuevo protagonista, en este caso como antagonista de la España republicana o, más bien, de la España democrática. Es por ello que el libro de texto ve a este antagonista, que tiene sus propios actores históricos, como un nuevo actor que debe ser explicado desde sus orígenes, su ideología y aspiraciones para la España (“Las bases del Estado franquista”: 1) “Los orígenes de la Dictadura”; 2) “La ideología franquista”; 3) “La consolidación legal de la dictadura”)<sup>369</sup> recluida y oprimida bajo la coartación de libertades y derechos fundamentales de la sociedad española muchas veces por métodos violentos, los

---

<sup>368</sup> *Ibid.*, p. 276.

<sup>369</sup> *Ibid.*, pp 278-279.

cuales son destacados en el texto para destacar precisamente este antagonista que robaría el protagonismo a la España democrática (“Represión y exilio”: 1) “El aparato legal de la represión”; 2) “El alcance de la represión”; 3) “El exilio”)<sup>370</sup>. En la línea de esta última idea el texto enfatizará en cómo la esencia del franquismo caracterizada por sus prácticas constrictivas en la sociedad, su machismo (se señala que “El dominio del hombre sobre la mujer era absoluto” y que “En la difusión del modelo de mujer franquista tuvo un papel fundamental la Sección Femenina, que se encargó de educar mujeres sumisas, que asumieran su rol social de esposas, madres y amas de casa”)<sup>371</sup>, su apego por las viejas tradiciones culturales y morales (catolicismo) y por una visión polarizada de la sociedad la cual difundirían a través de la instrumentalización de la escuela (en el texto se señala al respecto lo siguiente “Los principios progresistas de la escuela republicana desaparecieron, sustituidos por el adoctrinamiento en el nacionalcatolicismo. La iglesia controlaba todos los niveles de la enseñanza y en las escuelas se ofrecía una visión que hacía hincapié en las glorias pasadas, en la misión civilizadora del catolicismo y en la glorificación de Franco y de la cruzada vivida durante la Guerra Civil, mostrando a los perdedores del conflicto como la anti-España”)<sup>372</sup>.

El franquismo, como gran antagonista del relato principal, tendrá herramientas de control político y económico (“La autarquía económica”)<sup>373</sup>, pero también social (educación, cine, moral católica, elementos cultural-identitarios) que irán más allá que la violencia explícita (represión, ejecuciones, persecución, etc.). El texto nos señala también que este antagonista fue un duro rival y que no estaría solo, teniendo actores históricos que respaldarían el protagonismo del franquismo, algunos de ellos vencidos en la Segunda Guerra Mundial (la Italia fascista de Mussolini y la Alemania Nazi de Hitler)<sup>374</sup>. En el apartado titulado “Los apoyos sociales del franquismo” se señala al ejército como elemento militar, a los falangistas como elemento “doctrinal”, a la Iglesia católica como base moral-espiritual<sup>375</sup> y bajo el título de “los otros respaldos de la Dictadura” se señala el respaldo financiero y fáctico recibido por parte de

---

<sup>370</sup> *Ibid.*, pp. 282-283.

<sup>371</sup> *Ibid.*, p. 290.

<sup>372</sup> *Ibid.*, p. 291.

<sup>373</sup> *Ibid.*, pp. 288-289.

<sup>374</sup> *Ibid.*, p. 286.

<sup>375</sup> *Ibid.*, pp. 280-281.

grandes terratenientes, industriales y capitalistas que desde el principio estarían en contra de la Segunda República<sup>376</sup>.

Bajo un uso de la narración fundamentalmente narrativo-explicativo, se enfatizará el hilo conductor de este nuevo protagonista ante la desaparición del protagonista principal (España) encarcelado por su enemigo (Estado franquista). Este tema, al condensar una especie de hilo conductor paralelo al central al estar preso el protagonista principal en la dictadura de su archienemigo. Se ofrece una narración crítica y de cierto cuestionamiento ante los sucesos acaecidos durante el franquismo (sobre todo los que tendrían que ver con muertes, represión y exilio), dejando claro que no es en ningún caso este sistema sería un ejemplo imitar. En el apartado titulado “La oposición a la Dictadura” se señalarían los principales actores de resistencia dentro de la propia dictadura (se señalaría a la guerrilla republicana o maquis, la Unión Nacional Española, el sindicalismo, la Hermandad Obrera de Acción Católica, Juventud Obrera Cristiana, Unión Sindical Obrera, Comisiones Obreras, la protesta estudiantil, la huelga)<sup>377</sup> como fuera de ella (se señalarían los principales grupos de oposición a la Dictadura desde los años cuarenta hasta los cincuenta: resistencia neonazi, Junta Española de Liberación y los partidos políticos integrantes de esta como los eran Unión Republicana, Izquierda Republicana, Esquerra Republicana de Cataluña, el PSOE y ciertos sectores de la CNT).

A un nivel intermedio se situaría lo que se denominará en el texto “La oposición monárquica”, la cual señala lo siguiente: “Las expectativas de una intervención aliada en España animaron la posibilidad de una restauración de la monarquía en la persona de don Juan de Borbón, hijo de Alfonso XIII. En 1945, don Juan presentó el Manifiesto de Lausana para reclamar la restauración de una monarquía parlamentaria. Esta opción llegó a contar con el apoyo del PSOE y de otros grupos de izquierdas, con los que en 1948 se firmó el Pacto de San Juan de Luz, pero esa imagen de unidad entre monárquicos e izquierdistas llegó tarde a un escenario internacional en el que ya no se contemplaba la destitución de Franco. Finalmente, las negociaciones entre el dictador y don Juan provocaron que su hijo, Juan Carlos de Borbón, viniera a estudiar a España bajo la tutela de la Dictadura”<sup>378</sup>. La figura de Juan Carlos no se vería mencionada nunca más en este tema hasta el siguiente y de forma anecdota. Juan

---

<sup>376</sup> *Ibid.*, p. 281.

<sup>377</sup> *Ibid.*, p. 285.

<sup>378</sup> *Ibid.*, p. 284.

Carlos I será protagonista del relato principal a partir del quinto bloque titulado “La recuperación de la democracia”.

Por último, el narrador de este protagonista antagonista que describe y explica lo que significó el franquismo señala un haz de luz en el relato en forma de “aislamiento internacional”. Se comenta en el desarrollo del texto que a pesar de la victoria de este actor antagónico las potencias vencedoras de la Segunda Guerra Mundial, así como Naciones Unidas, condenarían a España al ostracismo político<sup>379</sup>.

En el apartado de reflexivo de “Párate a pensar” titulado “Cómo era la vida durante el franquismo” se establecen los cinco puntos que caracterizaron a nuestro protagonista antagonista durante sus primeros años de dictadura: 1) “Represión y silencio”; 2) “Dificultades económicas”; 3) “Moral nacionalcatólica”; 4) “Decadencia cultural”<sup>380</sup>. Las cuatro características del archienemigo de la España recluida, del protagonismo “ausente” que en este caso tomaría forma de “sociedad española”. Al mismo tiempo de esta caracterización se insta al estudiante a analizar un caso de los siguientes cuatro: 1) “El tiempo de silencio”; 2) “Los años del hambre”; 3) “La moral tradicional”; 4) “La instrucción como adoctrinamiento”. De estos cuatro puntos, el que atañe a la educación como instrucción es un ataque directo de este libro de texto a otros libros de texto de la época, sobre cómo estos ofrecían un relato adoctrinador (concretamente se menciona de carácter “político y religioso”) sobre la Guerra Civil y la visión sobre Franco<sup>381</sup>.

Más adelante en el apartado “Debate historiográfico” titulado “¿Qué clase de dictador fue Francisco Franco?” ahondará en la idea fundamental del narrador a lo largo del tema: conocer al franquismo y su líder. En este caso se presentarían las siguientes posturas historiográficas: 1) “El franquismo como proyecto personalista” (“La de quienes consideran que la dictadura franquista fue un proyecto personalista en el que el principal objetivo del dictador fue perpetuarse en el poder, para lo cual recurrió a cualquier justificación política y adaptó sus planteamientos a las necesidades de cada momento histórico” del historiador británico Paul Preston o 2) “El franquismo como reflejo ideológico” (“La de quienes afirman que el carácter de la dictadura franquista fue el resultado de las convicciones ideológicas del propio Franco. Así, su régimen no habría sido el fruto de un intento de mantenerse en el

---

<sup>379</sup> *Ibid.*, p. 287.

<sup>380</sup> *Ibid.*, p. 292.

<sup>381</sup> *Ibid.*, pp. 292-293.

poder, sino el resultado de la conjunción de sus distintas convicciones morales, religiosas y política”)<sup>382</sup> del historiador estadounidense hispanista Stanley George Payne. Ambas posturas volverían a estar más cercanas que lejanas tal y como pudimos ver en el anterior tema 11. Ambos autores debatirían sobre una premisa clara: el carácter del gobierno de Franco fue la de dictadura de franquista. Podríamos decir que el libro de texto pretende que exista un consenso mínimo al respecto y que el estudiante perciba esto. Que interiorice que Franco era antidemocrático y un dictador represor, en definitiva y en términos casi novelísticos, Franco será el protagonista malvado de esta parte de la historia.

Por último, en el apartado de “La historia en el presente” se trae el caso de “Las empresas provenientes del INI” o Instituto Nacional de Industria fundado en el año 1941 para que los estudiantes reflexionen en el aspecto económico autárquico en el franquismo. De cómo esta situación se revierte a partir de los años noventa bajo políticas de privatización de todo aquel sector industrial. Cómo recursos audiovisual en “La historia en el cine” se escoge a “Madregilda” de Francisco Regueiro (1993), una película de comedia que se ve inmersa en la España de la postguerra<sup>383</sup>.

El último tema del bloque IV, el tema 13, será el auge y final del protagonista antagónico al protagonista principal que tomaría diversos nombres dependiendo de la época tratada (España; España republicana; España democrática; sociedad española), un auge que se gestaría en los años cincuenta (1953) y sesentas, mientras que el final partiría en el año 1969 hasta el año 1974. En la presentación de este tema, acompañado de una fotografía titulada “Cola de emigrantes españoles rumbo a Europa en la década de 1950”, se expone el franquismo sobreviviría al aislamiento planteado en sus primeros veinte años de vida gracias a su faceta económica, que fue apoyada fundamentalmente por Estados Unidos de América e internacionalmente de forma paulatina gracias al giro del franquismo hacia “una sociedad de consumo y clases medias”<sup>384</sup>. Es un capítulo que explicaría el auge y caída de este protagonista denominado franquismo, cuyos aspectos clave serían los siguientes: 1) “La relación entre el desarrollo económico español y la nueva coyuntura internacional”; 2) “La trascendencia de la etapa del desarrollismo en la configuración social y económica de la España actual”; 3) “La intensificación de la oposición a la Dictadura a partir de

---

<sup>382</sup> *Ibid.*, p. 295.

<sup>383</sup> *Ibid.*, p. 297.

<sup>384</sup> *Ibid.*, p. 298.

finales de la década de los sesenta”; 4) “Las divisiones en el franquismo debido a las luchas de poder internas”<sup>385</sup>.

Cómo mencionábamos anteriormente, el relato versaría, en primer lugar, en los aspectos que implican el auge o consolidación del franquismo en el marco internacional. El narrador intenta ser explícito y esto se establecería gracias a cuestiones de carácter económicas y demográficas (“El desarrollismo”)<sup>386</sup>, pero también del ámbito de la política exterior o la imagen aperturista que ofrecería Franco hacia el mundo (“El supuesto aperturismo de la Dictadura”)<sup>387</sup>. Por otro lado, los condicionantes que llevarían a Franco a su final serían los cambios de carácter social y cultural (“La oposición a la dictadura”; “Las transformaciones sociales”; “La cultura en el tardofranquismo”)<sup>388</sup>, donde destacarían desde actores “tradicionales” como partidos políticos (Partido comunista y el PSOE) y sindicatos (Comisiones Obreras) como de carácter colectivo (estudiantes, movilización ciudadana). También se destaca la oposición violenta como la aparición de ETA (Euskadi ta Askatasuna) en el año 1959 o del FRAP (Frente Revolucionario Antifascista y Patriota), denominándolos como terroristas y, por lo tanto, apartándolos del relato principal como actores que intentan reanimar al protagonista principal secuestrado por el franquismo (en este caso denominado generalmente como sociedad española y como oposición).

El final del protagonista “malvado” comenzaría con una crisis (“La crisis del franquismo”)<sup>389</sup>, caracterizada por un efecto contrario al inicial, es decir, de la imagen del aperturismo a un desprestigio marcado por la corrupción de sus propios aliados (Falange y la Iglesia). A esta descomposición interna y a la presión social y política, se le suman la presión violenta (“El asesinato de Carrero Blanco”)<sup>390</sup>. Ante este desenlace fatídico para el franquismo, vuelve a aparecer brevemente Juan Carlos de Borbón (“El nombramiento de Juan Carlos de Borbón”)<sup>391</sup>, un actor secundario e irrelevante en la historia principal es mencionado por el narrador como el sucesor de Franco mediante un futuro mandato como Jefe del Estado cuyas condiciones quedarían fijadas en el año 1971.

---

<sup>385</sup> *Ibid.*, p. 298.

<sup>386</sup> *Ibid.*, pp. 302-303.

<sup>387</sup> *Ibid.*, p. 307.

<sup>388</sup> *Ibid.*, pp. 308-309; 314-315.

<sup>389</sup> *Ibid.*, pp. 310-311.

<sup>390</sup> *Ibid.*, p. 311.

<sup>391</sup> *Ibid.*, p. 310.



A la presión interna se le sumará la muerte del Dictador, un final que se narraría de la siguiente forma: “La decadencia física de Franco se hizo evidente desde 1974, cuando entre los meses de julio y septiembre Juan Carlos de Borbón tuvo que asumir de forma interina la jefatura del Estado. La dictadura llegaba a sus horas finales, pero la represión se intensificó: en 1975 el Gobierno aprobó una ley antiterrorista que decretaba la pena capital para quienes participaran en la muerte de policías o guardias civiles. Se incrementaron las medidas represoras contra publicaciones como *Triunfo*, *Cambio 16* o *Hermano lobo*. Al mismo tiempo, los atentados terroristas de ETA creaban una tensión creciente (36 muertos entre octubre de 1974 y octubre de 1975), completados con acciones de nuevos grupos como el FRAP (Frente Revolucionario Antifascista y Patriótico) o los GRAPO (Grupos Revolucionarios Primero de Octubre), creados en 1975 y de ideología marxista-leninista. Los efectos de esta situación se pusieron de manifiesto con el gran número de detenciones y procesamientos, así como de consejos de guerra. El 26 de septiembre de 1975 el Gobierno presidido por Franco se daba “por enterado” de cinco condenas a muerte de terroristas de ETA y FRAP, que serían fusilados al día siguiente. Fueron los últimos condenados a muerte del régimen. Las reacciones en el País Vasco y en otras partes de España fueron inmediatas, pero lo más importante fueron las repercusiones que se produjeron en el exterior. El 15 de octubre, el dictador tuvo un ataque cardíaco que inició su agonía. El 30 de octubre, ante su situación terminal, delegó sus poderes en el príncipe Juan Carlos. Finalmente, el 20 de noviembre de 1975 el dictador moría en el hospital madrileño de La Paz. Al entierro no acudió ningún jefe de Estado europeo, pero sí asistió el dictador chileno Augusto Pinochet”<sup>392</sup>. En este texto podemos apreciar el carácter de crónica, pero también parte de una explicación coherente y cohesionada. Este tipo de expresión textual (narración-explicación) fue predominante en el anterior tema y en el presente tema, en un afán de construir un micro relato (el franquismo como enemigo de España) dentro de un gran relato protagonizado por España, que, como hemos insistido en párrafos anteriores, puede ser expresada de diferente forma dependiendo de la cronología histórica.

En el apartado reflexivo “Párate a pensar” titulado “Qué consecuencias tuvieron los Planes de Desarrollo”<sup>393</sup> evocan un contenido centrado en el auge económico, un

---

<sup>392</sup> *Ibid.*, p. 313.

<sup>393</sup> *Ibid.*, p. 304.

pilar fundamental en a lo largo de este tema en torno a la viabilidad de la Dictadura en el largo plazo. También el estudiante tendrá que analizar un caso entre tres (“La actividad minera e industrial en la provincia de Huelva”; “Una agricultura especializada y exportadora” o “Un pujante sector servicios basado en el turismo”), para concienciarse del desarrollo económico del franquismo y, al mismo tiempo, las debilidades de este tipo de prácticas económicas (autarquía)<sup>394</sup>.

En el apartado “Debate historiográfico” titulado “¿Cómo evolucionó la economía durante el franquismo?” insistirá nuevamente en el pilar económico del franquismo, casi como un afán por ofrecer al estudiante una contrainformación para que en ningún momento este pueda llegar al error de creer en este tipo de prácticas como algo positivo en la actualidad. Para ello el texto ha utilizado un lenguaje más científico de causa-consecuencia, intentando incidir en los porqués este tipo de desarrollo económico, de cómo se pudo producir y de qué consecuencias tendrá en el largo plazo. En este apartado específico, el texto coloca dos textos: 1) “El origen de una economía moderna” (“La de quienes valoran positivamente la evolución económica del franquismo, considerándola como el origen de la prosperidad disfrutada durante la democracia al haber posibilitado dos de los elementos que han sustentado el auge económico, el consumo interno y el turismo”) del historiador económico y economista José Luis García Delgado y 2) “Una economía lastrada y defectuosa” (“La de quienes consideraban que la política económica franquista no contribuyó al crecimiento de país, sino que por el contrario lo lastró y limitó sus verdaderas potencialidades, además de hipotecar la estructura económica de la Transición y exigir profundas reformas durante la democracia”)<sup>395</sup> del economista Enrique Fuentes Quintana. Con una perspectiva de análisis fundamentalmente económica, se ofrecen dos posturas y realidades totalmente diferentes, una cuestión que el estudiante despejaría gracias a la coherencia de la narración que ha ofrecido a lo largo de este tema 12 y el anterior (tema 11), la cual habría previamente destacado efectivamente un auge, pero también una caída.

Por último, en el apartado “La historia en el presente” volvería a insistir en el asunto económico (“El turismo: motor de crecimiento económico”) aludiendo a una de las herencias económicas del franquismo que habrían resultado esenciales, según el texto, para el buen crecimiento económico del país. Curiosamente no se menciona

---

<sup>394</sup> *Ibid.*, p. 305.

<sup>395</sup> *Ibid.*, p. 317.

el concepto “franquismo”, sino “desarrollismo”, aislando de alguna manera el ya muerto protagonista antagonista del relato principal. Se intentaría, de alguna forma, reconocer “lo positivo” del franquismo en la actualidad (en términos económicos) y es por ello por lo que se intenta sutilmente asilar el concepto “franquismo” ya que, en este caso, habría beneficiado a la economía actual del país. Todos los elementos que en su momento fueron positivos durante el franquismo pero que habrían terminado sido perjudiciales en la actualidad serían criticados y relegados en el texto. El turismo, al ser un elemento importante en la economía española (se comenta que “supone un 12 por ciento del PIB y da trabajo a un gran porcentaje de la población activa”)<sup>396</sup> tendría que ser reconocido y mencionado como tal. También hay que mencionar que en ningún momento se conceptualiza el turismo (tipología del turismo o del trabajo que promueve en el país como forma importante de crecimiento económico) como un elemento negativo sino más bien positivo por la combinación de factores de crecimiento económico y puestos de trabajo.

A modo de cierre de tema en “La historia en el cine” se recomienda el filme “Un franco, 14 pesetas” de Carlos Iglesias (2006), una película que versaría sobre la migración española en Europa, los problemas culturales y de libertades en la España de los sesentas. Una reflexión fílmica para que el estudiante pudiera reflexionar sobre los desajustes entre el desarrollo económico y la involución que supuesto el franquismo en términos políticos, sociales y culturales<sup>397</sup>.

El bloque cuarto cerraría el final del franquismo en tres puntos fundamentales: 1) Política: “Guerra Civil; Dictadura franquista; Normalización internacional; Creciente oposición política”; 2) Economía: “Implantación de una economía autárquica; Planes de desarrollo; Expansión de la economía”; 3) Sociedad y cultura: “Represión y posguerra hasta 1955; Sociedad de clases medias desde 1960; Éxodo rural y migraciones exteriores; Cultura oficialista afín a la dictadura; Iniciativas culturales al margen de la dictadura”<sup>398</sup>. Cómo vemos, los principales impactos negativos los veríamos en los aspectos sociales y culturales, de cómo la sociedad española se vio obligada a situaciones difíciles.

El quinto y último bloque titulado “La recuperación de la democracia” se estructuraría en los dos últimos temas del libro de texto, el tema 14 (“La España de la

---

<sup>396</sup> *Ibid.*, p. 319.

<sup>397</sup> *Ibid.*

<sup>398</sup> *Ibid.*, p. 320.

Transición”) y el tema 15 (“La España democrática”). En este bloque cinco volvería la España democrática al relato principal tras el paréntesis del bloque cuatro titulado “La quiebra de la democracia”. Los ocho protagonistas de esta historia serán las siguientes personalidades políticas: 1) Juan Carlos I (“Rey de España entre 1975 y 2014”); 2) Gutiérrez Mellado (“Ministro de Defensa con UCD”); 3) Santiago Carillo (“Líder del PCE”); 4) Adolfo Suárez (“Presidente del Gobierno entre 1976 y 1981”); 5) Leopoldo Calvo Sotelo (“Presidente del Gobierno entre 1981 y 1982”); 6) Felipe González (“Presidente del Gobierno entre 1982 y 1996”); 7) José María Aznar (“Presidente del Gobierno entre 1996 y 2004”); 8) José Luis Rodríguez Zapatero (“Presidente del Gobierno entre 2004 y 2011”)<sup>399</sup>.

Las fechas establecidas en este bloque cinco serán un total dieciocho (en el resto de bloque han sido siempre diecinueve) las cuales estarán dispuestas de la siguiente manera.

“Las fechas” (bloque V)	
1975	Juan Carlos I, nuevo rey de España.
1976	Adolfo Suarez, nuevo presidente del Gobierno.
1977	Primeras elecciones democráticas.
1978	Se aprueba la Constitución.
1979	Estatutos de Autonomía en Cataluña y País Vasco.
1981	España ingresa en la OTAN.
1982	Victoria electoral del PSOE.
1983	Se aprueban los últimos Estatutos autonómicos.
1984	Ley de reconversión industrial.
1985	España ingresa en la CEE.
1992	Juegos Olímpicos en Barcelona y Exposición Universal en Sevilla.
1995	Se firman los Pactos de Toledo.
1996	El PP vence las Elecciones Generales.
1999	El euro se convierte en moneda oficial.
2002	Atentados islamistas en Madrid.
2004	Estalla la crisis económica.
2008	ETA anuncia el final de las actividades armadas.
2011	Mariano Rajoy, presidente del Gobierno.

Fuente: Elaboración propia en base al libro de texto SM de *Historia de España* (2016), página 325.

El primer tema de este último bloque de contenidos titulado “La España de la Transición”, acompañado por una fotografía titulada “Manifestantes huyendo de la

<sup>399</sup> *Ibid.*, pp. 324-325.

Brigada Político Social, cuyos integrantes eran conocidos como los *grises*, 1974”, destacaría por la vuelta de “España” al relato principal. En la introducción se aclara que, dado el final de Franco, comenzaría la Transición hacia la democracia en “un proceso lleno de incertidumbres”. También se vuelve al protagonismo del desarrollo de la historia a través de lo político-institucional: “El nombramiento de Suárez como presidente puso en marcha el proceso, que permitió la celebración de las primeras elecciones democráticas y la aprobación de la Constitución de 1978”. El nuevo enemigo de España será el terrorismo, como se introduce a continuación “Este proceso fue llevado a cabo mientras España padecía una profunda crisis económica y hacía frente a la escalada del terrorismo de ETA y a las trampas militares partidarias de un golpe de Estado, que intentaron llevar a cabo el 23 de febrero de 1981”<sup>400</sup>. El resto de “enemigos” o dificultades del protagonista serán vistos como desafíos, siendo la economía un desafío económico que implicaría una transformación en el sector y, por otro lado, el 23 de febrero de 1981 quedaría marcado como un hecho de “un antes y un después” de la consolidación de Juan Carlos I como defensor de la democracia y no como el heredero de Franco, tal y como se había pactado cuando el dictador aún vivía.

El temario se moverá entre el año 1975 (año en el que muere Franco) y el año 1981 (que se marca como el año donde “Se aprueba la Ley de Divorcio” y la “llegada del Guernica de Picasso a España”), donde se señalarían un total de cuatro aspectos clave: 1) “Las distintas opciones políticas que se postularon tras la muerte de Franco”; 2) “Las amenazas que hubo de afrontar el proceso de transición a la democracia”; 3) “La Constitución de 1978 como marco legal que simboliza la Transición y articula el modelo de Estado actual”; 4) “Los efectos de la crisis de la década de 1970 en España y su influencia en el proceso político”<sup>401</sup>. Nuevamente volvemos a ver el patente carácter político-institucional de este tema, relegando a un apartado las cuestiones sociales y culturales, antes protagonistas (“La sociedad y la cultura en la Transición”)<sup>402</sup> y ahora como parte de una descripción y explicación de cómo la sociedad y la cultura en España en la Transición se verían revitalizadas (secularización social, feminismo, sociedad de consumo, aumento de la clase media, la movida madrileña, el esplendor del cine español de la época y la expansión de la literatura

---

<sup>400</sup> *Ibid.*, p. 326.

<sup>401</sup> *Ibid.*

<sup>402</sup> *Ibid.*, pp. 344-345.

española a un nivel comercial)<sup>403</sup>. Sería una visión de “antes y después” de “oscuridad y claridad”, una visión maniquea donde el franquismo cumpliría el rol malvado de la historia y la Transición el rol positivo con desafíos y futuro por delante.

Los desafíos de la España que resurgía de sus cenizas de un periodo complejo en el cual no pudo ser protagonista a un nivel político-institucional (relegada a la oposición ilegal y el exilio). Hablamos de un resurgir ya que en la introducción al apartado “La transición a la democracia” vemos que el carácter de la narrativa es tajante “Dos días después de la muerte de Franco, Juan Carlos I fue proclamado rey por las Cortes franquistas. El proyecto continuista de la Dictadura parecía consolidarse en la persona del nuevo monarca, pero en tres años España fue capaz de dismantelar el aparato institucional del franquismo y diseñar un nuevo régimen democrático”<sup>404</sup>. España, la protagonista, sería pues capaz de en apenas tres años derribar el franquismo de la vida política y de las instituciones españolas. Es el comienzo de un final de la historia en la cual el protagonista sale victorioso de su lucha contra el enemigo y superando las adversidades se les son presentadas (relato que se mueve entre el romance y la tragedia).

En la búsqueda del buen fin del protagonista siempre habrá obstáculos, que en esta ocasión serán “los extremos”, donde el texto señala tanto a la extrema derecha (Batallón Vasco Español, Triple A) como a la extrema izquierda (ETA, GRAPO), igualándolas por su carácter igualmente violentos<sup>405</sup>. La violencia, como concepto, será combatido en este tema con el objetivo de crear una conciencia pacifista y legal a los conflictos políticos.

El proceso de reconstrucción de la democracia comenzaría con Alfonso Suárez a la cabeza, situando a las elecciones (“Las elecciones de 1977”)<sup>406</sup>, la Constitución (“La Constitución de 1978”)<sup>407</sup>, los partidos políticos (“La legalización de las fuerzas políticas”; “El gobierno de UCD”)<sup>408</sup> y la participación política de la ciudadanía tanto en las elecciones presidenciales de 1977 con del referéndum (sí o no) de 1978 como los engranajes clave en el buen desarrollo que sería el proceso para el texto. Entre estos elementos, los que se situarían como un actor con voz propia al lado del

---

<sup>403</sup> *Ibid.*

<sup>404</sup> *Ibid.*, p. 328.

<sup>405</sup> *Ibid.*, p. 329.

<sup>406</sup> *Ibid.*, p. 331.

<sup>407</sup> *Ibid.*, pp. 332-333.

<sup>408</sup> *Ibid.*, pp. 330; 336-337.

protagonista principal será la Constitución de 1978, donde se establecerá tanto como apartado descriptivo pero también narrativo-explicativo en un interludio paralelo al relato principal denominado “La España de las autonomías”, un apartado que se introduce de la siguiente manera y que da carácter a este nuevo actor “La organización territorial que estableció la Constitución de 1978 para España fue el Estado de las autonomías, un modelo de Estado a medio camino entre un modelo federal y otro centralizado que buscaba compatibilizar las ideas de unidad y descentralización”<sup>409</sup>.

En medio de todo este proceso revitalizador, la economía española se describiría como dependiente, frágil e inestable en el texto, una situación que se explicaría y describiría en el texto como, nuevamente, un proceso de “antes y después”, “atraso y progreso”. En este caso concreto se pasaría del apartado “La crisis económica”<sup>410</sup> a “La reconversión de la economía española”<sup>411</sup>.

En el apartado reflexivo “Párate a pensar” titulado “Por qué fue tan polémico el ingreso en la OTAN” propone un tono crítico para el estudiante, aunque de debate, dando “argumentos favorables” y “argumentos contrarios” al respecto. Ya no se cuestionan cuestiones vitales que peligren la vida del protagonista principal, sino más bien de actores históricos específicos, como lo sería en este caso Leopoldo Calvo-Sotelo. Al mismo tiempo se propone analizar este caso a través de los debates a favor (UCD) y en contra (PCE, PSOE) que hubo al respecto<sup>412</sup>.

El apartado “Debate historiográfico” titulado “¿Cuál fue el principal objetivo de Juan Carlos I tras la muerte de Franco?” trae devuelta a un actor secundario que ahora será protagonista en el proceso de la Transición en España en el texto. Con esto como debate, se proponen dos posturas para el estudiante: 1) “La democracia ante todo” (“La de quienes consideraban que el rey tenía como objetivo conducir a España hacia la democracia procediendo, por tanto, al desmantelamiento de la Dictadura”) del historiador británico Charles Powell o 2) “La monarquía primero” (“La de quienes afirman que el objetivo del rey fue consolidar la monarquía, aun teniendo que aceptar para ello un sistema político diferente al encabezado por Francisco Franco”)<sup>413</sup> del historiador Álvaro Soto Carmona. El segundo argumento partiría con desventaja con respecto al primero debido a que, como hemos visto que suele suceder en este tipo de

---

<sup>409</sup> *Ibid.*, pp. 334-335.

<sup>410</sup> *Ibid.*, pp. 340-341.

<sup>411</sup> *Ibid.*, pp. 342-343.

<sup>412</sup> *Ibid.*, pp. 338-339.

<sup>413</sup> *Ibid.*, p. 347.

debates, se sitúa al Juan Carlos I en el texto de la siguiente manera en un margen del texto de la página 337 “La intervención en televisión del Rey, tranquilizó a la población y sirvió como gesto definitivo para desactivar el golpe de Estado”. Será importante este detalle ya que el rey será visto como un defensor de la democracia tras lo eventos acaecidos el 23 de febrero de 1981 ergo el argumento de Álvaro Soto Carmona parecería más complicado de asumir para el estudiante que el de Charles Powell. El texto donde se deposita el relato principal contendrá el contenido veraz y contrastado (verdad histórica de España), por lo que para el estudiante se le tornaría difícil una postura como la de Álvaro Soto Carmona salvo excepción.

Por último, en el apartado “La historia en el presente” titulado “El debate sobre la modificación de la Constitución” será tratada en torno a su modificación en el presente, pero no transformación (otra Constitución diferente, por ejemplo). En la introducción a este apartado podríamos ver esta idea de forma más clara “A pesar de que la Constitución de 1978 ha sido el marco de un periodo de estabilidad y crecimiento, pasados cuarenta años desde su aprobación son muchas las voces que plantean la necesidad de acometer una reforma del Texto, en primer lugar para actualizar algunos de sus contenidos a la nueva realidad del país, y en segundo término para afrontar cuestiones que quedaron en el tintero entonces debido a su sensibilidad en un momento histórico en que eran mayores los riesgos a asumir que las recompensas a obtener”<sup>414</sup>. La Constitución será tratada como un aliado fundamental del protagonista del relato principal (España democrática), la cual no puede ser apartada más del relato, sino repensada en su caso como una forma de actualización con respecto a los nuevos cambios con respecto al año 1978. También vemos como el tono del texto justifica la Constitución como un documento coherente y positivo que, en el peor de los casos, debería verse retocada o reformada para cuestiones concretas.

En “La historia en el cine” se recordaría al enemigo de la España democrática: ETA (terrorismo). La película “Lobo” de Miguel Cortois (2004) versaría sobre esta temática, de cómo el héroe de la película será un agente de la policía y los enemigos la banda terrorista ETA<sup>415</sup>.

El último tema del libro de texto SM (2016) será el titulado “La España democrática”, que será acompañado de la foto titulada “Miembros de la Familia Real en la coronación del rey Felipe IV, 19 de junio de 2014”, comenzará en el año de

---

<sup>414</sup> *Ibid.*, p. 349.

<sup>415</sup> *Ibid.*



partida del gobierno del PSOE (1982) y terminaría en el año 2008 con el evento titulado “La crisis hipotecaria estadounidense empieza a afectar a la economía española”<sup>416</sup>.

En este tema vemos la incorporación definitiva del sucesor de Juan Carlos I (marcado de alguna forma por su pasado con Franco), Felipe VI como actor protagonista en el relato principal junto a la España democrática y la Constitución de 1978.

Cómo aspectos clave de este tema quince se señalan un total de cuatro puntos: 1) “La alternancia de los grandes partidos de izquierda y derecha como síntoma de normalización política”; 2) “La modernización vivida por la economía y la sociedad española en la últimas tres décadas”; 3) “La trascendencia del ingreso de España en la CE para el desarrollo del país”; 4) “La confrontación de dos modelos políticos y económicos, el socialdemócrata y el neoliberal, encarnados por el PSOE y el PP, respectivamente”<sup>417</sup>. Lo que podemos apreciar en este apartado inicial de este tema es precisamente el reconocimiento de la victoria total frente al pasado franquista a todos los niveles (economía, sociedad y política). La mencionada normalización política quedaría marcada por la alternancia del PSOE y PP, mientras que la economía por la integración a la Comunidad Europea y la social gracias a la implantación del Estado de Bienestar<sup>418</sup>. Todo será parte de un relato sólido y sin fisuras.

El relato en esta parte final el protagonista ya no aparece con tanta frecuencia, dándole un mayor protagonismo a los actores históricos encarnados fundamentalmente por presidentes del gobierno y diversas figuras políticas, como por partidos políticos como baluartes de la democracia ya conseguida. El texto será más explicativo y descriptivo que nunca, sintetizando las principales características (medidas de gobierno, dificultades y polémicas) de los gobiernos del PSOE y PP<sup>419</sup>. Como grandes logros se resalta la construcción del Estado de Bienestar (“La implantación del Estado de Bienestar”)<sup>420</sup>, como gran garantía de cuestiones como la sanidad o la educación; “La integración en Europa” como logro de Estado<sup>421</sup> y, por último los logros sociales traducidos en cuestiones como la “secularización de la

---

<sup>416</sup> *Ibid.*, pp. 350-351.

<sup>417</sup> *Ibid.*, p. 350.

<sup>418</sup> *Ibid.*

<sup>419</sup> *Ibid.*, pp .352-353; 356-359

<sup>420</sup> *Ibid.*, pp .354-355.

<sup>421</sup> *Ibid.*, pp. 364-365.

sociedad”<sup>422</sup>, la estabilización de las desigualdades (teniendo presente la crisis de 2008), “la incorporación de la mujer al mercado laboral” o “el proceso de normalización lingüística” en España. Los únicos hechos que desentonarían con el criterio positivo y vigorizante del relato principal serían a la hora de tratar la entrada de España a la OTAN y la crisis económica de 2008<sup>423</sup>.

El apartado reflexivo “Párate a pensar” titulado “Qué presencia internacional tiene España” se centraría fuera de España, al parecer que ya existe una sesión de normalidad y triunfo en el protagonista principal. En este apartado se destacaría la diplomacia, las “Misiones de paz en América Latina”, la “Ayuda humanitaria y cooperación al desarrollo” y los “Grandes intereses corporativos” en términos de expansión empresarial fuera de España, concretamente en Latinoamérica<sup>424</sup>.

El apartado “Debate historiográfico” titulado “Dos visiones supuestas sobre el papel de España en Europa” se sitúa en una disyuntiva de partidos políticos como veremos a continuación: 1) “El europeísmo de González” (“Felipe González, que vivió en primera persona el ingreso de España en 1986, así como la aprobación de la primera reforma de los tratados, el Acta Única y del Tratado de Maastricht. Él fue el que incorporó y defendió el concepto de “ciudadanía europea”) del expresidente del gobierno del PSOE Felipe González y 2) “El euroescepticismo de Aznar” (“José María Aznar, dirigente del PP. Que afrontó desde su perspectiva ideológica la ampliación de la Unión Europea, los debates sobre la Constitución Europea y las reformas económicas necesarias para llevar adelante los retos de una Unión ampliada”)<sup>425</sup> del expresidente del gobierno del PP José María Aznar. El estudiante deberá escoger entre la postura de Felipe González o José María Aznar sobre el tema de la integración a Europa.

Por último, en “La historia en el presente” se trataría un drama socioeconómico que se titulará “Los flujos migratorios en la España actual”, un tema que giraría en el texto en torno a la crisis de 2008 y del desempleo provocado desde entonces. Y, finalmente, en “La historia en el cine” se propone al estudiante el visionado del filme “Los lunes al sol” de Fernando León de Aranda (2001), una película que trataría el tema tratado en el texto en torno a lo dificultoso, pero necesario que fue la

---

<sup>422</sup> *Ibid.*, p. 369.

<sup>423</sup> *Ibid.*, pp. 366-367; 368.

<sup>424</sup> *Ibid.*, pp. 360-361.

<sup>425</sup> *Ibid.*, p. 371.

reconversión industrial, en este caso concreto la película trataría sobre la resistencia de los trabajadores ante el cierre de los astilleros donde trabajaban. El estudiante deberá reflexionar sobre esta cuestión desde una óptica pragmática ya que en el texto se plantean como parte de una transformación económica necesaria<sup>426</sup>.

El último bloque de este libro de texto cerraría el relato con una síntesis sobre lo acaecido en la “España en la actualidad” en una dimensión política (“Transición a la democracia; Estado de las Autonomías; Alternancia entre PSOE y PP; Integración en la UE; Creciente peso internacional”), económica (“Crisis económica y reconversión; Crecimiento económico y modernización de la economía; Crisis económica a partir de 2008”) y sociocultural (“Democratización de la sociedad y aperturismo de las normas morales; Implantación del Estado de bienestar; Recepción de población inmigrante y diversificación cultural; posmodernidad; Nuevas formas de organización y protesta social”)<sup>427</sup>.

A modo de conclusión de este primer estudio de caso sobre el relato-narrativa del libro de texto como emisor hacia un receptor (estudiantes de Segundo de Bachillerato) nos deja constancia de varias cuestiones.

La primera sería sin duda un elemento que hemos ido destacando a lo largo de este análisis: la historia de España depositada en este libro de texto es un relato que, imprimiendo un lenguaje mixto (entre la narración-explicación y la descripción-conceptual), ofrece una visión específica sobre el pasado del protagonista de esta historia o España. Entendemos que esta cuestión tendría importantes implicaciones en torno a la relación de “la historia” que se ofrece al estudiante a través de este libro de texto que es, en última instancia, un soporte válido para estudiar Historia, al menos, en los centros visitados por el investigador. “La historia” entonces se homologaría en el texto a un estudio sobre “el pasado” (en singular) de España (en este caso concreto), estableciendo una relación entre el texto (emisor) y el estudiante (receptor) específica.

La segunda, un poco más específica, será el afán constante del libro de texto por ofrecer no únicamente un relato, sino que también apartados de carácter pedagógico-evaluativos cuyo objetivo sería racionalizar lo estudiado en el hilo conductor central o relato principal, el cual estaría integrado de protagonistas, hechos y fechas. Estos apartados pedagógico-evaluativos se acercarían al estudiante a modo de “pausa del

---

<sup>426</sup> *Ibid.*, p. 373.

<sup>427</sup> *Ibid.*, p. 374.

relato” para que reflexionen sobre lo anteriormente narrado o descrito (apartado de “Párate a pensar”), sean capaces de distinguir y elegir entre dos alternativas o posturas historiográficas (“Debate historiográfico”) y, finalmente, que construyan una especie de conciencia histórica a través de una conexión pasado-presente a través de estudios de caso actuales (“La historia en el presente”) y también con recursos audiovisuales como películas, series o documentales (“La historia en el cine”). De esta manera estos apartados ofrecerían una imagen racional, contrastada y reflexiva del relato principal que vertebraría al protagonista principal o España (historia de España).

En tercer lugar, y como mencionábamos anteriormente, estamos ante una racionalización de la historia nacional de España, una historia que se centraría fundamentalmente en una visión política e institucional de unos ciertos hechos, fechas y protagonistas que configurarían un relato que se acercaría a una supuesta verdad histórica. Dicha verdad no es más que un afán por la objetividad en el relato cada cierto tiempo, mezclando diferentes formas de expresividad textual (narrativo-explicativo; descriptivo-conceptual), recursos en los márgenes del texto (imágenes, extractos de documentos, preguntas hacia el texto, enlaces web, gráficas y mapas), recursos de refuerzo al relato principal (interludios contextualizadores y paralelos) y recursos fuera del relato principal (pedagógico-evaluativos).

En cuarto y último lugar he de destacar que estaríamos ante una libro de texto que refuerza la idea fundamental e histórica (y política) de transmitir/emitter una historia nacional, que debemos subrayar que tendría importantes implicaciones emocionales, como un saber objetivo (verdad histórica; relación axiomática con “el pasado”) y racional (causa-consecuencia; relación de causa-efecto en el pasado). Estamos ante una visión positivista de la historia, de historia total (mucho contenido de diferente naturaleza) pero con desigualdades patentes como hemos podido comprobar; pero también machista (los hombres protagonizan la historia, mientras que las mujeres son relegadas a un segundo plano y son tratadas mínimamente) y sintetizadora de la historia (se establecen como hechos “lo que ha sucedido”, cuando realmente estaríamos ante una selección e interpretación de determinados hechos históricos).

### **5.1.2 La emisión en los contenidos de Historia del libro de texto de Historia Santillana (2016).**

El libro de texto de Historia de España de la editorial Santillana para Segundo de Bachillerato (2016) tendrá la siguiente estructura organizativa en cuanto a contenidos.

Se establecen un total de cuatro bloques temáticos conforme a los diecisiete temas totales del libro. Cada bloque estaría compuesto por una cantidad determinada de temas y cada tema estaría compuesto por los siguientes apartados: 1) Apartados o epígrafes de contenido histórico; 2) Apartados de trabajo en habilidades denominado “Saber hacer”<sup>428</sup>; y 3) Apartados denominados “La historia en tu vida” cuyo objetivo, similar al de “Historia en el presente” en el caso del libro de texto SM, es reflexionar sobre casos del presente en perspectiva histórica<sup>429</sup>. Bajo esta estructura, el libro de texto señala “las competencias” que dispondría el contenido del texto para el estudiante de la siguiente manera “Llamamos competencia a la capacidad que tenemos las personas para aplicar los conocimientos que hemos aprendido y así poder resolver problemas de nuestra vida diaria. Este libro desarrolla competencias social y cívica y la conciencia y expresión cultural sobre todo”. Ante esto se indican un total de siete competencias: “1) Comunicación lingüística; 2) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 3) Competencias sociales y cívicas; 4) Conciencia y expresiones culturales; 5) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; 6) Competencia digital; 7) Aprender a aprender”<sup>430</sup>.

El índice general del libro de texto sería el siguiente<sup>431</sup>.

Bloque I. De la prehistoria a la Edad Moderna (páginas 6-109, un total de 103 páginas).

- Tema 1. De la prehistoria al final del reino visigodo (páginas 8-27, un total de 19 páginas): 1.1) La prehistoria de la península ibérica; 1.2) Los pueblos prerromanos; 1.3) La Hispania romana; 1.4) El reino visigodo; 1.5) Saber

---

<sup>428</sup> En el libro de texto se define de la siguiente manera: “(...) una página en la que aprenderás a trabajar con las técnicas más importantes en el estudio histórico: el comentario, la comparación y el análisis de los textos, fotografías, gráficos e imágenes históricas; la elaboración de mapas conceptuales y ejes cronológicos; etc.”. Véase en Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, p. 5.

<sup>429</sup> En el libro de texto se define de la siguiente manera: “(...) analiza aspectos cuyo origen está en la época que has estudiado en la unidad y que, en alguna medida siguen vigentes en nuestros días. Una aplicación práctica de la historia de España para comprender nuestro presente”. Véase en Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, p. 5.

<sup>430</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, p. 5.

<sup>431</sup> *Ibid.*, pp. 2-3.

hacer. Los ejes cronológicos; 1.6) La historia en tu vida. La pervivencia del legado romano.

- Tema 2. La España medieval (páginas 28-59, un total de 31 páginas): 2.1) Conquista y evolución de al-Ándalus; 2.2) El Estado califal; 2.3) La economía y la sociedad Andalusíes; 2.4) La cultura Andalusí; 2.5) Los reinos cristianos; 2.6) La organización política de los reinos cristianos; 2.7) La sociedad y la economía de los reinos cristianos; 2.8) La crisis bajomedieval; 2.9) La evolución política en la Baja Edad Media; 2.10) La cultura hispano cristiana; 2.11) Saber hacer. El comentario de un mapa histórico; 2.12) La historia en tu vida. El Camino de Santiago.
- Tema 3. La Monarquía Hispánica: la época de los Reyes Católicos y los Austrias (páginas 60-87, un total de 27 páginas): 3.1) La creación de la Monarquía Hispánica. Los Reyes Católicos; 3.2) Los Austrias mayores; 3.3) Los Austrias menores; 3.4) El imperio ultramarino español; 3.5) Economía y sociedad; 3.6) La cultura española del Siglo de Oro; 3.7) Saber hacer. El comentario de textos históricos; 3.8) La historia de tu vida. Leyes de Indias y Derechos Humanos.
- Tema 4. El siglo XVIII: reformismo borbónico e ilustración (páginas 88-109, un total de 21 páginas): 4.1) El cambio dinástico y la guerra de sucesión; 4.2) El absolutismo borbónico; 4.3) La política exterior de los Borbones; 4.4) Despotismo ilustrado y reformismo; 4.5) Economía y sociedad en el siglo XVIII; 4.6) La cultura en la ilustración española; 4.7) Carlos IV: la crisis de la monarquía; 4.8) Saber hacer. Comentario de una obra de arte; 4.9) La historia en tu vida. La guerra de sucesión y la organización territorial.

Bloque II. El siglo XIX (páginas 110-219, un total de 109 páginas).

- Tema 5. La crisis del Antiguo Régimen y la revolución liberal (páginas 112-133, un total de 21 páginas): 5.1) La crisis de la monarquía y la guerra de la independencia; 5.2) Las Cortes de Cádiz; 5.3) El sexenio absolutista (1814-1820); 5.4) El trienio liberal (1820-1823); 5.4) La década “ominosa” (1823-1833); 5.5) La independencia de las colonias americanas; 5.6) Saber hacer. Análisis y comentario de una imagen política; 5.7) La historia en tu vida. El constitucionalismo español.

- Tema 6. El reinado de Isabel II (páginas 134-153, un total de 19 páginas): 6.1) La regencia de María Cristina (1833-1840); 6.2) La regencia de Espartero (1840-1843); 6.3) La década moderada (1844-1854); 6.4) El bienio progresista (1854-1856); 6.5) La hegemonía de la Unión Liberal (1856-1868); 6.6) Saber hacer. Elaboración de un mapa conceptual; 6.7) La historia en tu vida, La crisis financiera de 1866.
- Tema 7. El sexenio democrático (1868-1878) (páginas 154-171, un total de 17 páginas): 7.1) La revolución de septiembre y el gobierno provisional; 7.2) La regencia de Serrano; 7.3) El reinado de Amadeo I; 7.4) La Primera República; 7.5) La cuestión social y la guerra de Cuba; 7.6) Saber hacer. Análisis y comentario de una caricatura política; 7.7) La historia en tu vida. El republicano y sus valores.
- Tema 8. La monarquía de la Restauración (páginas 172-191, un total de 19 páginas): 8.1) La génesis del sistema de la Restauración; 8.2) Bases y funcionamiento del sistema de la Restauración; 8.3) El reinado de Alfonso XII y la regencia; 8.4) El desastre de 1898; 8.5) La oposición a la Restauración; 8.6) Saber hacer. Análisis y comentario del programa de un partido político; 8.7) La historia en tu vida. El catalanismo en la España de la Restauración.
- Tema 9. Transformaciones económicas y sociales en el siglo XIX (páginas 192-219, un total de 27 páginas): 9.1) Los cambios demográficos; 9.2) Las transformaciones agrarias; 9.3) Industria y minería; 9.4) Comercio y comunicaciones; 9.5) Hacienda, banca y sistema monetario; 9.6) La nueva sociedad; 9.7) Obrerismo y movimientos sociales; 9.8) Las pautas culturales; 9.9) Saber hacer. Análisis comparativo de dos gráficos estadísticos; 9.10) La historia en tu vida. La enseñanza secundaria en España.

Bloque III. El siglo XX (páginas 220-351, un total de 131 páginas).

- Tema 10. El reinado de Alfonso XIII: la crisis de la Restauración (páginas 222-247, un total de 25 páginas): 10.1) Los intentos de regeneración de los partidos dinásticos; 10.2) Los partidos antidinásticos y el movimiento obrero; 10.3) La Primera Guerra Mundial y sus consecuencias; 10.4) El colapso del sistema liberal; 10.5) La dictadura de Primo de Rivera y la caída de la monarquía; 10.6) La Edad de Plata de la cultura española; 10.7) Saber hacer.

La prensa como fuente histórica; 10.8) La historia en tu vida. Pasado y presente del anarquismo en España.

- Tema 11. Los cambios económicos y sociales en el primer tercio del siglo XX (páginas 248-265, un total de 20 páginas): 11.1) La economía española en el contexto europeo; 11.2) Las transformaciones agrarias y sus límites; 11.3) El desarrollo industrial y financiero; 11.4) Los cambios demográficos y sociales; 11.5) Saber hacer. Análisis y comentario de la una tabla estadística; 11.6) La historia en tu vida. El movimiento feminista en España.
- Tema 12. La Segunda República (páginas 266-289, un total de 23 páginas): 12.1) La proclamación de la república y el periodo constituyente; 12.2) El bienio reformista (1931-1933); 12.3) Los problemas y crisis del bienio reformista; 12.4) El bienio de centro-derecha (1933-1935); 12.5) El Frente Popular; 12.6) Saber hacer. Fotoperiodismo y prensa como fuentes históricas; 12.7) La historia en tu vida. La imagen de la Segunda República en la memoria de los españoles.
- Tema 13. La guerra civil (páginas 290-315, un total de 25 páginas): 13.1) De la sublevación a la guerra civil; 13.2) La dimensión internacional de la guerra civil; 13.3) Las operaciones militares; 13.4) La España republicana; 13.5) La España “nacional”; 13.6) Las consecuencias de la guerra civil; 13.7) Saber hacer. Análisis y comentario de un cartel de propaganda política; 13.8) La historia en tu vida. La reparación de las víctimas de la guerra y de la posguerra.
- Tema 14. Posguerra y construcción del Estado franquista (1939-1959) (páginas 316-333, un total de 17 páginas): 14.1) La dictadura de Franco; 14.2) Institucionalización y consolidación del nuevo Estado; 14.3) Exilio, represión y oposición; 14.4) La política exterior del primer franquismo; 14.5) Política autárquica y recesión económica; 14.6) Saber hacer. Interpretar documentales de propaganda: el NO-DO; 14.7) La historia en tu vida. El Valle de los Caídos: del enaltecimiento al franquismo a la reconciliación.
- Tema 15. Consolidación y final del franquismo (páginas 334-351, un total de 17 páginas): 15.1) Las reformas económicas; 15.2) Crecimiento económico y cambio social; 15.3) La oposición democrática y la represión franquista; 15.4) Los intentos de adaptación a la nueva realidad; 15.5) La agonía del

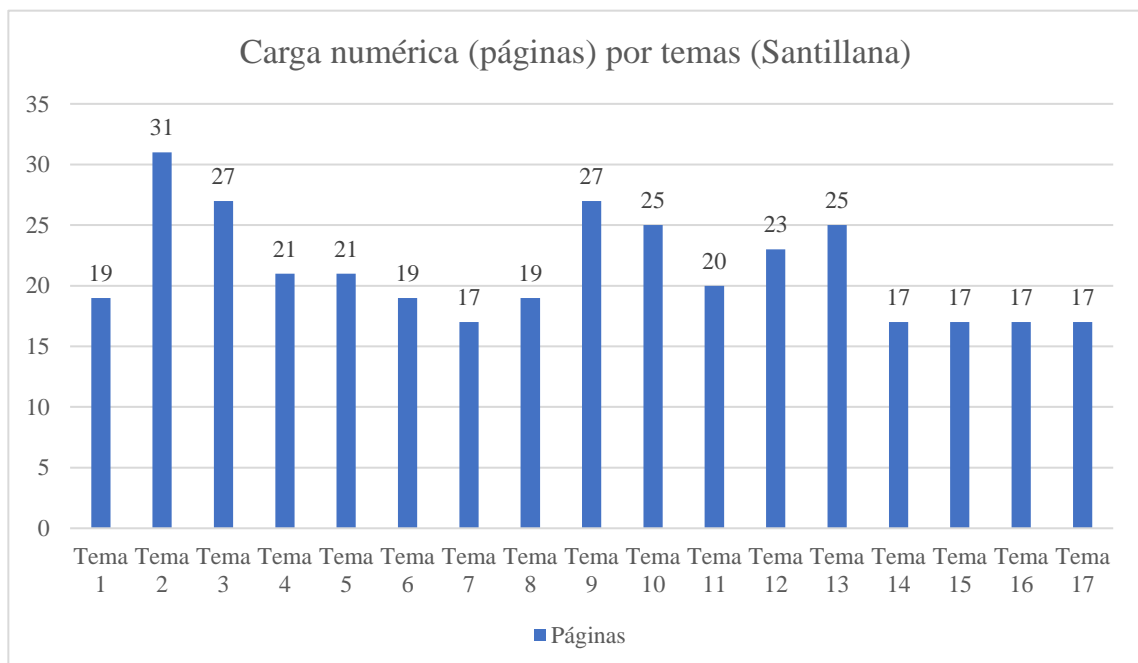


franquismo; 15.6) Saber hacer. Análisis de los medios de comunicación como fuente histórica; 15.7) La historia en tu vida. La emigración.

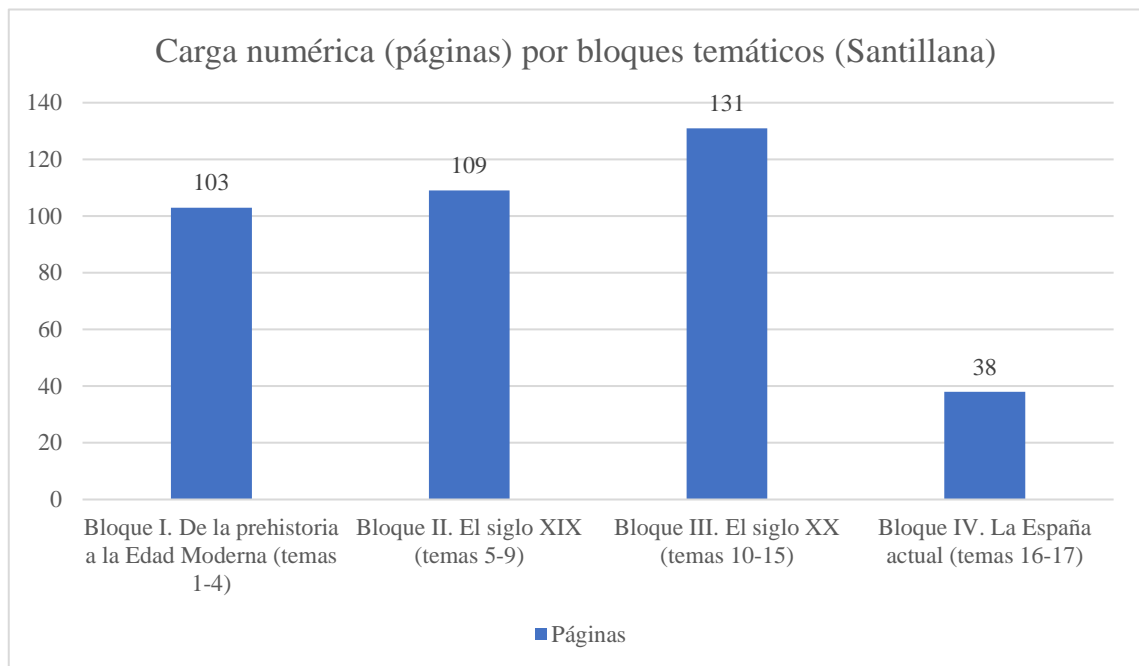
Bloque IV. La España actual (páginas 351-389, un total de 38 páginas).

- Tema 16. La transición a la democracia (páginas 354-371, un total de 17 páginas): 16.1) El franquismo sin Franco; 16.2) Desmantelamiento del franquismo y consenso; 16.3) Crisis económica y pactos de la Moncloa; 16.4) Constitución y Estado autonómico; 16.5) La segunda legislatura de UCD; 16.6) Saber hacer. Análisis de los carteles electorales de 1977; 16.7) La historia en tu vida. Transición. Ruptura pactada.
- Tema 17. La España democrática desde 1982 a nuestros días (páginas 372-389, un total de 17 páginas): 17.1) Los gobiernos socialistas de Felipe González; 17.2) Los gobiernos populares de Aznar; 17.3) Los gobiernos de Zapatero; 17.4) El gobierno de Rajoy; 17.5) Los cambios sociales; 17.6) Saber hacer... Desarrollo de un tema: la España democrática; 17.7) La historia de tu vida. La reforma de la constitución.

Ante esta estructura general del libro de texto de la editorial Santillana mostraremos a continuación la carga temática en cada tema a un nivel cuantitativo, como la carga numérica (páginas) por Edades históricas.

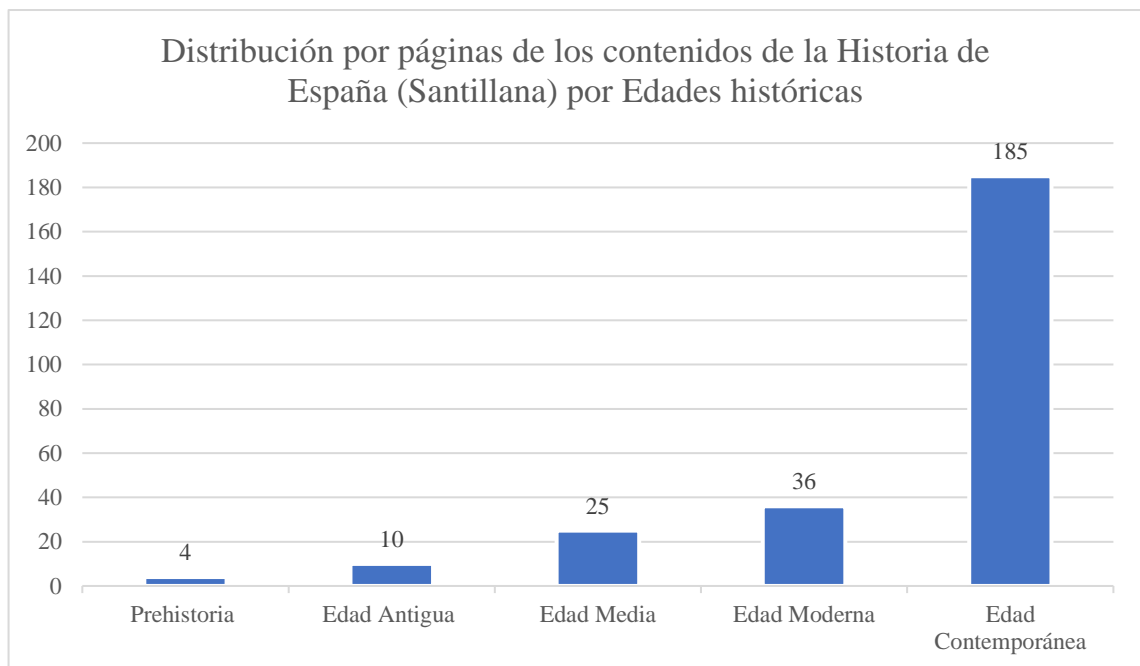


Fuente: Elaboración propia en base al libro de texto Santillana de *Historia de España* (2016), páginas 2-3.



Fuente: Elaboración propia en base al libro de texto Santillana de *Historia de España* (2016), páginas 2-3.

En estas dos gráficas podemos apreciar cuantitativamente la carga de contenidos (páginas) por cada tema y bloque del libro de texto. Vemos un cierto equilibrio de páginas entre temas (una media de 21,28 páginas por tema) teniendo en cuenta que 27 es el valor máximo y 21 el valor mínimo. Numéricamente hablando el bloque con mayor páginas es el bloque primero, seguido del segundo, tercero y cuarto (mismo valor) y quinto. Teniendo esto en cuenta ¿Existe concentración de temas por edades?



Fuente: Elaboración propia en base al libro de texto Santillana de *Historia de España* (2016).

En esta última gráfica observaremos de forma notoria como la concentración del desarrollo de contenidos se encuentra en la Edad Contemporánea (finales del siglo XVIII- siglo XXI), dejando en segundo lugar a la Edad Moderna con 36 páginas y a números bastante residuales al resto de periodos históricos (Prehistoria, Edad Antigua y Edad Media)<sup>432</sup>.

¿Por qué entonces esta visión a tan largo plazo, pero de tan poca profundización? De forma similar a la que pudimos apreciar en el libro de texto SM, la visión a largo plazo y de escasa profundización del resto de periodos históricos (Prehistoria hasta Edad Moderna) nos indica nuevamente la idea de mostrar un contenido centrado principalmente en temas que tengan que ver con “La España histórica” y no tanto con analizar y estudiar detenidamente desde la Prehistoria hasta la actualidad. El objetivo del libro de texto, al igual que sucede en el libro de texto SM, es precisamente ahondar desde la construcción del Estado-nación español hasta la actualidad, enfatizando en los principales procesos contemporáneos desde una óptica fundamentalmente político-institucional.

El libro de texto de Santilla se estructuraría en cuatro grandes bloques, los cuales establecerán las grandes divisiones temáticas y cronológicas. A continuación,

<sup>432</sup> Se toma en cuenta solamente las páginas de apartados de desarrollo de contenido, excluyendo los apartados pedagógico-evaluativos (“Saber hacer” y “La historia en tu vida”).

analizaremos cada uno de estos bloques que contienen la narrativa histórica, pero también diferentes tipos de recursos que enfatizan en ciertas cuestiones históricas que iremos describiendo y analizando.

El primer bloque de esta historia de España se titula “De la prehistoria a la Edad Moderna” que estará compuesto por cuatro temas que irán desde la Prehistoria a la Edad Moderna española:” 1) De la Prehistoria al final del reino visigodo; 2) La España medieval; 3) Monarquía Hispánica: la época de los reyes católicos y los Austrias; 4) El siglo XVIII: reformismo borbónico e ilustración”<sup>433</sup>. La presentación de este primer bloque estará compuesta por varias imágenes (obras artísticas y fotografías), una breve introducción y una cita textual de un monográfico. De las cinco representaciones visuales tres están identificadas (“Mosaico romano de Itálica, en Santiponce, Sevilla; Talayot de Trepucó, Menorca; Mezquita de Córdoba”), siendo la que no están identificadas obras de época y no fotografías contemporáneas. La introducción a este bloque primero es un resumen de los cuatro temas a desarrollar en las siguientes páginas, enfatizando que se trata de “un bloque muy heterogéneo, pues su inicio se remonta a la aparición del ser humano en la Península, hace más de un millón de años, y abarca hasta finales del siglo XVIII, en los albores de la España contemporánea”<sup>434</sup>. Como añadidura a esta introducción se selecciona el siguiente fragmento del libro “La herencia del pasado. Las memorias históricas de España” (2011) del historiador Ricardo García Cárcel “Los romanos impusieron el nombre de Hispania (...) para designar aquel territorio peninsular, todo un *finis terrae* remoto que ellos mismos urbanizaron o colonizaron con su lengua, su derecho y su impresionante legado de obras públicas. El nombre se consolidó”<sup>435</sup>.

Desde el primer momento, el libro de texto nos aclara que se trata efectivamente de una historia donde el protagonista del relato principal será España, un protagonista que en estos temas nacerá e irá madurando hacia su primera fase de conformación o Hispania.

El primer tema de del libro titulado “De la Prehistoria al final del reino visigodo” nos introducirá a los contenidos a través de una línea temporal que, como veremos a lo largo de nuestros análisis, será una constante. Esta línea de tiempo comenzará en el

---

<sup>433</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, p. 6.

<sup>434</sup> *Ibid.*

<sup>435</sup> *Ibid.*, p. 7.

1.200.000 a.C (Paleolítico inferior) hasta la el “Dominio visigodo” que culminaría en el año 711 (“Los árabes invaden la Península”)<sup>436</sup>. Estamos ante un largo periodo de tiempo que comienza en Atapuerca y acaba en las puertas de la Edad Media de España que se estructuraría en cuatro contenidos: 1) La prehistoria en la península ibérica; 2) Los pueblos prerromanos; 3) La Hispania romana; 4) El reino visigodo”<sup>437</sup>.

Esta presentación del tema destaca además un resumen del tema, que nos indica que “Las raíces de la historia de la península ibérica se remontan a la aparición de los primeros homínidos”, un desarrollo que versaría fundamentalmente en “las ocupaciones de los pueblos colonizadores y la gran transformación aportada por Roma” como bases de la civilización en nuestro protagonista España. El resumen culminaría señalando “La crisis del Imperio romano y la aparición del reino visigodo señalaron el final de la Antigüedad, pero no significó una ruptura con todo lo anterior (lengua, religión, leyes, arte...), sino todo lo contrario, ese legado fue el principio del futuro de la Península”<sup>438</sup>. Se sentarían aquí ciertas ideas sobre lo que sería realmente influyente para la maduración de España en el tiempo (futuro), centradas en aquel “legado” romano.

Finalmente, esta presentación de nuestro primer tema culmina con dos imágenes y un apartado de recomendaciones<sup>439</sup>. La primera imagen será una fotografía parcial del Acueducto de Segovia en la actualidad, que se utilizará como recursos para resaltar la importancia de la tecnología romana en la Antigüedad<sup>440</sup>. La segunda imagen titulada “El mundo romano” será un mapa de elaboración propia del texto en base al “Atlas de historia universal” (2000) de Juan Ramón Juliá, donde se señalaría la evolución de Roma en tres fases (“Monarquía, República, Imperio”) en términos de expansión territorial (fronteras)<sup>441</sup>. Sin duda, Roma será el centro de interés para la evolución de nuestro protagonista España, que usará sobrenombres como Península, península ibérica o Hispania.

---

<sup>436</sup> *Ibid.*, pp. 8-9.

<sup>437</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>438</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>439</sup> Se recomienda literatura (*Viriato, Iberia contra Roma*, Joao Aguiar, *Hijos de un rey godo*, María Gudín y *El heredero de Tartessos*, Arturo Gonzalo), Cine (*Los cántabros*, de Paul Naschy, 1980 y *Gladiator*, de Ridley Scott, 2000) y un enlace web (<http://www.artehistoria.com/v2/contextos/12574.htm>).

<sup>440</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, p. 8.

<sup>441</sup> *Ibid.*, p. 9.

La Prehistoria, tratada en apenas cuatro páginas, es relatada por un narrador enciclopédico que explica la evolución temporal de los protagonistas históricos del relato (los primeros homínidos) y que describirá el Neolítico de forma sintética<sup>442</sup>. Después aparecen los “Iberos, celtas y celtiberos” como nuevos protagonistas históricos que son igualmente explicados política, económica, cultural y socialmente de forma más o menos equilibrada (en términos de desarrollo de cada aspecto), siendo los Iberos lo más resaltados de los tres. Después se destacarían los fenicios, griegos, cartagineses y Tartessos como los nuevos protagonistas, protagonistas breves que “aparecen” y “desaparecen” fugazmente del relato principal<sup>443</sup>. A lo largo de esta rápida revisión de la España prerromana se destacarían recursos visuales como mapas de expansión territorial, fotografías de yacimientos, bustos (la Dama de Elche) y de arte prehistórico a modo de refuerzo visual del texto, donde generalmente se pide que el estudiante describa lo que ve en cada imagen. A partir de “La Hispania romana” vemos también textos en los márgenes, con el objetivo de que el estudiante los resuma. En este final de tema vemos una explicación de procesos militares (“La segunda guerra púnica”; “La conquista del interior de la Península”; “Sometimiento de los pueblos de la cornisa cantábrica”), descripción de aspectos político-sociales, económicos y culturales (latín, arte romano, arquitectura-infraestructura romana, derecho romano) de forma sintética, abusando más de la descripción-conceptual que de la narración-explicación<sup>444</sup>. “La crisis del imperio” sería el final de este paso de “Hispania” hacia su etapa visigótica, un pueblo que, según el texto, “aprovecharon la crisis para penetrar en sus territorios”. “El reino visigodo” se diferenciará del resto del relato al ser narrado de una forma menos explicativa y más novelística de inicio, desarrollo y final, utilizando nexos y recursos lingüísticos que aportan más narratividad al texto<sup>445</sup>.

---

<sup>442</sup> *Ibid.*, pp. 10-13.

<sup>443</sup> *Ibid.*, pp. 15-16.

<sup>444</sup> *Ibid.*, pp. 17-21.

<sup>445</sup> Ejemplo de esto sería el comienzo de este apartado que sería el siguiente “Los pueblos vecinos del Imperio romano aprovecharon la debilidad económica y militar que padeció este a partir del siglo III d.C. y penetraron en sus territorios. Los emperadores, incapaces de organizar una defensa adecuada, se vieron obligados a dividir el Imperio y a pactar con estos pueblos o vincularlos como aliados (*foederati* o federados). En este contexto, suevos, vándalos y alanos invadieron la Península a comienzos del siglo V. Para hacerles frente, el emperador llamó a uno de los pueblos federados: los visigodos. A comienzos del siglo V d.C., los visigodos llegaron a un acuerdo con el emperador romano: establecieron el reino de Tolosa en el sur de Francia y entraron en la península ibérica para expulsar a suevos, vándalos y alanos. Casi un siglo más tarde, en el año 507, ya desaparecido el Imperio romano de Occidente, los visigodos, tras ser derrotados por los francos, abandonaron Francia y se asentaron definitivamente en la Península, donde formaron un reino independiente cuya capital fue Toledo”. Véase en Fernández

También destacamos que al margen del relato principal el texto utiliza recursos evaluativos para el estudiante que insta a que este defina, explique, identifique, investigue, analice, compare y valore cuestiones depositadas en el relato. De todas ellas, nos interesará especialmente cuando se pide que el estudiante valore, ya que esta actividad implicaría, a pesar de ser un texto muy “guiado” y monolítico, que el estudiante dialogue de alguna forma con el contenido (juzgar “el pasado”). En este tema vemos solo un apartado de valoración que dice lo siguiente “Valora el papel de la ciudad en la economía hispanorromana”<sup>446</sup>, una actividad que *a priori* no tendría muchas dificultades para que el estudiante la valorara positivamente ya que el texto, de forma imparcial, describe la economía romana como un logro<sup>447</sup>.

En el apartado pedagógico-evaluativo de “La historia en tu vida. Comprender el presente” titulado “La pervivencia del legado romano” tendría como propósito resaltar precisamente la presencia romana en “España” de forma positiva, resaltando tanto el “patrimonio material como inmaterial de origen romano” como la lengua, el derecho, la arquitectura, el arte, etc. Las actividades indican que los estudiantes logran encontrar aspectos de su presente con el pasado romano como en la lengua (latín), en su zona (restos arqueológicos) y lo abstracto-conceptual (concepto de ciudadanía romana) intentando establecer un lazo entre el estudiante y “su pasado”<sup>448</sup>.

El siguiente tema titulado “La España medieval” se estructurará a través de una línea temporal (“línea de tiempo”) que viaja desde el año 711 (“Invasión musulmana mandada por Tarik”) hasta el año 1492 (“Caída del reino nazarí de Granada”), donde se divide lo acontecido, por un lado, por los “Reinos cristianos” y, por otro, lo acontecido por al-Ándalus. El tema dos tendrá diez puntos fundamentales en cuanto a contenidos: “1) Conquista y evolución de al-Ándalus; 2) El estado califal; 3) La economía y la sociedad Andalusíes; 4) La cultura Andalusí; 5) Los reinos cristianos; 6) La organización política de los reinos cristianos; 7) La sociedad y la economía de los reinos cristianos; 8) La crisis bajomedieval; 9) La evolución política en la Baja Edad Media; 10) La cultura hispano-cristiana”<sup>449</sup>. En los contenidos vemos una

---

Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, p. 22.

<sup>446</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>447</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>448</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>449</sup> *Ibid.*, p. 28.

preminencia de los contenidos político-institucionales, seguido de cuestiones económicas, sociales, militares y culturales.

La introducción al tema dos ofrecerá un gran protagonista (España) en una línea de tiempo en la cual existen dos caras de la misma moneda ya que, por un lado, vemos a los Reinos cristianos y, por otro, a al-Ándalus como si fueron dos ejes de confrontación que culminaría en la cristalización de “la España unificada” (lo veremos más adelante). A pesar de los ochocientos años de asentamiento Andalusí que menciona la introducción a este tema, se ofrece un relato que iguala a ambos polos, dotándoles de un protagonismo prácticamente similar. Y a pesar de mencionar que “La ocupación cristiana de al-Ándalus no fue un proyecto común de los reinos cristianos. Cada uno de ellos se guio según sus intereses. No hubo pues unidad, sino policentrismo”<sup>450</sup>, se ofrece un relato con dos grandes protagonistas en casi en igualdad de importancia a pesar de la evidencia temporal Andalusí en el territorio peninsular. En el relato, como veremos, España estaría del lado cristiano y no del Andalusí.

En cuanto a recursos de esta presentación al tema segundo observamos dos imágenes y recomendaciones<sup>451</sup>. En cuanto a las imágenes se nos presenta una fotografía actual de “un castillo medieval”, que el estudiante tendría que describir y analizar su estructura, y un mapa (de Georges Duby, *Atlas histórico mundial*, 2007) titulado “El mundo mediterráneo en el año 1000” el cual presenta la dominación territorial de tres actores (“Reinos cristianos”; “Imperio bizantino”; “Mundo islámico”)<sup>452</sup>. Cómo vemos, se intenta, de alguna manera, homogenizar todo lo que pudo significar y significó el “mundo islámico”, dando más protagonismo y énfasis al mundo cristiano.

Cómo hemos mencionado en párrafos anteriores, existirán dos actores conceptuales en esta parte del relato principal, por un lado al-Ándalus y, por otro, los Reinos cristianos. Respectivamente, para el primer protagonista se establecen diez páginas de contenidos<sup>453</sup>, mientras que para el segundo se establecen un total de

---

<sup>450</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>451</sup> Se recomienda literatura (*El mozárabe*, de Jesús Sánchez Abalid; *El puente de Alcántara*, de Frank Baer; *La judía de Toledo*, de Lion Feuchtwanger), cine (*El Cid*, de Anthony Mann, 1961; *La conquista de Albania*, de Alfonso Ungría, 1983) y un enlace web ([www.historiasiglo20.org/HE/3.htm](http://www.historiasiglo20.org/HE/3.htm)).

<sup>452</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, pp. 28-29.

<sup>453</sup> *Ibid.*, pp. 30-39.



quince páginas<sup>454</sup>, teniendo en cuenta, insistimos, que ambos actores no solo cohabitarían en el territorio, sino que durante un periodo de tiempo no menor al-Ándalus sería hegemónico (siglo VIII-X), comenzando el “retroceso” a partir del siglo XI (reinos de taifas hasta la configuración del Reino Nazarí de Granada) hasta finales del siglo XVI. Teniendo en cuenta esta información que es ofrecida por el mismo desarrollo de contenidos del texto<sup>455</sup>, existe una clara desigualdad a la hora de tratar a estos dos actores, entendiendo que unos (al-Ándalus) serían “invasores” y los otros (Reinos cristianos), los herederos de dicha tierra. Todo ello se puede interpretar con claridad a pesar de la aparición del concepto “Reconquista” en el libro<sup>456</sup>. Otro detalle no menor será la no incorporación por edades históricas tradicionales a al-Ándalus. La Baja Edad Media sería “cristiana”, y al tratar este tema no se entremezcla a los Andalusíes (desaparecen del relato a partir de la página 40). De la misma forma no se hace una visión comparada, sino de forma separada y diferenciada<sup>457</sup>.

En el relato se ofrece una visión para la sección de al-Ándalus de un auge expreso y de un desencadenamiento de un largo periodo de decadencia y desarticulación. La narración en esta sección será mayoritariamente descriptiva y explicativa en torno a un único actor (al-Ándalus). El relato destacaría sobre todo el ámbito arquitectónico, social, cultural y económico Andalusí, relegando lo político a un segundo plano<sup>458</sup>. En el plano de actividades valorativas (una sola en todo el tema) se destacaría la siguiente “Valora los rasgos de la coexistencia de las tres culturas en al-Ándalus”, bajo un texto que recalca que coexistencia no sería sinónimo de convivencia, un concepto que no habría existido tanto en el califato (periodo hegemónico) pero si con la desarticulación de este en los reinos de taifas y el reino nazarí de Granada (periodo de decadencia). Esta dualidad desigual entre el destello hegemónico y la prevalencia del relato por describir la decadencia y la llegada de la tolerancia religiosa a partir de la “Reconquista” nos da pistas importantes sobre la interpretación en el relato y, sobre todo, de qué lado se encontraría “La España medieval”, la cual, desde el principio, se simbolizaría con castillos medievales de origen cristiano<sup>459</sup>.

---

<sup>454</sup> *Ibid.*, pp. 40-55.

<sup>455</sup> *Ibid.*, pp. 32-33; 40;

<sup>456</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>457</sup> *Ibid.*, pp. 49-55.

<sup>458</sup> Recordemos que la narratividad se centraría sobre todo en los apartados político-institucionales.

<sup>459</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, pp. 36-37.

Por otro lado, y como hemos ido señalando en párrafos anteriores, los reinos cristianos son tratados con mayor narratividad, dentro de un hilo conductor con mayor carácter de relato y menos enciclopédico<sup>460</sup>. En este relato se habla de “monarquías hispánicas” (volvería al relato España en forma de Hispania), una situación que evolucionaría a la explicación paralela de la Corona de Aragón y Castilla, siendo esta última la de mayor relevancia entre las dos (más espacio en el texto y primeras posiciones en los epígrafes), mientras que el reino de Navarra será marginal con apenas ocho líneas de contenido<sup>461</sup>. Aislado al-Ándalus del relato principal, al final del tema se puede apreciar cómo Castilla se impone como el protagonista que reflejaría más a aquella “España medieval”, dejando en un segundo lugar a la Corona de Aragón y relegando a la marginalidad en el relato al reino de Navarra.

Cómo hemos ido destacando, el relato principal (de carácter mayoritariamente político-institucional) se ve interrumpido constantemente por un ejercicio de historia total, además de un tono enciclopédico caracterizado por la afluencia de definiciones, conceptos y también por la relevancia de la descripción de acontecimientos económicos, sociales, culturales y bélicos.

Finalmente, en el apartado de “Historia en tu vida. Comprender el presente” titulado “El camino de Santiago” intentaría establecer un nexo con el pasado medieval español (cristiano) que se narra (carácter de relato-uso de recursos novelísticos), explica (relación causa-consecuencia y de causa-efecto en torno a hechos y sucesos históricos) y describe (carácter enciclopédico; acopio de definiciones y conceptos sintéticos) en el texto. De forma no tan curiosa no se establecería una unión pasado-presente entre el estudiante y el “paréntesis” Andalusí, ya que no formaría parte, insistimos, del relato principal cuyo protagonista omnipresente es España (y medieval en este caso)<sup>462</sup>.

El tema tercero titulado “La monarquía Hispánica: la época de los Reyes Católicos y los Austrias” se situará en una línea temporal que parte en el año 1469 (“Enlace Isabel de Castilla y Fernando de Aragón; unión dinástica”) al año 1700 (“Felipe de Anjou designado heredero”). A diferencia de la línea temporal de “La España medieval”, volverá a ser una sola y no dividida en dos líneas. También, y como novedad, esta línea del tiempo incorpora pequeños retratos de los protagonistas de

---

<sup>460</sup> *Ibid.*, pp. 43-53.

<sup>461</sup> *Ibid.*, pp. 47-48;49-52.

<sup>462</sup> *Ibid.*, p. 59.

esta línea de tiempo que serían en orden los siguientes: “1) Reyes Católicos; 2) Carlos I; 3) Felipe II; 4) Felipe III; 5) Felipe IV; 6) Carlos II”<sup>463</sup>.

El tema quedaría estructurado en seis apartados fundamentales: “1) La creación de la Monarquía Hispánica. Los Reyes Católicos; 2) Los Austrias mayores; 3) Los Austrias menores; 4) El imperio ultramarino español; 5) Economía y sociedad; 6) La cultura española del Siglo de Oro”<sup>464</sup>. En dicha estructura veríamos como el relato principal se centraría en cuestiones (selección de hechos) político-institucionales (del poder político) en los primeros cuatro puntos, mientras que los puntos cinco y seis serán sobre cuestiones complementarias (apartados que, generalmente, agrupan de forma descriptivo-conceptual contenido complementario de carácter económico, social y/o cultural). En este caso veremos que el cinco se dedicará a cuestiones económico-sociales y el punto seis de forma exclusiva a cuestiones culturales.

La introducción destaca a los protagonistas de la línea de tiempo y a sus principales hazañas. Es un ejercicio de ensalzamiento y casi de orgullo patriótico como veremos a continuación “El reinado de los Reyes Católicos fue el punto de partida del Estado moderno en España. Durante su gobierno se establecieron las grandes líneas definitorias de casi todo el periodo: la creación de una monarquía autoritaria, la unificación dinástica de los territorios, el descubrimiento de América y la expansión ultramarina, la conquista del reino nazarí de Granada y la uniformidad religiosa. Desde 1516 hasta 1700 la dinastía de los Austrias ocupó el trono de España en dos etapas: una primera, con los reinados de Carlos I y Felipe II, en el que la Monarquía Hispánica fue el Estado más poderoso del mundo; y una segunda, con Felipe III, Felipe IV y Carlos II, en la que se inicia un paulatino declive que conllevó la pérdida de la hegemonía mundial. Paralelamente, en el mundo artístico e intelectual, se impuso el Renacimiento primero y el Barroco después con gran esplendor cultural”<sup>465</sup>. En este tema podremos apreciar entonces el auge del protagonista-héroe (España imperial) y su declive (pérdida progresiva del poderío imperio).

Finalmente, en esta introducción veremos las ya habituales dos imágenes y recomendaciones<sup>466</sup>. En primer lugar, destacaríamos el mapa titulado “El mundo a

---

<sup>463</sup> *Ibid.*, pp. 60-61.

<sup>464</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>465</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>466</sup> Se recomienda literatura (*El último judío*, de Noah Gordon; *El hereje*, de Miguel Delibes), cine (*Alatriste*, de Agustín Díaz Yanes, 2006; *Juana la Loca*, de Vicente Aranda, 2001; *1492: la conquista del paraíso*, de Ridely Scott, 1992) y un enlace web ([www.historiasiglo20.org/HE/5.htm](http://www.historiasiglo20.org/HE/5.htm)).

mitad del siglo XVII” (E. Martínez Ruíz y otros, *Atlas histórico de la Edad Moderna*, 1986; C. Sanz Ayán, *Sevilla y el comercio de Indias*, 1993), en el cual se destacarían las posesiones imperiales en el mundo de cinco importantes potencias europeas: España, Portugal, Holanda, Inglaterra y Francia. En el mapa se ve claramente como a mitades del siglo XVII, las “posesiones españolas” cubren más territorio con mucha diferencia del resto de potencias, una imagen que dejaría claro el poderío imperial de la España de la época. Por otro lado, junto a este mapa nos encontramos con un retrato de Carlos V (“Carlos V a caballo en Mühlberg” de Tiziano) que el estudiante tendría que analizar conjuntamente con el mapa, acerca del poderío imperial mundial de los Austrias mayores<sup>467</sup>.

Como adelantábamos en párrafos anteriores, el hilo conductor principal de este tema será protagonizado por hechos político-institucionales (un total de catorce páginas) mediante una narración-explicación que nos llevaría a situar a nuestro protagonista-héroe (España moderna; Monarquía Hispánica; España) en una época imperial de éxitos político-militares (Reyes Católicos y Austrias mayores) y de decadencia imperial (Austrias menores)<sup>468</sup>. En estos éxitos y fracasos se destacarán a los protagonistas históricos (monarcas, emperadores, validos) que hacen posible tanto el auge como la decadencia de España como imperio. Los mapas están muy presentes en el texto, enfatizando más en la política exterior que en la interior, señalando los grandes movimientos militares y expansionistas tanto en Europa como en América. También el texto tiene mucha presencia de retratos de todos los monarcas, emperadores y validos de la época tratada.

A pesar de destacar desde un primer momento las posesiones americanas, apenas son tratadas en el relato principal, relegándolas a interludios paralelos breves, sintéticos y esquemáticos (dos páginas) donde vemos que no existen protagonistas principales, aunque si secundarios (no son desarrollados, solo mencionados) de carácter histórico como conquistadores como Francisco Pizarro y Diego de Almagro, y secundario de carácter colectivo como el Imperio Inca o el Imperio Azteca<sup>469</sup>. En torno a estas dos páginas se pide que el estudiante valore la figura de Fray Bartolomé de las Casas.

---

<sup>467</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, pp. 60-61.

<sup>468</sup> *Ibid.*, pp. 62-76.

<sup>469</sup> *Ibid.*, pp. 77-78.

Fuera del relato principal (hechos complementarios) se establecen un total de tres páginas para cuestiones económico-sociales y dos para cuestiones culturales, donde prevalecerá la síntesis, el tono enciclopédico (descripción esquemática) y, en definitiva, la descripción-conceptual que suele prevalecer en este tipo de apartados<sup>470</sup>.

Finalmente, en el apartado “La Historia en tu vida. Comprender el presente” titulado “Leyes de Indias y Derechos Humanos” pretenden establecer una unión pasado-presente con el estudiante mediante la relación entre las Leyes de Indias del siglo XVI americanas con los Derechos Humanos en el siglo XX, señalando previamente que, si bien existe una distancia superlativa entre ambos textos, es en este momento cuando surgiría algo similar a los Derechos Humanos: en la América española<sup>471</sup>.

El último tema del primer bloque, el tema cuatro titulado “El siglo XVIII: reformismo borbónico e ilustración” que quedaría inserto en un línea temporal que comienza en el año 1701 (“Inicio de la guerra de sucesión”) y acaba en los años 1804-1808 (“Guerra con Reino Unido”). El tema cuatro se estructurará en un total de siete apartados: “1) El cambio dinástico y la guerra de sucesión; 2) El absolutismo borbónico; 3) La política exterior de los Borbones; 4) Despotismo ilustrado y reformismo; 5) Economía y sociedad en el siglo XVIII; 6) La cultura en la ilustración española; 7) Carlos IV: la crisis de la monarquía”<sup>472</sup>. Como vemos, y en la misma línea que el tema anterior, estamos ante un tema que trata un periodo de transición hacia el Estado moderno y, más tarde, hacia los inicios del liberalismo y la caída del Antiguo Régimen. En este relato veremos al protagonista principal (España) transcurrir desde un imperio hasta la antesala del Estado-nación decimonónico. El hilo conductor será, una vez más, los hechos de carácter político-institucional, en los cuales detectaremos un claro carácter narrativo-explicativo.

En la introducción se destaca la caída del héroe de la siguiente forma “En el plano internacional España pasó a ser una potencia secundaria. Su acción exterior se centró esencialmente en defender el tráfico colonial, en peligro por la injerencia del Reino Unido, la gran potencia comercial y marítima del momento”<sup>473</sup>, donde vemos que existe un competidor a su antiguo primer puesto: el Reino Unido.

---

<sup>470</sup> *Ibid.*, pp. 79-83.

<sup>471</sup> *Ibid.*, p. 87.

<sup>472</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>473</sup> *Ibid.*, p. 89.

Finalmente, en esta antesala al tema cuatro veremos las dos tradicionales imágenes y recomendaciones<sup>474</sup>. La primera imagen será un mapa titulado “El mundo a mitad del siglo XVIII” (E. Martínez Ruíz y otros, *Atlas histórico de la Edad Moderna*, 1986) muestra las posesiones coloniales de Portugal, Inglaterra, España, Dinamarca, Holanda y Francia. Por otro lado, también se muestra los territorios que son independientes de imperios (Imperio ruso, Persia, el Imperio Otomano, el imperio chino, etc.) y territorios sin estados (como Australia, la mayor parte de África, la Araucanía, etc.). En este mapa, a diferencia del anterior, podemos ver más actores y España no simularía el gran dominio de antaño, que se verá eclipsado por otras potencias europeas y asiáticas (China, Rusia).

El relato principal versaría cuestiones militares, políticas e institucionales, donde veremos que se producirían importantes cambios, estableciendo una España plagada de reformas. Es un tema de “transición” en el que se dispone una España en una especie de *shock* tras la guerra sucesoria y las grandes reformas que se estaban produciendo en todos los ámbitos, tanto dentro de la península como fuera de ella (posesiones imperiales). La narración se torna técnica y existe una abundancia de nuevos conceptos y definiciones. El relato girará a una España que se reagrupa, tímida en cierto sentido que se prepararía para nuevos tiempos<sup>475</sup>. En la actividad valorativa el estudiante deberá valorar “la importancia de los Pactos de Familia en la política exterior española del siglo XVIII”<sup>476</sup>, unos tratados que ofrecen al lector el carácter de la España del momento ante sus competidores extranjeros (poder negociador y carácter de lo que sería la futura nación española).

A modo de paréntesis en el relato principal, se establecen hechos complementarios (económicos, sociales, demográficos y culturales) de forma sintética y descriptivo-conceptual, donde se destaca el carácter más narrativo del aspecto social, donde se puede apreciar a España como protagonista “A pesar de todas las reformas que hemos visto con anterioridad, la España del siglo XVIII continuaba inmersa en el modelo social que se denomina Antiguo Régimen. (...) España continuaba siendo un país rural, con un campesinado numeroso y muy diverso”. Aquí se destacaría brevemente a los que serían los actores históricos fundamentales a partir

---

<sup>474</sup> Se recomienda literatura (*Hombres Buenos*, de Arturo Pérez-Reverte; *El Puente de San Luis Rey*, de Thornton Wilder; *El cerrajero del rey*, de María José Rubio), cine (*La misión*, de Roland Joffé, 1986; *Esquilache*, de Josefina Molina, 1988), y un enlace web ([www.historiasiglo20.org/HE/8.htm](http://www.historiasiglo20.org/HE/8.htm)).

<sup>475</sup> *Ibid.*, pp. 90-96; 105.

<sup>476</sup> *Ibid.*, p. 95.

del siglo XIX “Este panorama varió con el ascenso de la burguesía, impulsada por el desarrollo comercial y el manufacturero. (...) El ascenso de la burguesía no supuso su dominio de las estructuras políticas, ni siquiera económicas. Su principal mérito fue conseguir la paulatina aceptación por los gobernantes y las élites de unos valores considerados como propios de la burguesía: trabajo, educación, eficacia, integridad, etc. Esta situación se materializó en medidas legales favorables a la burguesía, como la extensión de las levas militares, la honorabilidad de las profesiones, etc.”<sup>477</sup>. También se les menciona brevemente como actores secundarios en interludios paralelos (“Despotismo ilustrado y reformismo”), señalando a personajes como Benito Feijoo, Gregorio Mayans o Jovellanos, pero indicando que “(...) la Ilustración española fue un movimiento moderado, influido por la religión y apenas cuestionó el Antiguo Régimen”<sup>478</sup>. A pesar de su importancia como actores previos a los actos revolucionarios de la primera treintena del siglo XIX, los actores principales serán los monarcas y España como motores del cambio político e institucional.

Por último, en el apartado “La historia e tu vida. Comprender el presente” titulado “La guerra de sucesión y la organización territorial” pondría el interés del estudiante en un conflicto militar y político de transición que trajo consigo la centralización del territorio español. La actividad conectaría este hecho pasado con “Un asunto que pervive en el debate político” acerca de “(...) las tendencias centralizadoras y forales”, es decir, entre el gobierno de las autonomías actuales (con énfasis en Cataluña y País Vasco) con respecto al gobierno central. No se menciona esta idea, sino que se insinúa al estudiante y se le pide que valore “las respuestas de los territorios de la Corona de Aragón a la aplicación de estos decretos”, pero no así la actitud inicial del gobierno central de Felipe V<sup>479</sup>.

El segundo bloque titulado “El siglo XIX” se desarrollará en cinco temas: “5) La crisis del Antiguo Régimen y la revolución liberal; 6) El reinado de Isabel II; 7) El sexenio democrático (1868-1874); 8) La monarquía de la Restauración; 9) Transformaciones económicas y sociales en el siglo XIX”<sup>480</sup>. En este siglo se sitúa a nuestro protagonista principal como un actor que transita del absolutismo al liberalismo. Al mismo tiempo de ser un siglo de profundos cambios se destaca además

---

<sup>477</sup> *Ibid.*, p. 103.

<sup>478</sup> *Ibid.*, p. 96.

<sup>479</sup> *Ibid.*, p. 109.

<sup>480</sup> *Ibid.*, p. 110.

lo que se denomina como “el desastre de 1898” lo cual, según el texto, “supuso el final del imperio colonial español y dio lugar a una regeneración de la situación de España”<sup>481</sup>.

En esta presentación de este bloque segundo se presentan tres obras artísticas, de las cuales solo una está identificada, la “Promulgación de la Constitución de 1812” de Salvador Viniegra y Lasso. Al mismo tiempo podemos observar un extracto de una “Carta de Manuel José Quintana a lord Holland, Cádiz, 11 de diciembre de 1811” que señala lo siguiente “De cualquier modo que sea, la obra de la constitución va a terminarse; los españoles habremos erigido un nuevo monumento a la libertad de los hombres”<sup>482</sup>. Estaríamos ante una previa introducción a lo que será un nuevo protagonista conceptual: La Constitución, que irá evolucionando según los momentos históricos.

El primer tema del bloque segundo, el tema cinco titulado “La crisis del Antiguo Régimen y la revolución liberal” se situará en un línea temporal que empieza en el año 1807 (“Tratado de Fontainebleau entre Francia y España; Tropas francesas en España”) y el año 1833 (“Jura de Isabel como heredera del trono; Muere Fernando VII; Comienza la primera guerra carlista”)<sup>483</sup>. En esta primera treintena del siglo XIX se dispondrán los siguientes apartados de desarrollo: “1) La crisis de la monarquía y la guerra de la independencia; 2) Las Cortes de Cádiz; 3) El sexenio absolutista (1814-1820); 4) El trienio liberal (1820-1823); 5) La década “ominosa” (1823-1833); 6) La independencia de las colonias americanas”. Como podemos ver, se trata del primer tema en el cual se trata un periodo de tiempo tan breve (treinta años para un tema) en el cual se tratarán los principales cambios en la política-institucional española en las primeras décadas de vida del Estado-nación español, colocando como gran novedad la aparición de la primera Constitución, un protagonista de extremada relevancia hasta el final de este libro para el protagonista principal (España). Como gran amenaza a España se señala el inicio de siglo y la guerra con la Francia de Napoleón, momento en la cual se inaugura, según el texto, “la Edad Contemporánea de España”. A ello añade “Las palabras nación, patria liberalismo, guerrilla...expresaron el entusiasmo por un nuevo marco político. A la guerra finalizada en 1814, siguió la restauración del absolutismo, que quiso borrar la obra legislativa de las Cortes de Cádiz. Sin embargo,

---

<sup>481</sup> *Ibid.*

<sup>482</sup> *Ibid.*, p. 111.

<sup>483</sup> *Ibid.*, pp. 112-113.



se sucedieron los intentos de restaurar por la fuerza la Constitución de 1812”<sup>484</sup>. Pareciera apreciarse más presente un tono de carácter menos imparcial del narrador en torno al nuevo aliado del protagonista principal: La Constitución. De esta manera se ofrecería el atrasado de la mano de Fernando VII y el progresismo de la mano de la Constitución y los defensores de esta.

Finalmente se señalan dos imágenes y las tradicionales recomendaciones<sup>485</sup>. La primera imagen que acompaña al texto presenta un mapa titulado “El ciclo revolucionario, 1773-1830” donde se indican seis grandes acontecimientos en Europa (“Revolución francesa, 1789-1799; Revoluciones de 1820 en España, Portugal y Grecia; Revoluciones de 1830 en Francia, Bélgica, Polonia, Italia y Alemania”; Revuelta de Pugachev, 1773-1774”) y América (“Independencia de Latinoamérica, 1808-1824; Revolución americana, 1776-1783”)<sup>486</sup>. Es un mapa que sienta el carácter del siglo XIX, profundamente revolucionario y con transformaciones políticas y sociales de gran relevancia. Por otro lado, junto al mapa, se presenta un cuadro de Goya sin título que se pide al estudiante que describa<sup>487</sup>.

De una forma similar al tema anterior, el relato comienza con un conflicto militar (guerra de sucesión/guerra de independencia) y una crisis monárquica. El relato comenzaría de la siguiente manera “Los sucesos de Aranjuez en marzo de 1808, la invasión napoleónica y el levantamiento popular del 2 de mayo en Madrid supusieron el inicio de un proceso histórico cuyas consecuencias definieron el modelo político y social de la España del siglo XIX. El año 1808 inauguraba, pues, nuestra Historia Contemporánea”<sup>488</sup>. Cómo vemos se trata de un cambio del narrador hacia el protagonista, como narrador que confraterniza con el que sería su pasado o su Historia. El sentido de identidad por parte del narrador quedaría marcado entonces a partir del siglo XIX de una forma más patente que en los temas del primer bloque. El énfasis que se imprime en el relato a partir de estos momentos nos lleva precisamente a ese cambio en el narrador conforme al protagonista principal del relato. Otro ejemplo de ello es cuando se refiere al estatuto de Bayona “Los franceses intentaron instaurar por

---

<sup>484</sup> *Ibid.*, p. 113.

<sup>485</sup> Se recomienda literatura (Un día de cólera, de Arturo Pérez-Reverte; El Himno de Riego, de José Esteban), cine (Los fantasmas de Goya, de Milos Forman, 2006; Bruc. El desafío, de Daniel Benmayor, 2010) y un enlace web ([www.artehistoria.com/v2/contextos/6889.htm](http://www.artehistoria.com/v2/contextos/6889.htm)).

<sup>486</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, p. 113.

<sup>487</sup> *Ibid.*, p. 112.

<sup>488</sup> *Ibid.*, p. 114.

la fuerza en España un sistema de gobierno basado en los principios del liberalismo político, aunque con un marcado carácter autoritario y respetando ciertos aspectos tradicionales del país”<sup>489</sup>. La imparcialidad enciclopédica parece perderse por momentos al apreciar en el narrador, incluso, una perspectiva en primera persona, que en este caso esto quedaría ejemplarizado en el texto como el narrador que se hace pasar por “España” en situaciones críticas o especialmente sensibles para el buen desarrollo del protagonista en su historia.

El carácter de crónica también aparece y se entremezcla con el narrador enciclopédico, como sucede al referirse al enemigo del protagonista en este caso (Napoleón) “La ocupación de España no fue tan rápida como creía Napoleón. La victoria española en la batalla de Bailén (19 de julio de 1808), admirada en toda Europa, obligó al rey José I a abandonar Madrid y las tropas francesas se retiraron al norte de la Península”<sup>490</sup>. Pero también lo vemos a la hora de referirse a los aliados del protagonista como cuando se explica el origen de las Cortes de Cádiz comentando lo siguiente “Las Cortes se reunieron en Cádiz, por ser fácil de defender y estar libre de la ocupación francesa”<sup>491</sup>, haciendo un énfasis a la protección de éste y de la amenaza del enemigo. El tono más “neutral” y positivista volvería al explicar conceptos y definir ciertas cuestiones fundamentales que se han narrado en el transcurrir del protagonista (por ejemplo, a la hora de definir guerrilla, lo que eran las juntas o los patriotas en dichos momentos)<sup>492</sup>. Cómo vemos el uso del lenguaje será fundamental, ya que a partir de este y no tanto del contenido se establece una relación entre el estudiante y el texto.

Las Cortes de Cádiz cristalizarían en la declaración de la primera Constitución de España, la cual se destaca fundamentalmente por su carácter transformador y revolucionario en positivo “La constitución apenas pudo aplicarse debido al contexto de la guerra. La restauración absolutista de 1814 la abolió. Pero su espíritu y su programa fueron una referencia durante la mayor parte del siglo XIX. Y se convirtió en un mito para el liberalismo universal y un modelo para las revoluciones liberales”<sup>493</sup>. En el texto quedaría expuesto el carácter del mismo, imprimiendo hasta una personalidad propia, insuflándole vida y dotándola de un carácter ejemplar en

---

<sup>489</sup> *Ibid.*, p. 115.

<sup>490</sup> *Ibid.*, p. 116.

<sup>491</sup> *Ibid.*, p. 119.

<sup>492</sup> *Ibid.*, pp. 117-118.

<sup>493</sup> *Ibid.*, p. 120.

términos universales dentro de la ideología del liberalismo decimonónico. Las claves a partir de estos momentos, como vemos, las podremos apreciar en pequeños detalles y no tan pequeños, como son la extensión del contenido en ciertas cuestiones (selección de hechos) y “el lado” o postura del narrador ante dichos hechos. Todo ello crearía un ecosistema específico entre el que lee (estudiante) y el texto (historia de España).

A partir de la aparición de la Constitución como aliada del protagonista de la historia, todo aquel gobierno o medida que la oprima o atente contra ella será calificada (uso de adjetivos calificativos) como sucede el siguiente apartado que trata “El sexenio absolutista (1814-1820)”, denominando al gobierno de Fernando VII de entonces como ineficaz (“Los ineficaces gobiernos de Fernando VII”)<sup>494</sup>. El narrador, en esta pérdida de su imparcialidad de la explicación de los hechos, se posiciona y juzga a los aliados históricos de la Constitución (liberales) de la siguiente forma “La ingenua percepción de la situación política de los liberales se topó con dos grandes enemigos: la situación internacional, ya que predominaban en Europa las monarquías absolutas, y la actitud beligerante de Fernando VII, que conspiró cuanto pudo para derribar el sistema constitucional”<sup>495</sup>.

El relato irá evolucionando por los momentos de transformación en el poder político (instituciones) mezclando la narración detallada (similitudes con la crónica de los hechos), la descripción-conceptual y relegando por momentos a la explicación positivista (causa-consecuencia).

Los interludios paralelos al relato principal como los que tratan “La independencia de las colonias americanas” tiende también a el carácter narrativo de crónica, aunque dentro de un marco explicativo de “Los factores de la independencia; El proceso emancipador; Balance de las independencias”<sup>496</sup>, el cual establece los factores o causas de la independencia, la definición del proceso en sí y las consecuencias de dichos procesos o independencias.

Cómo apunte final del análisis del relato en este tema destacar la ausencia de actividades valorativas (hasta el momento siempre ha existido al menos una), y especial abundancia en actividades de investigación en torno a cuestiones específicas tratadas en el relato.

---

<sup>494</sup> *Ibid.*, pp. 121-122.

<sup>495</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>496</sup> *Ibid.*, pp. 128-129.

Finalmente, en el apartado de “La historia en tu vida. Comprender el presente” titulado “El constitucionalismo español” aludirá al “nuevo” actor y aliado del protagonista principal (España): la Constitución. El ejercicio versará sobre la importancia de la Constitución de Cádiz en toda la influencia que ha tenido para el constitucionalismo español, tanto en el siglo XIX como en el siglo XX. Es un apartado más de “homenaje” al documento que de análisis. En una de las tres preguntas se instaría al estudiante a valorar la Constitución de 1812 de la siguiente forma “¿Cuál es tu valoración de la constitución de Cádiz? ¿Qué importancia ha tenido para la historia posterior?”<sup>497</sup>.

El tema seis titulado “El reinado de Isabel II” comenzaría cronológicamente en una línea temporal que viaja desde el año 1833 (“Muere Fernando VII/ María Cristina regente/ Primera guerra carlista/ División provisional de Javier de Burgos”) al año 1868 (“Fallece el general Narváez/ Revolución en Cádiz, *La gloriosa*”). En la evolución de esta línea de tiempo sucederán hechos fundamentalmente político-institucionales, centrados en los vaivenes de los gobiernos, de los acontecimientos bélicos, los cambios constitucionales y de la reina Isabel II. En un segundo lugar se establecerán acontecimientos de carácter económico (políticas económicas) como las desamortizaciones.

Esta treintena de años desde los años treinta y sesenta del siglo XIX serán organizados en cinco apartados fundamentales: “1) La regencia de María Cristina (1833-1840); 2) La regencia de Espartero (1840-1843); 3) La década moderada (1844-1854); 4) El bienio progresista (1854-1856); 5) La hegemonía de la Unión Liberal (1856-1868)”. Este eje cronológico de los acontecimientos que sufre el gobierno de España tendría un juego de poder que se hace patente en la introducción al tema “Progresistas, moderados, unionistas, demócratas, carlistas o neocatólicos fueron los protagonistas políticos del reinado de Isabel II. Las grandes figuras del periodo fueron militares, llamados *espadones*: Espartero, Narváez, O’Donnell, Serrano, Prim. En el gobierno o mediante pronunciamiento, decidieron la vida política y la economía conjugando modernización y autoritarismo”. Se deja claro que en este tema lo relevante es tratar la vida política y económica de España, incidiendo especialmente en los acontecimientos institucionales que son reflejados en la línea de tiempo que iremos viendo en el relato que analizaremos más adelante.

---

<sup>497</sup> *Ibid.*, p. 133.

En cuanto a los recursos de esta introducción veremos dos mapas y recomendaciones<sup>498</sup>. La primera imagen corresponde a una obra pictórica que representa a la reina Isabel II rodeada de “los espadones”<sup>499</sup>, mientras que la segunda imagen la conformaría un mapa titulado “Europa a mediados del siglo XIX” (Georges Duby, *Atlas histórico mundial*, 2007). En parte los mapas a lo largo de los temas han servido a modo de interludio contextualizador, para ofrecer un panorama visual y de impacto ante el estudiante de lo que sucedía en el momento que se establece. En este caso se trata de un mapa político de la Europa del siglo XIX donde se destaca lo siguiente “Revoluciones de 1848; Movimientos revolucionarios anteriores a 1848; Motines obreros de 1848”<sup>500</sup>.

En este tema seguiremos viendo el mismo tono narrativo del pasado tema cinco, donde se exponen una selección de hechos político-institucionales que se desarrollan en un transcurrir cronológico y lineal dentro de un relato coherente y cohesionado. Los protagonistas históricos serán los que se relacionen directamente con el poder del nuevo Estado-nación, caracterizados por su carácter cívico-militar. Los eventos económicos en este tema serán secundarios, ni siquiera como interludios paralelos, sino como pequeñas secciones dentro de los grandes apartados del tema<sup>501</sup>. El relato seguiría relatando no solo la historia de España sino también dando protagonismo a la Constitución (1837, 1856).<sup>502</sup> El narrador volverá a manejar un tono enciclopédico e imparcial, donde veremos que los títulos de los epígrafes serán descriptivo-cronológicos, cuyo contenido emulará la crónica en muchos sentidos y ámbitos del relato principal. A continuación, damos uno de los muchos ejemplos de ello, como es el caso del apartado titulado “La década moderada (1844-1854)” en su epígrafe titulado “La mayoría de edad de Isabel II”: “Entre julio de 1843 y mayor de 1844 se desmanteló el influjo de Espartero en la sociedad y la administración. Narváez, moderado, fue nombrado capitán general de Madrid, y Joaquín María López ocupó la presidencia del gobierno, convocó elecciones, disolvió la Milicia Nacional, anuló las

---

<sup>498</sup> Se recomiendo literatura (“*La de los tristes destinos, Episodios nacionales*, de Benito Pérez Galdós; *La gaviota*, de Fernán Caballero”), cine (“*El maestro de esgrima*, de Pedro Olea, 1992; *Amistad*, de Steven Spielberg, 1997; *El Ministerio del tiempo* [serie de televisión española], Cap. 7, *Tiempo de venganza*, 2015”), y un enlace web ([http://iris.cnice.mec.es/kairos/enseñanzas/bachillerato/espana/construccion\\_00.html](http://iris.cnice.mec.es/kairos/enseñanzas/bachillerato/espana/construccion_00.html)).

<sup>499</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, p. 134.

<sup>500</sup> *Ibid.*, p. 135.

<sup>501</sup> *Ibid.*, pp. 137; 149.

<sup>502</sup> *Ibid.*, pp. 138;145.

juntas revolucionarias y formó nuevos ayuntamientos. Para evitar el regreso de María Cristina, el presidente López y el general Prim, ambos progresistas, propusieron adelantar la mayoría de edad de Isabel II. Con el visto bueno de Narváez, el gobierno aceptó, y el 10 de noviembre Isabel juraba como reina constitucional. Comenzaba su reinado efectivo con solo 13 años, a pesar de su nula preparación política. Se nombró jefe de gobierno a Olózaga, diputado progresista y preceptor de la reina, quien profundizó en las reformas. Pero fue acusado falsamente por los moderados de forzar a la reina niña para que firmase la disolución de las Cortes. Su carrera política acabó y tuvo que huir a Portugal. Narváez nombró presidente del gobierno a González Bravo, un periodista moderado, quien reprimió con dureza los levantamientos progresistas (mártires de la Libertad de Alicante). Aumentó el número de policías y creó la Guardia Civil, instrumento de control social de las zonas rurales. Con el regreso de María Cristina en abril de 1844, cesó este gobierno y el propio Narváez tomó las riendas del poder el 8 de marzo de ese año”<sup>503</sup>.

El relato terminaría sin actividades valorativas y con abundancia del resto de actividades (explicaciones, definiciones, investigaciones, análisis y comparaciones), que se caracterizan por ser guiadas en torno a cuestiones concretas del texto donde el estudiante se relaciona de forma pasiva con el contenido (la mayoría de las veces es repetir el contenido del texto, pero de otra forma distinta).

Por último, el apartado reflexivo titulado “La historia en tu vida. Comprender el presente” tiene como tema “La crisis financiera de 1866”, un apartado que es tratado mínimamente en el texto y que pretende que el estudiante lo relacione con la crisis financiera de 2008 como forma de relacionar “su pasado histórico” con su presente<sup>504</sup>.

El tema siete se titulará “El sexenio democrático (1868-1874)” y continuaría la misma dinámica de los dos temas anteriores (cinco y seis), de lento avance cronológico y con un fuerte tono narrativo a crónica en el relato principal. En esta ocasión el periodo de años es menor aun, de tan solo seis años, que comenzará en el año 1868 (“La flota española se pronuncia en Cádiz; Batalla de Alcolea: derrota de las tropas isabelinas; Isabel II sale de España hacia París; Formación del gobierno provisional; Disolución de las juntas revolucionarias; Comienza la guerra colonial en Cuba”) hasta el año 1874 (“Golpe de Estado del general Pavía; El general Serrano ordena la disolución de la internacional; Dominada la sublevación del cantón de

---

<sup>503</sup> *Ibid.*, p. 142.

<sup>504</sup> *Ibid.*, p. 153.

Cartagena; Se levanta el sitio de Bilbao, cercado por los carlistas; Manifiesto de Sandhurst en defensa de la causa de Alfonso XII; Pronunciamiento de Martínez Campos en Sagunto: se inicia la Restauración”<sup>505</sup>.

En la introducción se señala como una etapa “agitada” y de profundos cambios “políticos, movimientos sociales, conflictos armados y soluciones fracasadas”. A modo de contextualización en esta introducción se presentan dos mapas además de las ya tradicionales recomendaciones para el estudiante<sup>506</sup>. La primera imagen será una ilustración de la época (1871) de unos manifestantes que sostienen una pancarta que señala “Viva el Ministerio Radical”, mientras que la segunda será el tradicional mapa contextualizador titulado “Europa entre 1868 y 1874” (Georges Duby, *Atlas histórico mundial*, 2007). En este mapa político se destacarían dos cuestiones: “Convulsiones y revoluciones políticas” (en París y Madrid) y el “Proceso de unificación política” (Alemania e Italia)<sup>507</sup>.

El relato será breve (once páginas) y se centrará en la narración de los acontecimientos revolucionarios del momento en el poder político institucional<sup>508</sup>, donde destacaría el apartado de “La Primera República” (mayor cantidad de contenidos en un solo apartado)<sup>509</sup> y un apartado con contenido complementario de carácter social: “La cuestión social y el movimiento obrero” (en una página) y “La guerra de Cuba” (en una página)<sup>510</sup>. En este último apartado se sintetizará un contenido tremendamente diverso y complejo en un espacio reducido, fuera del relato principal y de forma descriptiva.

Por último, hay que destacar la vuelta de la actividad valorativa en el relato principal, concretamente se señala que el estudiante valore “la composición de las Cortes constituyentes de 1869”<sup>511</sup>.

Finalmente, en el apartado reflexivo de “La historia en tu vida. Comprender el presente” titulado “El republicanismo y sus valores” plantearía al estudiante un

---

<sup>505</sup> *Ibid.*, pp. 154-155.

<sup>506</sup> Se recomienda literatura (*El maestro de esgrima*, de Arturo Pérez-Reverte; *Sangre en la calle del Turco*, de José Calvo Poyato); cine (*Prim, el asesinato de la calle del Turco*, de Miguel Bardem, 2014; *Stella cadente*, de Luis Miñarro, 2014) y dos enlaces web ([www.artehistoria.com/v2/contextos/6993.htm](http://www.artehistoria.com/v2/contextos/6993.htm); [recursostic.educacion.es/kairos/web/enseñanzas/bachillerato/espana/construcción\\_03\\_00.html](http://recursostic.educacion.es/kairos/web/enseñanzas/bachillerato/espana/construcción_03_00.html))

<sup>507</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, p. 155.

<sup>508</sup> *Ibid.*, pp. 157-161.

<sup>509</sup> *Ibid.*, pp.162-165.

<sup>510</sup> *Ibid.*, pp. 166-167.

<sup>511</sup> *Ibid.*, p. 157.

paralelismo entre lo acontecido en la Primera República y su tradición en el siglo XX (Segunda República) y su repercusión en el siglo XXI. Ahora bien, no se plantea como una alternativa ni mucho menos a la monarquía constitucional, sino más bien analizar las causalidades de su “fracaso”<sup>512</sup>.

El siguiente tema, el número ocho, titulado “La monarquía de la Restauración” conformará el último tema en torno al relato principal del bloque segundo, que se estructuraría en los siguientes apartados: “1) La génesis del sistema de la Restauración; 2) Bases y funcionamiento del sistema de la Restauración; 3) El reinado de Alfonso XII y la regencia; 4) El desastre de 1898; 5) La oposición a la Restauración”<sup>513</sup>. Los contenidos se desarrollarán cronológicamente en una línea de tiempo que irá desde el año 1874 (“Martínez Campos se pronuncia en Sagunto; Proclamación de Alfonso XII; Ministerio-regencia de Cánovas”) hasta el año 1902 (“Mayoría de edad de Alfonso XIII; incremento la conflictividad campesina en Andalucía”)<sup>514</sup>.

En la introducción veremos cómo se señala a la Restauración como consecuencia de un fracaso de la experiencia republicana y de todo el proceso denominado Sexenio democrático. El eje fundamental de este tema versaría pues en las principales dinámicas de la Restauración: el bipartidismo, el turno, las redes clientelares, el caciquismo y las dinámicas de patronazgo<sup>515</sup>. A pesar de estas características, ni en la introducción ni en el relato veremos apartados ni epígrafes que califiquen negativamente este proceso como sucedió en periodos anteriores cuando se han definido los enemigos de España. Así pues, se limitarían a narrar y describir la selección de hechos político-institucionales que aconteció este periodo de cierre de siglo.

En cuanto a recursos vemos el habitual mapa contextualizador (“Los imperios coloniales a principios del siglo XX” de R.R Palmer, *Atlas of World History*, 1970), la habitual representación pictórica (en este caso de la regente María Cristina) y las recomendaciones<sup>516</sup>.

<sup>512</sup> *Ibid.*, p. 171.

<sup>513</sup> *Ibid.*, p. 172.

<sup>514</sup> *Ibid.*, pp. 172-173.

<sup>515</sup> *Ibid.*, p. 173.

<sup>516</sup> Se recomienda literatura (*La regenta*, de Leopoldo Alas Clarín; *Miau*, de Benito Pérez Galdós), cine (*¿Dónde vas, Alfonso XII*, de Luis César Armadori, 1958; *Los pazos de Ulloa*, de Gonzalo Suárez, 1985; *Vacas.*, de Julio Medem, 1992), y dos enlaces web ([http://iris.cnice.mec.es/kairos/enseanzas/bachillerato/espana/restauracion\\_00.html](http://iris.cnice.mec.es/kairos/enseanzas/bachillerato/espana/restauracion_00.html); [www.artehistoria.com/v2/contextos/7090.htm](http://www.artehistoria.com/v2/contextos/7090.htm)).



El relato principal, o hilo conductor del relato, narrará cronológicamente los sucesos acontecidos a inicios de la Restauración como en su desarrollo (“El reinado de Alfonso XII y la regencia”)<sup>517</sup>, dando protagonismo a actores históricos del momento como Antonio Cánovas del Castillo y Práxedes Mateo Sagasta. El relato ya no sería tan fluido y lineal como en temas anteriores, sino que se verá interrumpido por interludios paralelos que, de forma descriptivo-conceptual, tratarían cuestiones de funcionamiento del sistema de la Restauración, desde la nueva Constitución de 1876 hasta las dinámicas turnistas y caciquistas. También se le dará importancia al interludio paralelo denominado “Desastre de 1898” el cual será explicado causalmente (los porqués de su fracaso), desarrollando sintéticamente la guerra (“La guerra hispanoestadounidense”) y señalando sus principales consecuencias (“Las consecuencias del desastre: crisis de conciencia y regeneracionismo”)<sup>518</sup>.

Finalmente, el relato principal finalizaría entre interludios paralelos al relato principal (narración-explicación de hechos), en torno a los actores políticos al margen del poder (“La oposición a la Restauración”), señalando al carlismo, el nacionalismo catalán, el vasco y “otros nacionalismo periféricos” como el gallego, el andaluz o el valenciano<sup>519</sup>. También se señalarían, describirían y definirían a los opositores de naturaleza republicana y “el movimiento obrero”<sup>520</sup>.

Fuera del relato, destacando la ausencia de actividades valorativas, se llega al apartado de “La historia en tu vida. Comprender el pasado” en el cual se trata a uno de los actores de la oposición, según el relato, que es titulado “El catalanismo en la España de la Restauración”. En esta ocasión se hará reflexionar al estudiante sobre los orígenes del nacionalismo catalán con respecto al actual con preguntas como “¿Qué argumentos se utilizaban en el siglo XIX para defender una patria propia para Cataluña? ¿Se parecen los argumentos a los actuales?”<sup>521</sup>. De alguna forma pareciera que está latente en el texto un criterio alrededor de la idea de que el nacionalismo catalán sería diferente al nacionalismo español, el cual, por cierto, no se reconoce como tal aún en el transcurrir del relato principal. Se daría a entender como normal o aceptado al nacionalismo español, pero no así al catalán al presentarlo algo así como

---

<sup>517</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, p. 179.

<sup>518</sup> *Ibid.*, pp. 181-183.

<sup>519</sup> *Ibid.*, pp. 184-185.

<sup>520</sup> *Ibid.*, pp. 186-187.

<sup>521</sup> *Ibid.*, p. 191.

una rareza o fenómeno diferenciado a los que cimentan los del nacionalismo español en su base conceptual-epistemológica (nación).

El siguiente tema será diferente a los ocho anteriores al ser el primer tema que trate hechos de carácter complementario (principalmente de carácter económico y sociocultural) de forma exclusiva y, por lo tanto, fuera del relato principal (político-institucional). El tema nueve titulado “Transformaciones económicas y sociales en el siglo XIX” se estructuraría en ocho puntos fundamentales: 1) Los cambios demográficos; 2) Las transformaciones agrarias; 3) Industria y minería; 4) Comercio y comunicaciones; 5) Hacienda, banca y sistema monetario; 6) La nueva sociedad; 7) Obrerismo y movimientos sociales; 8) Las pautas culturales”. Los hechos que serán descritos en este tema irán desde el año 1790 (“Desamortización de Godoy”) hasta el año 1903 (“Se crea el instituto de Reformas Sociales”).

Es un tema que intenta resumir todo lo acontecido en materia social, cultural y económica en España en algo más de un siglo (un largo siglo XIX). Será un tema caracterizado por ser cuantitativo, descriptivo-conceptual donde abundarán las enumeraciones, los datos, las gráficas, las definiciones, los mapas de desarrollo económico, los tecnicismos económico-demográficos y los valores porcentuales.

Los recursos utilizados en esta introducción volverán a ser dos imágenes y recomendaciones<sup>522</sup>. La primera imagen por destacar será un mapa contextualizador titulado “Europa en la segunda mitad del siglo XIX” en la que se señalan las “principales regiones industriales”, “las vías ferroviarias hacia 1880”, “ciudades con más de un millón de habitantes en 1870”, “ciudades de entre 500.000 y 1.000.000 de habitantes en 1870” y los “principales congresos de la Asociación Internacional de Trabajadores”. La otra imagen estaría sin definir y vendría a representar lo que sería una estación de trenes en el siglo XIX (en la imagen se apreciaría sociedad de clase alta y se haría reflexionar al estudiante sobre esto)<sup>523</sup>.

Cómo mencionábamos anteriormente en el desarrollo de contenidos de este tema no habría relato, sino más bien una conglomeración de definiciones sintéticas y esquemáticas de los diferentes sectores de la economía española del siglo XIX<sup>524</sup>

---

<sup>522</sup> Se recomienda literatura (*Sotileza*, de José María de Pereda; *Los pazos de Ulloa*, de Emilia Pardo Bazán), cine (*Bearn o sala de las muñecas*, de Jaime Chávarri, 1983; *La fiebre del oro*, de Gonzalo Herralde, 1993) y dos enlaces web ([www.artehistoria.com/v2/contextos/12582.htm](http://www.artehistoria.com/v2/contextos/12582.htm); [www.artehistoria.com/v2/contextos/12583.htm](http://www.artehistoria.com/v2/contextos/12583.htm)).

<sup>523</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, pp. 192-193.

<sup>524</sup> *Ibid.*, pp. 196-206.

como la minería, la industria, el sector agrario, el comercio, el sistema monetario, el sistema bancario y la hacienda (fiscalidad). Los temas sociales (“La nueva sociedad”) también serán tratados de forma esquemática y descriptivo-conceptual, definiendo los diferentes sectores sociales como la aristocracia, la burguesía, la clase media, las clases populares, “los marginados” y a las mujeres (en quince líneas a este último grupo)<sup>525</sup>. Con la misma dinámica descriptiva-conceptual se expondrían temas como “Obrerismo y movimientos sociales” (“Los primeros movimientos sociales; La génesis del movimiento obrero; Ideologías opuestas al liberalismo capitalista; La organización de los trabajadores en la Restauración; E sindicalismo católico”)<sup>526</sup> y “Las pautas culturales” (“Las formas de ocio; Literatura y periodismo; La enseñanza”)<sup>527</sup>. En sí mismo, el tema nueve es un esfuerzo sintetizador por resumir y definir lo que supuso la economía, la sociedad y la cultura en términos muy generales, recurriendo frecuentemente a la deducción en el texto.

Como apartado final “La historia en tu vida. Comprender el pasado” se saca a colación a “La enseñanza secundaria en España” con el objetivo de que el estudiante compare la evolución del sistema de educación desde el siglo XIX hasta hoy en términos de accesibilidad, laicidad y políticas educacionales<sup>528</sup>.

El bloque tercero titulado “El siglo XX” será un gran bloque que abarcará un total de seis temas (el más numeroso de todos los bloques del libro): “10) El reinado de Alfonso XIII; 2) Cambios económicos y sociales en el primer tercio del siglo XX; 12) La Segunda República; 13) La guerra civil; 14) Posguerra y construcción del Estado franquista (1939-1959); 15) Consolidación y final del franquismo”. Bajo esta estructura temática, se introducirá el siglo XX marcado por la conflictividad, los intentos políticos frustrados, la guerra y el franquismo. En este sentido, y de una forma parecida al libro de texto SM, se señala la caída del héroe en la guerra civil como un periodo que culmina un inicio del siglo XX dificultoso y trastabillado. En la introducción se narraría de la siguiente manera “La implantación de la república en 1931 despertó las esperanzas de amplios sectores de la población española que exigían profundas reformas políticas y sociales para el establecimiento de una democracia en España. Sin embargo, tras seis años de turbulencia política, la sublevación contra la

---

<sup>525</sup> *Ibid.*, pp. 207-209.

<sup>526</sup> *Ibid.*, pp. 210-213.

<sup>527</sup> *Ibid.*, pp. 214-215.

<sup>528</sup> *Ibid.*, p. 219.

república de un grupo de militares desencadenó una larga y cruenta guerra civil que dio al traste con este intento de consolidación de la democracia. Acabada la guerra, se impuso la larga dictadura del general Franco, que se prolongó cerca de cuarenta años, en los que España se alejó del modelo político democrático que triunfó en casi toda Europa occidental tras la Segunda Guerra Mundial”<sup>529</sup>. En este extracto de la introducción se nos dice que España durante la experiencia de la República no se pudieron consolidar los marcos de convivencia democrática gracias a “un grupo de militares” (que funcionaría como el nuevo enemigo que amenaza al protagonista principal) y una guerra civil provocada por estos. El franquismo, o el enemigo antagonista del protagonista principal, retendría a la España democrática durante casi cuatro décadas donde se alejaría del ejemplo a seguir: la Europa occidental.

En la introducción a este bloque tercero también veremos tres imágenes y un extracto de un ensayo. Conforme a las imágenes vemos dos que están identificadas y una que no lo está, donde se muestra a dos niños de espaldas haciendo el saludo franquista a un escrito parietal que refleja lo siguiente: “Franco, Caudillo de Dios y de la Patria. El primer vencedor en el mundo del bolchevismo en los campos de batalla”<sup>530</sup>. Las otras dos imágenes serán “*Miliciano herido*, fotografía Robert Capa” (usada también en el texto de SM, pero denominada de otra forma: *Muerte de un Miliciano*) y “*La Estación del Norte*, por Benjamín Palencia”. En cuanto al extracto será de Juan Marichal (*El secreto de España*, Ensayos de historia intelectual y política, 1983) en el que se lee lo siguiente “... el pueblo español tiene una historia antigua de defensor de sus libertades y sabe que ha dado mucho más de lo que ha recibido: ¿quizás ahí siga estando “el secreto de España?””<sup>531</sup>. Sin duda un conjunto de recursos que nos hacen pensar precisamente en la caída del héroe, del protagonista vencido y frustrado ante una cruenta realidad que se impondrá a pesar de todo.

El primer tema de este bloque tercero, el tema diez, titulado “El reinado de Alfonso XII: la crisis de la Restauración” quedaría estructurado en seis apartados fundamentales: “1) Los intentos de regeneración de los partidos dinásticos; 2) Los partidos antidinásticos y el movimiento obrero; 3) La Primera Guerra Mundial y sus consecuencias; 4) El colapso del sistema liberal; 5) La dictadura de Primo de Rivera

---

<sup>529</sup> *Ibid.*, p. 220.

<sup>530</sup> *Ibid.*, p. 221.

<sup>531</sup> *Ibid.*, pp. 220-221.

y la caída de la monarquía; 6) La Edad de Plata de la cultura española”<sup>532</sup>. El comienzo en la línea de tiempo quedará marcado entre el año 1901 (“Fundación de la Lliga Regionalista”) y el año 1931 (“Convocatoria de elecciones municipales: 12 de abril”). Serán treinta años de contenidos donde el protagonista España viviría continuas crisis hasta llegar a las puertas de la Segunda República. La Restauración y la mala praxis de los partidos políticos quedaría señalada en esta introducción como los factores principales del colapso político y la posterior dictadura de Primo de Rivera, elementos que desencadenarían en la solución republicana en abril de 1931<sup>533</sup>.

En el inicio de este tema nos encontraremos con las habituales imágenes (mapa y obra artística) y recomendaciones<sup>534</sup>. En cuanto a la obra artística se referirá a “un cuadro de la jura de la Constitución por Alfonso XIII”<sup>535</sup>, mientras que el mapa titulado “Europa en 1930” (H. Kinder, W. Hilgemann y M. Hergt, *Atlas histórico mundial. De los orígenes a nuestros días*, 2007) contextualizará en torno a que sistemas políticos existían en la Europa de los años 30. Se señalan un total de tres variantes: “1) Democracia (Irlanda, Reino Unido, Noruega, Dinamarca, Suecia, Finlandia, Estonia, Letonia, Prusia oriental, Rumania, Grecia, Hungría, Checoslovaquia, Austria, Suiza, Alemania, Países Bajos, Bélgica, Luxemburgo, Francia); 2) Dictadura de derechas (Portugal, España, Italia, Yugoslavia, Albania, Bulgaria, Turquía, Polonia, Lituania); 3) Dictadura comunista (Unión Soviética)”<sup>536</sup>. En el mapa se formaría un bloque democrático en Europa frente a un bloque de dictaduras, sean de derechas o comunistas, igualando la URSS como ejemplo de dictadura comunista a, por ejemplo, la Italia de Mussolini.

En este tema el relato principal comenzaría dando más protagonismo a los actores históricos que al protagonista principal (“Maura y el regeneracionismo”; “El regeneracionismo liberal: Canalejas”)<sup>537</sup> y a actores históricos colectivo-conceptuales (“Los republicanos”; “Los nacionalistas”; “El movimiento obrero”)<sup>538</sup>. En esta parte

---

<sup>532</sup> *Ibid.*, p. 222.

<sup>533</sup> *Ibid.*, pp. 222-223.

<sup>534</sup> Se recomienda literatura (*La forja de un rebelde*, de Arturo Barea; *La verdad sobre el caso Savolta*, de Eduardo Mendoza; *La hija del capitán*, de Ramón María del Valle-Inclán), cine (*La forja de un rebelde*, de Mario Camus, 1990; *La ciudad quemada*, de Antoni Ribas, 1976) y un enlace web ([www.artehistoria.com/v2/contextos/12583.htm](http://www.artehistoria.com/v2/contextos/12583.htm)).

<sup>535</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, p. 222.

<sup>536</sup> *Ibid.*, p. 223.

<sup>537</sup> *Ibid.*, pp. 224; 226.

<sup>538</sup> *Ibid.*, pp. 227-229.

del relato será narrativo-explicativo, mezclando ambos estilos con el objetivo de definir a los actores fundamentales de la crisis del protagonista principal del relato. También se contextualizará esta época turbulenta, y casi a modo de justificación, a través de un interludio contextualizador (no habituales en este libro de texto) titulado “La primera Guerra Mundial y sus consecuencias”, en el cual prevalecerá el tono positivista (causa-consecuencia) por encima del narrativo<sup>539</sup>.

El relato principal volverá con los apartados “El colapso del sistema liberal” y “La dictadura de Primo de Rivera y la caída de la monarquía”. En el caso del primer apartado el protagonista principal vuelve, pero encubierto por otros actores que aun serían más relevantes como los partidos políticos o los actores sociales del momento (“La inestabilidad política: gobierno y oposición”; “La expansión del movimiento obrero”; “La conflictividad social”)<sup>540</sup>, e incluso por situaciones bélicas concretas (“El desastre de Annual y el fin del sistema parlamentario”)<sup>541</sup> que afectarían a un devenir histórico que culminaría en la dictadura de Miguel Primo de Rivera. Conforme a al segundo apartado el relato y la narratividad volverá (vuelve la crónica), pero bajo el nombre de la dictadura de Primo de Rivera. No será España el actor principal de los hechos, sino un actor secundario que muchas veces se ve forzado en ese devenir histórico<sup>542</sup>.

El relato principal terminaría con un interludio paralelo de contenido complementario (“La Edad de Plata de la cultura española”), donde se sintetizará este fenómeno cultural con recurrente uso de la enumeración, la descripción y la definición<sup>543</sup>.

Finalmente, el tema diez, sin actividades valorativas, finaliza con su actividad reflexiva “La historia en tu vida. Comprender el presente” en torno a un tema social, político e ideológico titulado “Pasado y presente del anarquismo en España”. En este apartado se apunta a que los estudiantes simplemente conozcan que el anarquismo es un fenómeno histórico y que este se basa en unos principios concretos que tendrán que resumir y enumerar<sup>544</sup>.

---

<sup>539</sup> *Ibid.*, pp. 230-232.

<sup>540</sup> *Ibid.*, pp. 233-236.

<sup>541</sup> *Ibid.*, pp. 236-237.

<sup>542</sup> *Ibid.*, pp. 238-241.

<sup>543</sup> *Ibid.*, pp. 242-243.

<sup>544</sup> *Ibid.*, p. 247.

El siguiente tema once titulado “Cambios económicos y sociales en el primer tercio del siglo XX” será el segundo tema que compile hechos de carácter complementario. La estructura de este tema quedará fijada por cuatro puntos: “1) La economía española en el contexto europeo; 2) Las transformaciones agrarias y sus límites; 3) El desarrollo industrial y financiero; 4) Los cambios demográficos y sociales”. Como podemos ver se trata de apartados fundamentalmente económicos, relegando lo demográfico y social a un solo apartado<sup>545</sup>. En la línea de tiempo se presenta una similar al tema diez, que comenzaría unos pocos años antes en el año 1896 (“Unión Española de Explosivos”) y acabaría un año antes, en el 1929 (“CEPSA”)<sup>546</sup>.

Este tema sería presentado fundamentalmente por sus avances en materia de desarrollo económico, pero de forma insuficiente teniendo en cuenta el panorama europeo, situación que se reflejaría en un mapa titulado “Población activa (1890-1930)” (J. Nadal, *Atlas de la industrialización en España (1750-2000)*, 2003) En dicho mapa se vería reflejado el lento desarrollo económico (se indica el sector primario, secundario y terciario) en comparación con sus vecinos europeos (Italia, Francia Alemania y Reino Unido). España se parecería más a Italia y Francia respectivamente llegados el año 1930, pero muy alejado de Alemania e Inglaterra respectivamente, los cuales apenas dependían del sector primario, apostando por sectores como el industrial (secundario) y el servicios (terciario)<sup>547</sup>. También veremos la habitual obra pictórica, o fotográfica en este caso (“fotografía del centro de Madrid” de la época), y las recomendaciones para el estudiante<sup>548</sup>.

El tema once se caracterizará, además de complementario, por ser breve (11 páginas) y fundamentalmente económico. Se tratará la economía de forma cronológica (“Etapas en el desarrollo económico”; “La política económica”<sup>549</sup>, e incidiendo en los sectores primarios, secundarios y financieros (“Las transformaciones agrarias y sus límites”; “El desarrollo industrial y financiero”), para

---

<sup>545</sup> *Ibid.*, p. 248.

<sup>546</sup> *Ibid.*, pp. 248-249.

<sup>547</sup> *Ibid.*, p. 243.

<sup>548</sup> Se recomienda literatura (*La ciudad de los prodigios*, de Eduardo Mendoza; *Jarrapellejos*, de Felipe Trigo), cine (*Las Hurdes “Tierra sin pan”*, de Luis Buñuel, 1933; *La busca*, de Argelino Fons, 1966) y dos enlaces web ([www.artehistoria.com/v2/contextos/12583.htm](http://www.artehistoria.com/v2/contextos/12583.htm); [www.inmujer.gob.es/estadisticas/mujeresHombres/home.html](http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/mujeresHombres/home.html)).

<sup>549</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, pp. 250-251.

culminar en temas demográfico-sociales (“Los cambios demográficos y sociales”) en las últimas cuatro páginas. El carácter del tema será explicativo-descriptivo, con abundantes definiciones técnicas, datos y referencias a mapas y gráficas económicas.

Finalmente, en “La Historia en tu vida. Comprender el presente” se desentona de lo tratado en el tema al versar sobre “El movimiento feminista en España”. El objetivo de este apartado será que los estudiantes puedan reflexionar sobre si el movimiento feminista en la actualidad habría avanzado o no respecto a los primeros treinta años del siglo XX, centrándose fundamentalmente en el derecho al voto, cuestiones salariales y acceso a la educación. El estudiante deberá reflexionar sobre si él o ella considera que existe igualdad en la actualidad (“¿Existe una situación de igualdad completa en la actualidad? Señala qué problemas persisten”)<sup>550</sup>. Estaríamos ante un pregunta un tanto compleja y tremendamente relevante como para tratarla en un apartado pedagógico-evaluativo y marginal al relato principal y complementario.

El tema doce titulado “La Segunda República” se estructurará en cinco puntos fundamentales: “1) La proclamación de la república y el periodo constituyente; 2) El bienio reformista (1931-1933); 3) Problemas y crisis del bienio reformista; 4) El bienio de centro-derecha (1933-1935); 5) El Frente Popular”<sup>551</sup>. Este tema volverá a situar en el centro del relato a una España con serias dificultades político-institucionales. La crónica (político-institucional) lineal-cronológica vertebrará dicho relato, haciendo uso además de continuos esquemas sintetizadores y enumeraciones. También veremos la puesta en escena de los que serán los enemigos antagonistas a la España democrática (el héroe que se enfrenta a su principal adverso).

Así pues, el relato se situaría en una línea cronológica que transcurrirá desde 1931 (“Elecciones municipales; Proclamación de la república”) a 1936 (“Triunfo del Frente Popular; Azaña, jefe de gobierno; Nueva ley de amnistía/Entra en vigor la ley de reforma agraria; Falange Española, ilegal; Azaña, presidente de la república; Asesinatos del teniente Castillo y Calvo Sotelo; Sublevación militar contra la república”)<sup>552</sup>. Serán cinco años en los cuales se narrará el paso del tiempo y de los acontecimientos de España, incluyendo a sus aliados y sus presentes y futuros enemigos (actores históricos del poder político y/o militar).

---

<sup>550</sup> *Ibid.*, p. 265.

<sup>551</sup> *Ibid.*, p. 266.

<sup>552</sup> *Ibid.*, pp. 266-267.



La presentación a este nuevo tema incluye las tradicionales dos imágenes (mapa y obra pictórica/fotografía) y las recomendaciones para los estudiantes<sup>553</sup>. En cuanto al mapa, se trata de uno muy similar al utilizado en el tema diez titulado “Democracias y dictaduras en Europa (1931-1939)” (H. Kinder, W. Hilgemann y M. Hergt, *Atlas histórico mundial. De los orígenes a nuestros días*, 2007). El mapa vendría a actualizar el mapa del tema diez y, por lo tanto, señalando lo siguiente: “1) Democracia (Irlanda, Reino Unido, Noruega, Dinamarca, Suecia, Finlandia, Checoslovaquia, Suiza, Países Bajos, Bélgica, Luxemburgo, España, Francia); 2) Dictadura de derechas (Alemania, Italia, Portugal, Austria, Grecia, Polonia, Prusia oriental, Yugoslavia, Albania, Bulgaria, Hungría, Rumania, Turquía, Estonia, Letonia, Lituania); 3) Dictadura comunista (Unión Soviética)”<sup>554</sup>. Por otra parte, en la obra pictórica, veremos una representación en forma de cartel de la Segunda República, que estaría representada en una mujer joven (no se identifica el cuadro y se pide al estudiante que lo haga)<sup>555</sup>.

El relato principal comenzaría con el inicio de la república, desde su proclamación a su establecimiento como gobierno. En dicho comienzo se señalaría de forma descriptiva y esquemática como existirán dificultades previas (“El debate territorial; La miseria agraria; La educación; La reforma del ejército; La cuestión de orden público”)<sup>556</sup> como grandes desafíos para la España democrática que salía de una dictadura. Se señalarán cuáles serán los actores históricos (cómo Manuel Azaña, Niceto Alcalá Zamora o Miguel Maura)<sup>557</sup> y conceptuales (“La constitución de 1931”)<sup>558</sup> que serán aliados del protagonista principal en el hilo conductor central.

El desarrollo del relato quedará marcado fundamentalmente por los periodos de gobierno de cada periodo, comenzando por “El bienio reformista (1931-1933)”<sup>559</sup> y lo que el texto denominará como “Problemas y crisis del bienio reformista”, un escenario que sería, según el texto, la “reacción de la derecha” en forma de “El bienio

---

<sup>553</sup> Se recomienda literatura (*La familia de Pascual Duarte*, de Camilo José Cela; *La Segunda República Española, Crónicas parlamentarias, 1931-1936*, de Josep Plá), cine (*Réquiem por un campesino español*, de Francisco Betriú, 1985; *La lengua de las mariposas*, de José Luis Cuerda, 1999), y dos enlaces web (<http://www.historiasiglo20.org/he/13.htm>; <http://www.artehistoria.com/v2/contextos/7185.htm>)

<sup>554</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, p. 267.

<sup>555</sup> *Ibid.*, p. 266.

<sup>556</sup> *Ibid.*, pp. 268-269.

<sup>557</sup> *Ibid.*, p. 268.

<sup>558</sup> *Ibid.*, pp. 270-271.

<sup>559</sup> *Ibid.*, pp. 272-275.

de centro-derecha (1933-1935)”. Se formula el triunfo de la derecha, según el texto, “pacífica” (CEDA)<sup>560</sup> como fracaso del centro izquierda, señalando como grandes actores de esto a anarquistas (CNT, FAI)<sup>561</sup> y el no consenso de la coalición entre republicanos y socialistas. También se haría alusión como factor de este fracaso a un sector de la derecha violenta (“Renovación Española”) y de sus intenciones de conspirar y de derrocar la república por la fuerza (se señalaría el golpe de Estado del general Sanjurjo)<sup>562</sup>.

El relato enfatizará los cambios en el gobierno y sus principales dificultades para alcanzar consensos pacíficos y transversales fundamentalmente a los partidos políticos. Serán estos actores colectivos los que serían señalados por el texto como los principales desencadenadores de los acontecimientos políticos-institucionales que configurarían el destino de la España democrática y republicana. “El bienio de centro-derecha (1933-1935)”<sup>563</sup> sería narrado como un proceso electoral, repleto de medidas legislativas y decisiones políticas que terminarían por verse en tela de juicio tras “La revolución de octubre de 1934” y su propia reacción ante dicha insurrección (“La reacción del gobierno”). Dichas reacciones del gobierno de la CEDA a las insurrecciones socialistas focalizadas, según el texto, en Asturias y Cataluña, terminarían de forma violenta. El texto lo narra como si el narrador lo hubiera vivido, convirtiéndose, por un momento, en un observador en tercera persona de las consecuencias directas de la reacción del gobierno: “La represión fue durísima. Se practicaron miles de detenciones en toda España, según la izquierda unas 30.000. Se torturó a cientos de prisioneros y se pronunciaron 20 condenas a muerte, de las que solo se ejecutaron dos. Azaña, que no había participado en los hechos, fue acusado del delito de rebelión y encarcelado. Se suspendió indefinidamente la autonomía catalana y la ley de contratos de cultivo fue anulada”<sup>564</sup>.

El final del gobierno cedista (“El final del bienio derechista”) quedaría sentenciado según el relato por esta última reacción violenta y por asuntos internos de la CEDA: “una crisis en el Partido Radical a raíz de dos escándalos de corrupción, el del estraperlo y el asunto Nombela”<sup>565</sup>.

---

<sup>560</sup> *Ibid.*, p. 277.

<sup>561</sup> *Ibid.*, pp. 276-277.

<sup>562</sup> *Ibid.*, p. 277.

<sup>563</sup> *Ibid.*, pp. 278-281.

<sup>564</sup> *Ibid.*, p. 280.

<sup>565</sup> *Ibid.*, p. 281.

El relato avanzaría en los hechos inmediatos, centrándose, como hemos mencionado anteriormente, en la evolución de los acontecimientos en el gobierno de la república. El siguiente hecho sería el denominado “El Frente Popular”, una parte del relato que figuraría como una especie de “canto de cisne” para la España republicana y democrática, que comenzaría con el triunfo electoral, “La vuelta de Azaña al gobierno” que será caracterizado por un reformismo que afrontaría nuevamente difíciles desafíos sociales<sup>566</sup>. De estos dos acontecimientos se pasaría a la caída de España (“La crisis de la república”) y a la identificación de los enemigos de España (“El golpe de Estado militar”), donde se señalará al golpismo militar del general Mola y Franco<sup>567</sup>.

De esta forma el relato se movería en una emisión hacia el receptor (estudiante) caracterizada por el relevante ejercicio del poder de los gobiernos; la importancia de los partidos políticos<sup>568</sup> en contraste con los movimientos anarquistas y sus “contradicciones” (en el texto se les señalaría principalmente en las elecciones de 1933, donde llamarían a la abstención bajo promesas revolucionarias, y durante las elecciones de 1936 que si llamarían a la participación ante la amenaza derechista)<sup>569</sup>; las dificultades de los gobiernos, la importancia del voto y del pragmatismo político; y, finalmente, caracterizado por las consecuencias de la violencia en el ejercicio del poder. El relato establece una narrativa de España en torno a una idea lineal de: emancipación, desarrollo dificultoso, de alianzas y rupturas, de victorias y fracasos, y, finalmente, de caída del héroe frente a la aparición del adversario o enemigo antagonista.

Finalmente, en “La historia en tu vida. Comprender el presente” titulado “La imagen de la Segunda República en la memoria de los españoles” versaría sobre una tema de relevancia política de tremenda actualidad. El texto introductorio señalaría lo

---

<sup>566</sup> *Ibid.*, pp. 282-283.

<sup>567</sup> *Ibid.*, pp. 284-285.

<sup>568</sup> Ejemplo de esta idea también sería la única actividad valorativa dentro del texto central que indica al estudiante que valore “el conjunto de reformas emprendidas en esta etapa de la república” refiriéndose a las reformas del Bienio reformista. En este sentido se hará que el estudiante se relacione, por un momento, activa y brevemente con parte del texto en términos de políticas gubernamentales, un escenario que reflejaría en el estudiante la imagen de intervención del mismo, en torno a las reformas, pero no en torno a cuestiones estructurales o fijadas como inamovibles como la Constitución, la idea de España o el voto como medio fundamental de transformación política. Véase en Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, p. 275.

<sup>569</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, pp. 276; 282.

siguiente: “El cuestionamiento reciente por parte de algunos sectores políticos y sociales del sistema de monarquía parlamentaria es la consecuencia de una crisis institucional en nuestro régimen democrático. Problemas como la corrupción, la incapacidad de algunos dirigentes políticos de sobreponer los intereses generales a los de su partido, el paro, las tensiones territoriales, etc., han llevado a la desafección de parte de la población. Estos problemas, en diferente grado y circunstancias históricas, se dieron también en la época de la Segunda República. Esa época sigue siendo para unos un referente positivo de reformas y modernización y para otros, un exponente negativo de conflictividad y enfrentamiento político y social”<sup>570</sup>. En este texto del libro apreciamos varias cuestiones importantes y a pesar de que este se sitúe fuera del relato principal al ser una actividad reflexiva. Esta introducción de esta actividad dejaría reflejado, ante el estudiante, su percepción ciudadana en torno a cuestiones políticas, o al menos en parte.

Así pues, veríamos como el texto reflejaría que el cuestionamiento al sistema de monarquía parlamentaria tendría como principal causa la crisis institucional española acaecida en la actualidad. Por lo tanto, este cuestionamiento político-social no sería el causante directo de un mal funcionamiento, por ejemplo, de la monarquía en España sino, más bien, de una mala praxis de los partidos políticos. Esta idea quedaría traducida como el ejercicio de la corrupción de los partidos políticos, de su ineficacia parlamentaria y ejecutiva en los gobiernos y, de los efectos directos de esta mala praxis (paro, tensiones territoriales) que habrían desencadenado una desafección política similar a la que habría sucedido durante la Segunda República española (aunque el texto señalaría que habría importantes matices). ¿Qué sería lo más llamativo? Dos cuestiones fundamentalmente. La primera versaría sobre la postura del texto (del libro de texto, de sus autores) en torno a la defensa y justificación de una monarquía en la actualidad y, en segundo lugar, la visión que se ofrecería al estudiante en torno a la desafección política, como producto del desempleo, tensiones sociopolíticas entre comunidades autónomas o la corrupción de los partidos políticos y su ineficiencia política en el gobierno. Esta sería una prueba más de la motivación u objetivo final de esta historia de España: crear una imagen única de España y monolítica alrededor del ejercicio y percepción del poder político. Como conclusión previa a las que señalaremos más adelante podríamos anticipar que este texto, como el anterior (SM),

---

<sup>570</sup> *Ibid.*, p. 289.

parten de las mismas pretensiones en torno a ofrecer un relato con una única idea de España que los estudiantes deben asumir axiomáticamente en lo estructural y críticamente en lo formal (en torno a gobiernos, reformas, ampliación de los derechos, etc.).

El tema titulado “La guerra civil” continuará la historia de una España diferente. Veremos cómo el texto figura dos Españas en medio de una cruenta guerra que terminaría por dinamitar la democracia y una de las Españas. El tema quedaría estructurado en seis temas fundamentales: “1) De la sublevación militar a la guerra civil; 2) La dimensión internacional de la guerra civil; 3) Las operaciones militares; 4) La España republicana; 5) La España *nacional*; 6) Las consecuencias de la guerra civil”. El relato de este tema quedaría impregnado por su carácter bélico y puramente militar, dejando en un segundo plano lo político, lo social y lo económico. De esta forma este tema comenzaría en el 17 de julio de 1936 (“Sublevación militar en Melilla, Ceuta y Tetuán”) y terminaría el 1 de abril de 1939 (“Franco anuncia el fin de la guerra”)<sup>571</sup>.

El carácter de la introducción previa al desarrollo del relato (contenidos) comenzaría de la siguiente forma “El 18 de julio de 1936 un grupo de generales se rebelaron contra la república. Esperaban un rápido triunfo del levantamiento militar. Pero la resistencia de las fuerzas de seguridad leales junto a la de los milicianos de las organizaciones políticas y sindicales hizo fracasar la sublevación en buena parte del país. El resultado fue una cruenta guerra civil de casi tres años”<sup>572</sup>. Como podemos observar en este extracto inicial de esta introducción, se ofrecerá un marcado carácter de crónica, casi a modo de “inmersión” en los sucesos acontecidos en los frentes de batalla de entonces. El texto continua y termina de la siguiente forma “La demanda de ayuda militar y política, tanto del gobierno de la república como de los sublevados, a las potencias europeas abrió la puerta a la internacionalización del conflicto. La pronta intervención de la Alemania nazi y de la Italia fascista y la inhibición de las democracias occidentales condicionaron de forma decisiva la duración, el curso y sobre todo el resultado final de la guerra. La guerra civil fue uno de los acontecimientos más importantes del siglo XX. Sus consecuencias marcaron la vida y la memoria histórica de la sociedad española tanto por los horrores de la guerra, la

---

<sup>571</sup> *Ibid.*, pp. 290-291.

<sup>572</sup> *Ibid.*, p. 291.

represión y el exilio como por el régimen político en el que desembocó”. De una forma muy sutil y perspicaz el texto no llega a calificar ninguno de los sectores o bandos que existen en la guerra, pero sí a la propia guerra la cual se califica como “horrorosa”. Así pues, y antes de empezar a analizar el relato, nos situaríamos ante un patente posicionamiento pacifista del texto y contraria hacia las dictaduras, aunque no explícitamente ante los causantes de la guerra, sino que se igualaría el conflicto entre lo que se denomina al principio como “La España republicana” y “La España nacional”.

En el mapa que se presenta en esta introducción a este tema trece titulado “Participación internacional en la guerra civil española” (F. García de Cortázar, *Atlas de historia de España*, 2012; F. Puell y J.A Huerta, *Atlas de la guerra civil española. Antecedentes, operaciones y secuelas militares (1931-1945)*, 2007) nos ofrece una visión europea de la guerra. En el mapa se muestran los países que apoyaron a la República y los que apoyarían a “los sublevados”, así como el carácter de dicha ayuda (tropas, carros de combate, artillería y/o aviones). Para el caso del apoyo republicano se situarían la URSS (tropas, carros de combate, artillería y aviones), México (25.000 fusiles) y Francia (aviones), además del apoyo de los voluntarios de las Brigadas Internacionales (Canadá, Estados Unidos, Francia, Reino Unido, Bélgica, Alemania, Polonia, Hungría, Yugoslavia e Italia) Por otro lado, para el apoyo de los sublevados se sumarían Portugal (tropas), Alemania (tropas, carros de combate, artillería y aviones) e Italia (tropas, carros de combate, artillería y aviones)<sup>573</sup>. Un detalle en el que no recalaría el texto sería que tanto la república como los sublevados tendrían apoyos de dictaduras tal y como asegura el libro de texto en los mapas contextualizadores de los temas 12 y 10<sup>574</sup>. Concretamente a España lo apoyaría una “dictadura comunista” (URSS) y a España dos “dictaduras de derechas” (Alemania nazi y la Italia fascista). De esta forma se igualaría no solo en términos de conceptos (dictadura de derechas y comunista formarían parte de algo similar en el fondo según el texto), sino que además no se haría énfasis en este apoyo de “una dictadura” a la república, teniendo en cuenta que el relato en todo momento se posiciona en contra de las dictaduras.

---

<sup>573</sup> *Ibid.*, p. 291.

<sup>574</sup> *Ibid.*, pp. 223; 267.

Finalmente se mostraría una fotografía de la época (“guardias de asalto y milicianos”) y las habituales recomendaciones a los estudiantes<sup>575</sup>.

El relato principal versaría entonces sobre temática de carácter militar y, en forma de crónica, se describirán y enumerarán los sucesos militares (“De la sublevación militar a la guerra civil”; “Las operaciones militares”)<sup>576</sup>. También, y a modo de interludios paralelos, se definirían y clasificarían los bandos de la guerra (“La España republicana” y “La España *nacional*”)<sup>577</sup>, así como su carácter internacional a modo de interludio contextualizador (“La dimensión internacional de la guerra civil”)<sup>578</sup>. En los interludios paralelos al relato principal de carácter militar (crónica), serán de carácter político-militar, donde se indicarán de la misma forma que en el relato principal (crónica) los sucesos sucedidos al interior de cada bando. En el caso de “La España republicana” terminaría en el “fin de la república”, mientras que en “La España *nacional*” terminaría como un comienzo “La creación del nuevo Estado franquista”<sup>579</sup>. Finalmente, el relato terminaría con el apartado “Consecuencias de la guerra civil” el cual destacaría las pérdidas humanas (“Consecuencias humanas: muerte, represión y exilio”) y económicas (“Consecuencias económicas”)<sup>580</sup>.

Tanto en el relato principal como en los interludios existirán, por primera vez, más de una actividad valorativa: “1) Valora las decisiones del gobierno republicano tras la rebelión; 2) Valora la actitud de las potencias democráticas ante la solicitud de ayuda del gobierno de la república; 3) Valora los acontecimientos de mayo de 1937 en Barcelona”<sup>581</sup>. Estas tres actividades instarían al estudiante a juzgar los hechos desde el presente, un posicionamiento probablemente previsible (sobre todo en la valoración número uno y dos) dado los criterios del libro de texto en el desarrollo de contenidos.

Finalmente, en la actividad final “La Historia en tu vida. Comprender el presente” titulada “La reparación a las víctimas de la guerra y de la posguerra” trataría

---

<sup>575</sup> Se recomienda literatura (*Réquiem por un campesino español*, de Ramón J. Sender; *Soldados de Salamina*, de Javier Cercas), cine (*Las largas vacaciones del 36*, de Jaime Camino, 1976; *Tierra y libertad*, de Ken Loach, 1995) y dos enlaces web (<http://www.historiasiglo20.org/enlaces/gceindex.htm>; [www.guerracivil1936.galeon.com/guerracivil.htm](http://www.guerracivil1936.galeon.com/guerracivil.htm)).

<sup>576</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, pp. 292-293; 297-301.

<sup>577</sup> *Ibid.*, pp. 302-308.

<sup>578</sup> *Ibid.*, pp. 294-296.

<sup>579</sup> *Ibid.*, p. 308.

<sup>580</sup> *Ibid.*, pp. 309-310.

<sup>581</sup> *Ibid.*, pp. 293; 296; 305.

la cuestión de la siguiente manera “Durante la guerra hubo víctimas en ambos bandos, pero la victoria de Franco aumentó su número en la posguerra con una represión continuada contra quienes habían militado en el bando republicano. La Ley de la Memoria Histórica fue aprobada por el Congreso de los Diputados el 31 de octubre de 2007. Con ella se reconocía a todas las víctimas de la guerra civil y de la dictadura franquista el derecho a la verdad y la justicia. La Ley no contó con que se abriría un debate tanto político como social: mientras que para unos la ley hurgaba en las heridas de una guerra que debía olvidarse en aras de la convivencia, para otros la contienda convenía recordar que unos cuantos murieron por el odio y la venganza fratricida”<sup>582</sup>. De una forma similar que sucedió con la pasada actividad del tema doce, se simplificaría la problemática bajo un discurso-criterio pacifista. Desde la primera línea se estaría dejando de forma clara que la guerra civil sería un conflicto en el que muere gente de ambos bandos, igualando las muertes de ambos lados de la guerra. El estudiante tendría que reflexionar sobre esto sin tener como precedente en el relato principal de análisis que no igualasen la guerra de bandos, sino una guerra provocada por golpistas (ataque) y apoyados por el eje (nazis y fascistas) ante un gobierno legítimo (defensa) que recibirá apoyo más diverso pero inferior (democracias occidentales y soviéticas) por parte de las fuerzas aliadas. Al igual que en temas anteriores el narrador se posiciona, en este caso no sucede y tiene a la neutralidad (“La división de España en dos zonas”)<sup>583</sup>.

El tema catorce titulado “Posguerra y construcción del Estado franquista (1939-1959)” se estructuraría en cinco apartados fundamentales: “1) La dictadura de Franco; 2) Institucionalización y consolidación del nuevo Estado; 3) Exilio, represión y oposición; 4) La política exterior del primer franquismo; 5) Política autárquica y recesión económica”<sup>584</sup>. El inicio del desarrollo de este tema iría desde el año 1939 (“Fin de la guerra civil y victoria del bando nacional/ Neutralidad española en la Segunda Guerra Mundial”) hasta el año 1959 (“Plan de estabilización/ Eisenhower visita España/ Inauguración del Valle de los Caídos”)<sup>585</sup>. Tal y como se expone en la introducción, el tema versaría sobre la caída del héroe (la España republicana y de la democracia) en la guerra civil para dar protagonismo a un nuevo protagonista

---

<sup>582</sup> *Ibid.*, p. 315.

<sup>583</sup> *Ibid.*, p. 292.

<sup>584</sup> *Ibid.*, p. 316.

<sup>585</sup> *Ibid.*, pp. 316-317.



antagonista del héroe caído: Franco y el franquismo. Esta primera parte de la narración del franquismo quedaría marcada por la llegada de Franco, sus diferentes formas de represión y su asentamiento en el poder.

La introducción volvería a situar un mapa contextualizador titulado “Europa tras la Segunda Guerra Mundial” (“Elaboración propia-R. R. Palmer, *Atlas of World History*, 1970”), donde se resituarían nuevamente las posiciones político-ideológicas tras la guerra de la siguiente manera: “1) Países democráticos: Irlanda, Reino Unido, Francia, Países Bajos, Bélgica, Luxemburgo, Suiza, República Federal Alemana, Austria, Italia, Dinamarca, Noruega, Suecia y Finlandia; 2) Países con dictaduras comunistas: República democrática alemana, Polonia, Unión Soviética, Checoslovaquia, Hungría, Rumanía, Bulgaria, Yugoslavia, Albania; 3) Países con dictaduras de derechas: Portugal y España; 4) Países en guerra civil: Grecia (1944-1949)”<sup>586</sup>. En este caso el ámbito de las denominadas “dictaduras comunistas” avanzaría y restaría la anterior imagen de los años treinta de mayoría de “dictaduras de derechas”. Como mencionábamos en párrafos anteriores, ante el estudiante el texto igualaría a la URSS y al franquismo con el concepto de dictadura en un torpe ejercicio de simplificación histórica y conceptual.

En cuanto al resto de recursos, se mostraría una obra pictórica del franquismo sin identificar donde se aprecia a Franco vestido de cruzado (armadura medieval, capa blanca, escudo circular y espada) acompañado de una serie de personajes afines al franquismo bajo un fondo celestial-religioso (el estudiante debe describirla) y, por otro lado, las recomendaciones<sup>587</sup>.

El desarrollo de los contenidos del tema tendría como objetivo identificar al nuevo protagonista antagonista (Franco y el franquismo) de forma descriptivo-conceptual (“La dictadura de Franco”; “Institucionalización y consolidación del nuevo Estado”)<sup>588</sup>, así como sus primeras consecuencias sociales (“Exilio, represión y oposición”)<sup>589</sup>. En este tema veremos una ausencia del hilo conductor central que suele caracterizarse en los relatos de contenido principal (político-institucional), para

---

<sup>586</sup> *Ibid.*, p. 317.

<sup>587</sup> Se recomienda literatura (*La sombra del ciprés es alargada*, de Miguel Delibes; *Campo abierto*, de Max Aub), cine (*El espíritu de la colmena*, de Víctor Erice, 1973; *La caza*, de Carlos Saura, 1966) y dos enlaces web (<http://www.historiasiglo20.org/HE/15a-1.htm>; [www.artehistoria.com/v2/contextos/12956.htm](http://www.artehistoria.com/v2/contextos/12956.htm))

<sup>588</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, pp. 318-321.

<sup>589</sup> *Ibid.*, pp. 322-323.

enfocarse en interludios contextualizadores (“La política exterior del primer franquismo”)<sup>590</sup> y paralelos de contenido complementario (“Política autárquica y recesión económica”)<sup>591</sup>. De esta forma no existiría un hilo conductor fluido sino una acumulación de contenido en forma de definiciones, sinterizaciones, esquemas, conceptos y resúmenes de hechos paralelos que tendrán como objetivo ofrecer al estudiante la primera imagen del enemigo de la España democrática (franquismo) y de su actor histórico principal (Franco). Es una idea que se repite, en gran medida, como en el libro de texto de historia de España de la editorial SM.

En este tema existen un total de dos actividades valorativas que serán las siguientes: “1) Valora las repercusiones del aislamiento internacional de España y 2) Valora la situación social de la España de los 40”<sup>592</sup>. De una forma similar que en las actividades valorativas del tema anterior (tema catorce), serán ejercicios limitados por el juicio ya preestablecido por el texto, el cual plasmaría que en cuanto a la primera cuestión serían de carácter negativo, y en cuanto a la segunda que la situación social de entonces sería paupérrima. En parte sería un ejercicio más que de valoración de repetición del criterio en el estudiante para su posterior asimilación.

Finalmente, en el apartado “La historia en tu vida. Comprender el presente” titulado “El Valle de los Caídos: del enaltecimiento del franquismo a la reconciliación” pondría ante el estudiante una actividad en la cual deberá reflexionar. Bajo un tono impersonal y sin posicionarse, el texto nos cuenta lo siguiente en torno a esta actividad “El Valle de los Caídos es un conjunto monumental que pertenece a Patrimonio Nacional. Fue ordenado construir por Franco el 1 de abril de 1940, primer aniversario del final de la guerra civil, e inaugurado por él mismo el 1 de abril de 1959. Durante los primeros años de su construcción se empleó como mano de obra a presos políticos republicanos. Fue concebido como un monumento para inmortalizar su victoria en la guerra civil y honrar la memoria de los caídos del bando franquista, de ahí su nombre de Valle de los Caídos. En la cripta de la basílica están enterrados los restos del general Franco y del fundador de la Falange, José Antonio Primo de Rivera. Este complejo monumental, por su origen y naturaleza, sigue generando una gran polémica. Por ello, amplios sectores sociales y políticos reclaman su *resignificación* como un auténtico monumento a la reconciliación y a la memoria de todas las víctimas

---

<sup>590</sup> *Ibid.*, pp. 324-237.

<sup>591</sup> *Ibid.*, pp. 328-329.

<sup>592</sup> *Ibid.*, pp. 327; 329.

de la guerra civil y de la dictadura”. Como podemos apreciar, el texto tiende a una objetividad que no lograría alcanzar a nuestro entender. En un afán de alejarse de cualquier subjetivismo en el asunto, da a entender al estudiante que el Valle de los Caídos es un monumento fundado por Franco y con propósitos propios de una dictadura sin complejos y, al mismo tiempo, de que dicho monumento tendría sectores de la sociedad y de la política amplios que desearían su resignificación, pero no así su demolición, por ejemplo. De alguna forma el texto busca la solución intermedia, tal y como se hizo en la actividad del anterior tema. Destacamos esta imparcialidad cuando con otras cuestiones sí que se posiciona siendo contundente. ¿Por qué? ¿Son signos de un narrador omnisciente? Todo apunta a que el narrador juega con el lenguaje según qué temas sean tratados bajo la estrategia de que el estudiante se posicione ante ciertas cuestiones y ante otras no, con limitaciones bastante claras donde el estudiante tendría que limitarse a elegir o simplemente a explicar según dicten los contenidos del texto.

Cómo hemos visto, este estudio descriptivo-analítico trata de identificar una intencionalidad *a priori* oculta en el libro de texto, con la cual procuraría ofrecer una historia objetiva y veraz al estudiante (versión del libro) y, por otro lado, un relato lineal y con una alta carga de interpretabilidad en base a una selección de hechos fundamentalmente político-institucionales cuyo objetivo es ofrecer una imagen monolítica de un supuesto pasado común y, al mismo tiempo, una percepción concreta de las relaciones políticas y de quienes suelen ejercerlas (versión del autor de esta tesis). Es por esto por lo que no estaríamos ante “la historia de España” (en singular) sino ante un relato más que se hace pasar por tal, lo cual tendría importantes implicaciones en cómo se enseña historia y de que función tendría esta en la escuela.

El siguiente y último tema del bloque tercero titulado “Consolidación y final del franquismo” se estructurará en los siguientes apartados: “1) Las reformas económicas; 2) Crecimiento económico y cambio social; 3) La oposición democrática y la represión franquista; 4) Los intentos de adaptación a la nueva realidad; 5) “La agonía del franquismo”. Bajo estos puntos la línea de tiempo empezará en el año 1959 (“Plan de liberalización y estabilización social”) y terminará en el año 1975 (“Constitución

de la Plataforma de Convergencia Democrática/ Ejecución de miembros de ETA y FRAP/ Muerte de Franco”)<sup>593</sup>.

La introducción a esta temática destacaría el desarrollo del franquismo, subrayando su auge económico y el final de la dictadura. Ante esto se destacaría que política y socialmente España no se vería beneficiada como si se haría en términos económicos “El gobierno salido de la remodelación de 1957 puso fin a la política autárquica y liberalizó la economía. España se benefició del ciclo expansivo europeo y alcanzó un desarrollo sin precedentes que los políticos utilizaron como argumento para defender la imagen y la obra de Franco, moderar la contestación sociopolítica y conformar una sociedad despolitizada, desmovilizada y satisfecha económicamente”<sup>594</sup>. Más adelante el texto señalaría la caída de la dictadura de la siguiente forma “No obstante, tanto la bonanza económica como la crisis del régimen favorecieron las movilizaciones de una parte de españoles contra el franquismo a través de huelgas y manifestaciones de contenido sociopolítico. La muerte de Franco puso fin a la dictadura haciendo inviable la continuidad del régimen establecido en 1939 y abrió el camino de la transición política hacia un sistema democrático que la mayoría de españoles deseaba que fuera pacífica”<sup>595</sup>. De esta forma España sufriría en el ámbito social y político, pero no así en el ámbito económico, una situación que, a pesar de ello, crearía una atmosfera de rechazo hacia el franquismo.

Cómo hemos podido ver en anterior texto, España es tratada como un actor separado del franquismo y de Franco, situándola de un carácter casi semejante al de “sociedad española”, una situación que a menudo en el relato no sucede ya que suele equipararse más a España con el poder político (instituciones, actores históricos, hechos político-institucionales, hitos del poder político, situaciones bélico-militares, etc.) que con la sociedad (que suele dividirse comúnmente junto con los ámbitos económico y cultural). El protagonista antagonista (franquismo, Franco) sería presentado como el dueño temporal de España, su carcelario prácticamente, que tras su muerte España se vería liberada de sus cadenas y toda aquella opresión recibida durante casi cuarenta años de dictadura. A ese periodo de “liberación” se le denominará “Transición a la democracia”, una transición política, tal y como señala el anterior texto, que veremos en el siguiente tema dieciséis.

---

<sup>593</sup> *Ibid.*, pp. 334-335.

<sup>594</sup> *Ibid.*, p. 335.

<sup>595</sup> *Ibid.*

En la introducción también se destacan dos imágenes y recomendaciones para el estudiante<sup>596</sup>. En la primera imagen se recurre al habitual mapa contextualizador titulado “Los bloques entre 1945 y 1975” (J. R. Juliá, *Atlas de historia universal*, 2008)<sup>597</sup>, mientras que la segunda imagen será una fotografía contemporánea en la cual se ve a Franco en un desfile (sin identificar). En el mapa podemos apreciar una imagen del mundo por bloques (occidental y comunista), donde se mostrarían los aliados de ambos en todo el mundo, señalando a España como aliado de Estados Unidos (bloque occidental).

El relato principal de este breve tema (nueve páginas) estaría más ausente que presente, cayendo en dinámicas parecidas al tema anterior. En este caso, una vez identificado al protagonista antagonista, se le describirá en términos económicos (“Las reformas económicas”; “Crecimiento económico y cambio social”)<sup>598</sup> de forma descriptivo-conceptual señalando los cambios sociales que esto conllevaría como producto de este auge económico (“Aumento de población y movimientos migratorios”; “Cambio social y comportamientos socioculturales”)<sup>599</sup>. Por otro lado, se señalaría la oposición social y política a la dictadura como respuesta de aquella España presa del franquismo y de la respuesta represora de esta (“La oposición democrática y la represión franquista”)<sup>600</sup>.

Podríamos decir que el relato volvería de forma breve en un único apartado de dos páginas (“Los intentos de adaptación a la nueva realidad”)<sup>601</sup>, situando al franquismo, insistimos, no como España, tal y como podemos ver en la introducción a este mismo apartado anteriormente referenciado “Desde 1957 los sucesivos gobiernos modernizaron el sistema político y administrativo del Estado, pero conservaron intactos los principios del régimen y promulgaron leyes para su permanencia tras la muerte de Franco”<sup>602</sup>. De esta forma y similares son constantes tanto en este tema como en el anterior, huyendo de una relación entre España y el

---

<sup>596</sup> Se recomienda literatura (*El infierno y la brisa*, de J. María Vaz de Soto; *Llamado a las puertas del cielo*, de Antonio Ansón), cine (*Los golfos*, de Carlos Saura, 1959; *El puente*, de Juan Antonio Bardem, 1977), y dos enlaces web ([www.artehistoria.com/v2/contextos/7396.htm](http://www.artehistoria.com/v2/contextos/7396.htm); [http://iris.cnice.mec.es/kairos/enseñanzas/bachillerato/espana/franquismo\\_00.html](http://iris.cnice.mec.es/kairos/enseñanzas/bachillerato/espana/franquismo_00.html)).

<sup>597</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, p. 335.

<sup>598</sup> *Ibid.*, pp. 336-340.

<sup>599</sup> *Ibid.*, pp. 338-340.

<sup>600</sup> *Ibid.*, pp. 341-342.

<sup>601</sup> *Ibid.*, pp. 343-344.

<sup>602</sup> *Ibid.*, p. 343.

franquismo (separación de conceptos). El final del tema indicaría el pronto regreso del verdadero protagonista (España) de este relato (libro de texto), titulado “La agonía del franquismo”<sup>603</sup>. En esta parte final del franquismo el narrador de una forma sintética resumiría lo que denominaría como “el agotamiento del régimen”. Esto culminaría solo con “La muerte de Franco”<sup>604</sup>, que dejaría una especie de puerta medio abierta para la huida de la España presa del franquismo hacia el camino democrático.

Finalmente, el tema quince culminaría con el ejercicio “La historia en tu vida. Comprender el presente” titulado “La emigración”<sup>605</sup>, un tema para contemplar una reflexión del estudiante, así como una sensibilización ante el fenómeno migrante en el presente (país receptor) en torno a lo que sucedía en los años cincuenta y sesenta (país emisor). Los criterios de tolerancia a la diversidad quedarían reflejados en este tipo de actividades.

El último bloque de este libro de texto, y el más breve, se titulará “La España actual”, que se estructuraría en dos temas: “16) La transición a la democracia; 17) La España democrática desde 1982 hasta nuestros días”<sup>606</sup>. En esta presentación de bloque veremos como es costumbre numerosos recursos visuales. En primer lugar, veremos en una cara (una página) cubierta por una fotografía del 15M del 2011 junto con un extracto del “Discurso de don Juan Carlos I en las Cortes el 22 de noviembre de 1975” que dice lo siguiente: “Hoy comienza una nueva etapa de la historia de España”<sup>607</sup>. Estas dos imágenes no sin duda no son buscadas al azar. Por una parte, se muestra la mayor movilización social del siglo XXI en España junto a una frase del rey emérito Juan Carlos I en el año 1975 ante la muerte de Franco, en la que quizás se quiera mostrar que lo uno (15M) se ha producido gracias a lo otro (el papel de “garante de la democracia” del rey emérito en el año 1981 ante el golpe de Estado fallido de Tejero).

En la otra página veremos varios elementos. En primer lugar, se verían representadas tres imágenes de menor tamaño: “1) El estado de las autonomías; 2) Fachada del Congreso de los Diputados; 3) *El abrazo*, por Juan Genovés”. Estos tres elementos (parlamento, las autonomías y la representación de la reconciliación-celebración de la llegada de la democracia) ofrecerían un horizonte esperanzador por

---

<sup>603</sup> *Ibid.*, pp. 345-346.

<sup>604</sup> *Ibid.*, p. 346.

<sup>605</sup> *Ibid.*, p. 351.

<sup>606</sup> *Ibid.*, p. 352.

<sup>607</sup> *Ibid.*, p. 353.

parte del libro de texto al lector/a, que imaginaría a un protagonista (España) después de Franco con ilusión, proyectos y una vuelta a la normalidad política que se habría perdido con el franquismo. Esta idea se conectaría con la imagen y extracto de texto anteriores, los cuales unen pasado-presente indicando lo importante que fue el rey en la consolidación del sistema democrático y de como este, a pesar de ser imperfecto, la gente puede criticarlo en las calles en un pleno uso de sus libertades (15M) para poder mejorarlo. De esta forma quedaría implícito en este bloque, como veremos más adelante en el desarrollo de los temas, la idea del reformismo político y de aceptación del marco del sistema político establecido desde entonces (escenario exclusivo de convivencia social y política) como uno de los elementos importantes en la emisión de este libro de texto hacia el receptor. ¿En torno a qué? Podríamos mencionar a modo de ejemplo la configuración de percepciones ciudadanas en la esfera de la participación política, en la relación con el poder político que tendría el estudiante o el rol del ciudadano/estudiante alrededor del sistema político.

En segundo lugar, una introducción que vendría a reforzar la idea de la importancia del papel de rey emérito en el alcance de las libertades y derechos en España. Esta introducción comenzaría señalando los garantes de la transición a la democracia, comenzando por la sociedad civil, los partidos políticos, el rey y el presidente Alfonso Suárez. Estos actores serían claves para transitar, según el texto, de una dictadura a una democracia. En este tránsito los mecanismos fundamentales para posibilitarla serán las elecciones libres y democráticas sumado a la aparición de una nueva Constitución, la de 1978. El texto lo explicaría así “La ruptura pactada del franquismo fue posible por la fuerza de las manifestaciones populares (la sociedad civil) y la exigencia de los partidos democráticos como por el deseo y talante reformista del rey y la voluntad e impulso del presidente Suárez de consensuar acuerdos con las fuerzas políticas. De esta forma, franquistas y antifranquistas superaron dificultades y alcanzaron pactos que facilitaron las elecciones democráticas, la amnistía, la constitución y el Estado autonómico”<sup>608</sup>. Más adelante sentecería el proceso de transición hacia la democracia con la llegada del PSOE al gobierno “Con la victoria del PSOE en 1982 se cerró la transición, se consolidó el sistema democrático y el bipartidismo, se avanzó en el estado de bienestar y en el reforzamiento del papel internacional de España. El crecimiento económico sostenido

---

<sup>608</sup> *Ibid.*, p. 352.

del país se truncó con la crisis de 2008 y la imagen de España se vio empañada por los graves y numerosos casos de corrupción y por las reivindicaciones soberanistas de alguno de sus territorios”<sup>609</sup>.

De esta forma, según el texto, el fin del franquismo, después de la muerte de Franco, se mostraría como producto de un consenso parlamentario y político que provoca la reactivación del Estado democrático que había sido interrumpido por la guerra civil y el franquismo. Sumado a esta situación, el texto señalaría actores históricos y colectivos, siendo los históricos lo más determinantes en el relato al ser los que provocarían los acuerdos, las propias elecciones, la Constitución y, en definitiva, la vuelta al parlamentarismo constitucional, pero bajo una monarquía, algo que lo diferenciaría de la Segunda República. En este sentido la principal idea con la que se abre este último bloque sería la importancia de la vuelta de los partidos políticos, la elecciones y la constitución como mecanismos que establecen el sistema democrático. En este logro democrático el texto situaría a dos personajes esenciales: el rey emérito y Alfonso Suárez, los cuales ofrecerían el marco de consenso y reformador necesario para hacer posible la vuelta de un sistema democrático. El estudiante tendría que asimilar, pues, que la democracia y, por lo tanto, sus derechos y libertades, no hubieran sido posibles sin el rey, ni Suárez, ya que la movilización social sería fundamentalmente una reacción popular con el fin de superar el franquismo. De esta forma el estudiante debería de asimilar también que la movilización social es relevante en la medida de que los partidos políticos, los políticos, el rey y el marco constitucional puedan desarrollar después las soluciones políticas. La participación efectiva en el sistema político de esas movilizaciones quería entonces limitada en dos votaciones directas (para el “sí o no” de la Constitución de 1978 y para las elecciones de gobierno), una idea que se irá desarrollando a lo largo de los próximos dos temas.

El penúltimo tema de este libro de texto se titulará “La transición a la democracia”, un tema que se estructurará en cinco apartados fundamentales: “1) El franquismo sin Franco; 2) Desmantelamiento del franquismo y consenso; 3) Crisis económica y pactos de la Moncloa; 4) Constitución y Estado autonómico; 5) La segunda legislatura de UCD”. Teniendo estos hechos político-institucionales, se comenzaría en el año 1975 (“22 de noviembre Juan Carlos es proclamado rey/ Arias

---

<sup>609</sup> *Ibid.*



Navarro confirmado como presidente del gobierno”) y finalizaría en el año 1982 (“Agosto, disolución de las Cortes y convocatoria de elecciones”)<sup>610</sup>.

El tema dieciséis desarrollará el relato de la transición hacia la democracia, colocando nuevamente en el centro de dicho relato al protagonista España y a actores político-institucionales que llevarían a cabo los cambios necesarios para la vuelta de un sistema democrático. El otro gran protagonista en forma de actor histórico será Juan Carlos I, un personaje que es situado de la siguiente manera en la introducción “Juan Carlos I juraba su cargo como rey el 22 de noviembre de 1975 con la voluntad de ser el rey de todos los españoles. Había sido educado bajo la tutela de Franco y elegido para continuar su obra cuando muriera con el apoyo del ejército y de los políticos reformistas del régimen. La oposición antifranquista cuestionó la legitimidad del rey y de la monarquía por considerar que provenía de la victoria militar y apostó por una ruptura del franquismo. No obstante, el consenso entre los políticos reformistas provenientes del régimen y los antifranquistas facilitó una ruptura pactada que permitió el tránsito de una dictadura a un régimen democrático en un tiempo breve”<sup>611</sup>. De esta forma el texto sitúa al rey, a pesar de su pasado franquista, como el elegido para presidir la jefatura del Estado como rey de España y como símbolo de pacto entre los reformistas franquistas y la oposición política antifranquista. El texto no se posiciona al respecto sino más bien ofrece una imagen de que aquella España necesitaba un cambio que no podía extenderse más a pesar de todos los antecedentes que existían en la mesa de negociación (pasado franquista del rey, negociación con franquistas para establecer el sistema democrático).

Más adelante la introducción justifica todo lo desarrollado en los momentos de controversia de pacto y consenso político que veíamos en el anterior extracto de la siguiente forma “Por su parte, los países democráticos celebraron el fin de la dictadura y apoyaron y tutelaron una transición que pasaba por el restablecimiento de la monarquía, la legalización de los partidos políticos y la recuperación de las libertades de acuerdo con la voluntad de los españoles”<sup>612</sup>. Aquí podemos apreciar como el narrador incide más en la superación del franquismo que en el cómo se supera, justificándose ante el apoyo internacional. Aquel camino de España hacia la democracia requeriría, según el texto, de la monarquía, de todos los partidos políticos

---

<sup>610</sup> *Ibid.*, pp. 354-355.

<sup>611</sup> *Ibid.*, p. 355.

<sup>612</sup> *Ibid.*

y de los derechos y libertades sociales. No se dejaría ante el lector/a otra vía posible. No se pone a debate diferentes posibilidades, sino que se enfatiza en lo necesario que fue aquella decisión política.

En la introducción veremos también las habituales dos imágenes (mapa y fotografía) y las recomendaciones para el estudiante<sup>613</sup>. En primer lugar, señalaríamos el mapa contextualizador titulado “La economía mundial en los años setenta” en el cual se sitúa el PIB Per Cápita de todos los países del mundo en aquella década, colocando a España en índices de entre 1.000 a 3.000 dólares (un término medio en la escala)<sup>614</sup>. En segundo lugar, se presenta una fotografía del rey en el parlamento (aun franquista) haciendo leyendo un documento (el estudiante deberá analizar la imagen y sus protagonistas, en este caso al rey).

El relato principal volvería a estructurarse en torno a España, teniendo como aliados al rey y a la Constitución. De hecho, el relato comenzaría recalando la importancia del rey como baluarte del sistema democrático “La corona se convirtió en garante de una transición política que, con sus defectos, los españoles aceptaron como un camino de libertad, paz y convivencia. Tuvo que enfrentarse al rechazo al cambio en el seno del régimen”<sup>615</sup>. De esta forma el relato avanzaría como un camino de desafíos y dificultades (“El franquismo sin Franco”; Desmantelamiento del franquismo y consenso”)<sup>616</sup> pero, de alguna forma, transmitiendo un uso del lenguaje vigorizante ante los mismos casi a modo de aliento al protagonista principal que regresa después de largos años en el ostracismo.

En el relato veremos una vuelta por el carácter político-institucional y de un hilo conductor que una los hechos y acontecimientos principales en torno al protagonista y sus aliados o actores históricos. En este sentido el gobierno de Alfonso Suárez será un aliado de España, el cual se enfrentaría a importantes desafíos para la consolidación del sistema democrático (“La Ley para la Reforma Política”; “La legalización de la oposición democrática”; “Las elecciones democráticas”; “Crisis económica y pactos de la Moncloa”; “Constitución y Estado autonómico”)<sup>617</sup> y, al mismo tiempo, a nuevos

---

<sup>613</sup> Se recomienda literatura (*Crónica del desamor*, de Rosa Montero; *El disputado voto del señor Cayo*, de Miguel Delibes), cine (*7 días de enero*, de Juan A. Bardem, 1979; *Redondela*, de Pedro Costa, 1987) y un enlace web (<http://www.rtve.es/alacarta/videos/fue-noticia-en-el-archivo-de-rtve/23-noche-mas-larga/395354/>).

<sup>614</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, p. 355.

<sup>615</sup> *Ibid.*, p. 356.

<sup>616</sup> *Ibid.*, pp. 356-361.

<sup>617</sup> *Ibid.*, pp. 359-365.

enemigos (“El terrorismo durante la transición”)<sup>618</sup>. A pesar de las dificultades económicas de los gobiernos de la UCD (Alfonso Suárez y después Leopoldo Calvo Sotelo), y tras superar los primeros obstáculos de consenso y reestructuración de la normalidad política se finalizaría el relato con algo de suspense ante “El golpe de Estado del 23-F” y el final de la UCD en el gobierno. En este final turbulento aparecerá el rey nuevamente como actor que desbloquearía la situación del 23-F para que España siguiera su camino hacia la democracia, y se narraría de la siguiente manera “El rey se puso en contacto con las distintas Capitanías Generales, y después de asegurarse su fidelidad a la corona y al sistema constitucional se dirigió a la nación a través de la televisión. Condenó el golpe y defendió la democracia. Su actitud se ganó la simpatía de muchos no monárquicos”<sup>619</sup>.

El estudiante recibiría, pues, una historia de la transición con protagonistas (rey, Alfonso Suárez, constitución), desafíos (elecciones libres, autonomías, economía, normalidad democrática y legalización de partidos políticos) y nuevos enemigos (ETA y Antonio Tejero), donde se le dejaría claro que fue costosa de conseguir y que, por consecuencia, habría que atesorar dicha obra. En esta línea irán las actividades valorativas de este tema: “1) Valora la legalización de todos los partidos políticos; 2) Valora la importancia de la Ley para la Reforma Política; 3) Valora la actitud de los sindicatos al firmar estos acuerdos (refiriéndose a los Pactos de la Moncloa) y las consecuencias que tuvieron para ellos; 4) Valora la aconfesionalidad del Estado; 5) Valora la aportación de los gobiernos de Suárez para la consolidación de la democracia en España”<sup>620</sup>. Ante estas actividades valorativas (la mayor acumulación de actividades valorativas de todo el libro de texto hasta el momento), el estudiante deberá juzgar cuestiones sensibles teniendo como principal referencia textual (y fuente de contenidos) al relato que se le ha sido ofrecido, lo cual en principio le empujaría a ser laxo con lo acaecido en aquellos momentos.

Finalmente, en la actividad “Historia en tu vida. Comprender el presente” titulada “Transición. Ruptura pactada” traería a la reflexión el proceso de la transición a debate en la actualidad. El estudiante deberá reflexionar sobre si sería justificado las críticas o juicio en el presente teniendo en cuenta todo lo que se habría conseguido. El texto lo narraría de la siguiente manera “A la muerte de Franco quedaban pendientes

---

<sup>618</sup> *Ibid.*, pp. 358-359.

<sup>619</sup> *Ibid.*, p. 367.

<sup>620</sup> *Ibid.*, pp. 361-362; 365; 367.

muchas incógnitas sobre el futuro político del país. Gran parte del aparato del régimen pretendía mantener el *franquismo sin Franco*, pero eso parecía bastante difícil en un contexto europeo democrático y con una población más moderna que demandaba una transformación sociopolítica. Frente a los inmovilistas, otro sector del régimen defendía la necesidad de reformarlo para adaptarlo a las nuevas necesidades. Fuera del sistema, la oposición apostaba por la ruptura total con la dictadura para establecer un sistema democrático. Todos los partidos de oposición tenían un mismo objetivo, pero diferentes formas de conseguirlo. La dificultad del proceso y el diálogo posibilitó que las distintas fuerzas políticas consensuaran medidas generales para dismantlar el franquismo y abrir el camino a la participación democrática de todos los españoles. Durante mucho tiempo se aceptó que se había logrado transformar el sistema político a través del diálogo y el acuerdo, pero en los últimos años muchas voces han criticado lo que significó aquel proceso político que trajo la democracia a nuestro país”<sup>621</sup>. Tal y como vemos en el texto, el narrador se posiciona y defiende el proceso de la transición, casi como una entelequia conseguida gracias a los esfuerzos de los políticos, tanto del régimen como de los rupturistas. La emisión hacia el estudiante será clara: la transición fue un proceso elaborado por políticos de ambos sectores (régimen y rupturistas) y, por otro lado, la transición fue positiva para todos los españoles.

El último tema del bloque cuatro y del libro de texto será el titulado “La España democrática desde 1982 a nuestros días”, el cual se estructurará en cinco apartados: “1) Los gobiernos socialistas de Felipe González; 2) Los gobiernos populares de Aznar; 3) Los gobiernos de Zapatero; 4) El gobierno de Rajoy; 5) Los cambios sociales”<sup>622</sup>. Teniendo en cuenta estos apartados de fuerte contenido político-institucional, se comenzaría en la línea de tiempo en el año 1980 (“Octubre, victoria por mayoría absoluta del PSOE”) hasta el año 2015 (“Elecciones legislativas, se rompe el tradicional bipartidismo”)<sup>623</sup>. El desarrollo de contenidos se estructuraría, al igual que el anterior, en el tradicional relato, con un hilo conductor guiado por el protagonista principal y los actores principales en este bloque (Constitución, los partidos políticos). El rey quedaría ahora en un segundo plano, en una España que se integra en el marco europeo y lograría establecer la normalidad parlamentaria y

---

<sup>621</sup> *Ibid.*, p. 371.

<sup>622</sup> *Ibid.*, p. 372.

<sup>623</sup> *Ibid.*, pp. 372-373.

sistémica en términos democráticos, dejando atrás el franquismo casi como un mal sueño. Por último, la introducción nos señala un elemento nuevo y que no aparece en el libro de texto de SM: la aparición de Podemos y Ciudadanos en el panorama política y la ruptura del bipartidismo político<sup>624</sup>.

El tema tendría un mapa titulado “Proceso de unificación europea” ([http://europa.eu/about-eu/countries/index\\_es.htm](http://europa.eu/about-eu/countries/index_es.htm)) que nos muestra la evolución de Europa en el marco de integración a la Unión Europea (España quedaría integrada en el año 1986). Por otro lado, vemos una fotografía titulada “sede de las instituciones de la UE en Bruselas” y las habituales recomendaciones<sup>625</sup>.

El relato principal, utilizando la crónica como principal estilo en el texto, narrará los hechos acaecidos (haciendo diferenciaciones entre política interna y externa) en la presidencia del gobierno desde Felipe González (“Los gobiernos socialistas de Felipe González”)<sup>626</sup>, José María Aznar (“Los gobiernos populares de Aznar”, donde se introduce el nuevo enemigo de España: “El terrorismo”)<sup>627</sup>, José Luis Rodríguez Zapatero (“Los gobiernos de Zapatero”)<sup>628</sup> y Mariano Rajoy (“El gobierno de Rajoy”)<sup>629</sup>. Finalmente se culmina el relato con un interludio paralelo de contenido complementario acerca de “Los cambios sociales”, sintetizando cuestiones demográficas (“Un régimen demográfico cambiante”)<sup>630</sup>, comportamiento sociales (“La transformación social”; El papel de la mujer y los cambios en la familia)<sup>631</sup>, político-institucionales (“Cambios políticos e institucionales”, donde se señala, entre otras cuestiones, el 15M de forma breve)<sup>632</sup> y culturales (“Cultura y democracia”)<sup>633</sup>.

Por último, en este tema se señalan las siguientes actividades valorativas: “1) Valora el establecimiento de Estado de bienestar y explica cómo se consolidó; 2) Valora la política exterior en los gobiernos del PP; 3) Valora las consecuencias del fin

---

<sup>624</sup> *Ibid.*, p. 373.

<sup>625</sup> Se recomienda literatura (*El socialista sentimental*, de Francisco Umbral; *Crematorio*, de Rafael Chibes), cine (*Asesinato en febrero*, de Eterio Ortega, 2001; *Los lunes al sol*, de Fernando León de Aranoa, 2002) y dos enlaces web (<http://www.historiasiglo20.org/HE/16.htm>; [www.salman-psl.com/la-transicion/indexcast.html](http://www.salman-psl.com/la-transicion/indexcast.html))

<sup>626</sup> Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016, pp. 374-378.

<sup>627</sup> *Ibid.*, pp. 378-379.

<sup>628</sup> *Ibid.*, pp. 380-381.

<sup>629</sup> *Ibid.*, pp. 382-383.

<sup>630</sup> *Ibid.*, p. 384.

<sup>631</sup> *Ibid.*, pp. 384-385.

<sup>632</sup> *Ibid.*, p. 385.

<sup>633</sup> *Ibid.*

de la violencia terrorista de ETA”<sup>634</sup>. Estas tres cuestiones tratarían en primer lugar un elemento clave en la consolidación del sistema democrático: el Estado de bienestar, un elemento que en el relato el narrador juega a ser omnisciente apoyándolo e influyendo de alguna manera en el lector/a/estudiante. En segundo lugar, se insta que el estudiante valore la polémica participación de España en la guerra de Irak del 2003 ante una clara postura del narrador que iría en contra (postura pacifiscista del narrador). Por último, y en tercer lugar, se instaría al estudiante a que valorase el final del enemigo de la transición y la consolidación del sistema democrático ETA ante un claro posicionamiento en contra el relato.

Finalmente, en el apartado “La historia en tu vida. Comprender el presente” titulado “La reforma de la constitución”<sup>635</sup>, donde se presenta al estudiante un texto que reflexionaría ante posibles cambios en la constitución ante el debate actual sobre posibles transformaciones. Ante ello el extracto final del texto es contundente “Cualquier reforma necesita el consenso de todas las fuerzas políticas para que sea ley de todos, blinde los derechos sociales y políticos de los ciudadanos y complete el modelo territorial. El acuerdo amplio no solo es aconsejable sino imprescindible, porque la propia constitución lo exige para poder reformarse”. De esta forma de esta forma, independientemente de lo que piense el estudiante de la Constitución de 1978, se le plantearía que al este sobre su percepción de la política una idea fundamental: los cambios pasan de forma obligada por el parlamento y, por lo tanto, a través de los partidos políticos y, por lo tanto, a través de la participación ciudadana más habitual y reconocida del sistema democrático: el voto. Votar sería la única llave que se le ofrecería al estudiante, como elemento que subyace en este texto, para poder mover el tablero político en torno a las ideas de cambio o no del marco constitucional. No existiría otra manera. Sería inviable.

A modo de conclusiones finales en torno a la emisión-relato ofrecida por el libro de texto de historia de España de la editorial Santillana señalar lo siguiente. En primer lugar, el marcado carácter político-institucional en torno a la selección de hechos principales (salvo el tema 9 y 11). En segundo lugar, el carácter del narrador enciclopédico que en ocasiones específicas cambiaría a uno más omnisciente y con un tono menos imparcial que lo habitual. En tercer lugar, hay que subrayar que el desarrollo de contenidos ha seguido en la mayoría de temas un hilo conductor central,

---

<sup>634</sup> *Ibid.*, pp. 377; 379; 381.

<sup>635</sup> *Ibid.*, p. 389.

que ha sido protagonizado por el protagonista principal (España que evoluciona en el tiempo) salvo en los temas que se trata el franquismo (temas 14 y 15), donde España desaparece. En cuarto lugar, el evidente juego de narraciones según el tema a tratar, tal y como sucede en el franquismo (desaparece España y el franquismo es tratado de forma diferente y fuera del hilo conductor central) o la transición (resurrección del héroe, elogio de hitos políticos).

Finalmente, en el libro vemos, ante estas características, una emisión en forma de relato compacto, lineal-cronológico y ante una estructura de contenidos mayoritariamente político-institucional, en la que se ofrece al estudiante unos contenidos concretos en forma de historia de España. Al no reconocer en el texto que el libro de texto es una selección e interpretación de hechos, caería en el mismo escenario que el libro SM: se presenta al estudiante una historia de España única y objetiva. De esta forma, la idea central del libro para emitir hacia el receptor (estudiante) es la de una historia de España en una versión resumida, pero parte de un consenso en el cual se depositarían los grandes hechos que ha vivido España a lo largo de la historia en términos políticos e institucionales. Se ofrece también al estudiante la visión de que dicha historia es ampliable pero no interpretable, es decir, el estudiante solo podría valorar ciertas cuestiones y explicar, definir y analizar otras que versarían sobre los propios hechos ya dados.

No existiría pues un diálogo con la historia ofrecida es un monólogo del narrador en el relato donde se cuenta y explica el paso del tiempo de España desde la Prehistoria hasta la actualidad. Esta imagen ofrecería un relato coherente y cohesionado que imprimiría, al mismo tiempo, una relación unilineal y monolítica con “un pasado” en el cual no serían (los estudiantes) protagonistas ni podrían llegar a serlo. ¿Por qué? ¿Bajo qué términos podrían los estudiantes ser actores según el libro de texto? El relato nos dice que los protagonistas históricos, los actores, han sido o parte de la realeza, de la nobleza, militares, personajes con grandes habilidades o pertenecientes a grandes grupos de poder (económico, financiero, clientelar, etc.). En este sentido el estudiante, si observa que no pertenece a ninguno de estos grupos, entendería, o debería entender según el texto, que la principal herramienta de participación es la movilización callejera y el voto. Pero esto no garantiza el protagonismo, por lo que esto podría solamente producirse mediante la integración a un partido político, una situación que el texto posibilitaría a partir del tema último (17).

### 5.1.3 La emisión en los contenidos de Historia del libro de texto de Historia Vicens Vives (2016).

El libro de texto de Historia de España de la editorial Vicens Vives para Segundo de Bachillerato (2016) tendrá la siguiente estructura organizativa en cuanto a contenidos.

Se establecen un total de diecisiete temas en este libro de texto (sin bloques temáticos compilatorios) compuesto por un total de 435 páginas (el más largo de los tres libros de texto analizados en este capítulo). Cada tema estaría compuesto por los siguientes apartados: 1) Apartados y epígrafes de desarrollo de los contenidos denominadas “Páginas explicativas”; 2) Apartados de desarrollo de habilidades del estudiante denominadas “Páginas monográficas” divididas en tres secciones (“Resuelve la cuestión”; “Investiga”; “Estudio de caso”); 3) Apartado de síntesis final de los contenidos desarrollados; 4) Apartados pedagógico-evaluativos denominados “Prepara tu evaluación”, “Organiza la información” y “Espacio web”<sup>636</sup>.

El índice general del libro de texto sería el siguiente<sup>637</sup>.

Tema 1. Las raíces históricas: Prehistoria y Edad Antigua (páginas 2-23, un total de 21 páginas): 1.1) Los primeros pobladores: el Paleolítico; 1.2) Del Neolítico a la Edad de los Metales; 1.3) La llegada de los pueblos colonizadores; 1.3) Los pueblos prerromanos: iberos, celtas y celtiberos; 1.4) Resuelve la cuestión. ¿Por qué los romanos desembarcaron en la Península?; 1.5) De la *pax romana* a la crisis del Imperio; 1.6) El reino visigodo de Toledo; 1.7) Síntesis. ¿Cuáles son las raíces históricas de España?

Tema 2. La Edad Media: Al-Ándalus y los reinos cristianos (siglos VIII-XV) (páginas 24-53, un total de 29 páginas): 2.1) El dominio musulmán: Al-Ándalus (siglos VIII-XI); 2.2) Investiga, ¿Qué aportó la presencia musulmana a las tierras hispanas?; 2.3) La resistencia cristiana (siglos VIII-XI); 2.4) Expansión cristiana y retroceso de Al-Ándalus (siglos XII-XIII); 2.5) Resuelve la cuestión. ¿Cómo se repoblaron las tierras conquistadas?; 2.6) La economía de los reinos cristianos; 2.7) Estudio de un caso. La sociedad medieval; 2.8) Las instituciones políticas; 2.9) Resuelve la cuestión. ¿Qué fue la crisis de la Baja Edad Media?;

<sup>636</sup> Álvarez Rey, Leandro, Ana María García Sebastián, Cristina Gatell Arimont, Juan Carlos Gibaja Velázquez, y Manuel Risques Corbella, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Vicens Vives, 2016 (no tiene numeración).

<sup>637</sup> *Ibid.*, pp. 0-1.



2.10) La Baja Edad Media en Castilla y Navarra; 2.11) Crisis y decadencia en la Corona de Aragón; 2.12) Síntesis. ¿Qué dos culturas compartieron el territorio peninsular en la Edad Media?

Tema 3. Los Reyes Católicos y el Imperio de los Austrias (siglos XV-XVII) (páginas 54-81, un total de 27 páginas): 3.1) Los Reyes Católicos: la construcción del Estado moderno; 3.2) Resuelve la cuestión. ¿Cómo consiguieron los Reyes Católicos la pacificación social y la unidad religiosa en sus reinos?; 3.3) La unificación y la expansión territorial; 3.4) El gobierno de los Austrias; 3.5) La expansión imperial europea en el siglo XVI; 3.6) Investiga. ¿Qué conflictos se produjeron en los reinos hispánicos en el siglo XVI?; 3.7) Conquista y colonización de América; 3.8) La sociedad y la economía del siglo XVI; 3.9) El siglo XVII: el declive del Imperio; 3.10) Resuelve la cuestión. ¿Por qué entraron en crisis la economía y la sociedad en el siglo XVII?; 3.11) Síntesis. ¿Cuál fue la evaluación de la monarquía hispánica en los siglos XVI y XVII?

Tema 4. El siglo XVIII: El reformismo de los primeros borbones (1700-1788) (páginas 82-107, un total de 25 páginas): 4.1) La llegada de una nueva dinastía: los Borbones; 4.2) Resuelve la cuestión. ¿Qué orientación siguió la política exterior de España tras la paz de Utrecht?; 4.3) La pervivencia del Antiguo Régimen en el siglo XVIII; 4.4) El modelo absolutista de los Borbones; 4.5) Resuelve la cuestión. ¿Cómo influyeron las ideas ilustradas en España?; 4.6) El reformismo borbónico: el reinado de Carlos III; 4.7) Estudio de un caso. Las Sociedades Económicas de Amigos del País; 4.8) La evolución demográfica y económica en el siglo XVIII; 4.9) Síntesis. ¿Qué cambió y que pervivió en la España del siglo XVIII?

Tema 5. Liberalismo frente al Absolutismo (1788-1833) (páginas 108-131, un total de 23 páginas): 5.1) La ocupación napoleónica; 5.2) La guerra: desarrollo, actitudes y consecuencias; 5.3) Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812; 5.4) Estudio de un caso. Libertad de imprenta frente a la Inquisición; 5.5) Resuelve la cuestión. ¿Por qué se emanciparon las colonias americanas?; 5.6) La restauración del absolutismo y el Trienio Liberal; 5.7) Investiga. ¿Por qué fue ominosa la década de 1823 a 1833?; 5.8) Síntesis. ¿Por qué entró en crisis el Antiguo Régimen?

- Tema 6. La construcción del Estado liberal (1833-1868) (páginas 132-154, un total de 22 páginas): 6.1) La primera guerra carlista (1833-1840); 6.2) El proceso de revolución liberal (1833-1843); 6.3) Investiga. Los primeros partidos políticos; 6.4) La década moderada (1844-1854); 6.5) El bienio progresista (1854-1856); 6.6) Resuelve la cuestión. ¿Por qué no hubo normalidad constitucional en la España isabelina?; 6.7) La desintegración de la monarquía (1857-1868); 6.8) Síntesis. ¿Cómo se estableció la construcción del Estado liberal?
- Tema 7. El Sexenio Democrático (1868-1874) (páginas 155-175, un total de 20 páginas): 7.1) La revolución y el Gobierno Provisional (1868-1870); 7.2) Estudio de un caso. ¡Abajo las quintas!; 7.3) La monarquía de Amadeo de Saboya (181-1873); 7.4) Estudio de un caso. ¿por qué unas Cortes monárquicas proclamaron la República?; 7.5) La Primera República; 7.6) ¿Por qué fracasó la experiencia democrática del Sexenio?
- Tema 8. La economía española (1833-1900) (páginas 176-201, un total de 25 páginas): 8.1) La agricultura entre la reforma y el estancamiento; 8.2) Resuelve la cuestión. ¿Transformó la reforma agraria liberal el campo español?; 8.3) Los inicios de la industrialización: el textil catalán; 8.4) Minería y siderurgia; 8.6) Investiga. ¿Qué diferencias presentaba la industrialización en España respecto a otras economías de Europa?; 8.7) La población, un crecimiento limitado; 8.8) Transportes, ferrocarril y mercado; 8.9) Estudio de un caso. Librecomercio frente a proteccionismo; 8.10) Hacienda, banca y moneda; 8.11) Síntesis. ¿Cuáles fueron los cambios demográficos y económicos en la España del siglo XIX?
- Tema 9. Sociedad y movimiento sociales del siglo XIX (páginas 202-227, un total de 25 páginas): 9.1) La configuración de una sociedad de clases; 9.2) Resuelve la cuestión. ¿Pervivió el poder de las clases privilegiadas del Antiguo Régimen?; 9.3) Los nuevos grupos dirigentes; 9.4) Investiga. Nuevos hábitos sociales; 9.5) Las clases populares; 9.6) Investiga. ¿Cuáles eran las condiciones de vida de los trabajadores?; 9.7) Los orígenes del movimiento obrero; 9.8) La llegada del internacionalismo: marxistas y anarquistas; 9.9) Estudio de un caso. Socialismo y anarquismo en el último tercio del siglo XIX; 9.10) Síntesis. ¿Cómo se transformó la sociedad española en el siglo XIX? ¿Qué nuevos conflictos surgieron?
- Tema 10. La Restauración Borbónica (1875-1902) (páginas 228-255, un total de 27 páginas): 10.1) Las claves del nuevo sistema político; 10.2) El bipartidismo y el

turno pacífico; 10.3) Resuelve la cuestión. ¿Era democrático el sistema de la Restauración?; 10.4) Las fuerzas políticas marginadas del sistema; 10.5) El auge de nacionalismos y regionalismos; 10.6) La crisis de ultramar (Cuba y Filipinas); 10.7) Investiga. La guerra contra Estados Unidos y la pérdida de las últimas colonias; 10.8) Estudio de un caso. Las consecuencias de la crisis de 1898; 10.9) Síntesis. ¿En qué consistía el sistema político de la Restauración?

Tema 11. La crisis de la restauración Borbónica (1902-1931) (páginas 254-281, un total de 27 páginas): 11.1) El reformismo dinástico; 11.2) La oposición política; 11.3) Investiga. El obrerismo: entre el anarquismo y el socialismo; 11.4) La Semana Trágica y sus consecuencias (1909-1917); 11.5) Estudio de un caso. La crisis de 1917; 11.6) La descomposición del sistema parlamentario (1918-1923); 11.7) La dictadura de Primo de Rivera (1923-1930); 11.8) Resuelve la cuestión. ¿Por qué cayó la monarquía en 1931?; 11.9) Síntesis. ¿por qué fracasó el sistema de la Restauración?

Tema 12. Economía y sociedad en el primer tercio del siglo XX (páginas 282-305, un total de 23 páginas): 12.1) La modernización de la estructura demográfica; 12.2) La agricultura: crisis y diversidad de una sociedad campesina; 12.3) La expansión de la industria; 12.4) Resuelve la cuestión. ¿Fue uniforme y equilibrado el desarrollo de la industria en España?; 12.5) La política económica: proteccionismo e intervencionismo; 12.6) Resuelve la cuestión. ¿Cómo afectó la Gran Guerra a la economía española?; 12.7) Estudio de un caso. La política económica durante la dictadura de Primo de Rivera; 12.8) Las transformaciones sociales; 12.9) Investiga. La condición femenina a principios del siglo XX; 12.10) Síntesis. ¿Cuál fue la evolución de la economía y de la sociedad españolas en el primer tercio del siglo XX?

Tema 13. La Segunda República Española (1931-1936) (páginas 306-333, un total de 27 páginas): 13.1) Resuelve la cuestión. ¿Por qué unas elecciones municipales trajeron la república?; 13.2) El nuevo régimen republicano; 13.3) Investiga. ¿Cómo cambió la Segunda República la vida de las mujeres?; 13.4) El bienio reformista (1931-1933); 13.5) Investiga. La crisis de la coalición de izquierdas; 13.6) El bienio conservador (1933-1935); 13.7) Resuelve la cuestión. ¿Estaba en peligro la democracia en octubre de 1934?; 13.8) El Frente Popular (1936);

13.9) Síntesis ¿Por qué la República no consiguió afianzar una democracia estable?

Tema 14. La Guerra Civil (1936-1939) (páginas 334-355, un total de 21 páginas):

14.1) Del golpe de Estado a la Guerra Civil; 14.2) Resuelve la cuestión. ¿Por qué la guerra de España alcanzó una dimensión internacional?; 14.3) El bando republicano: guerra y revolución; 14.4) Estudio de un caso. ¿Qué dos opciones se enfrentaron en el bando republicano?; 14.5) La zona sublevada: la construcción de un Estado totalitario; 14.6) Investiga. Vivir en guerra; 14.7) La evolución del conflicto bélico; 14.8) Síntesis. ¿Qué dos grandes grupos sociales e ideológicos se enfrentaron en la Guerra Civil?

Tema 15. La dictadura franquista: la posguerra (1939-1959) (páginas 356-381, un total de 25 páginas):

15.1) El carácter del régimen franquista; 15.2) Investiga. La represión sobre los vencidos; 15.3) Resuelve la cuestión. ¿Por qué España no intervino en la Segunda Guerra Mundial?; 15.4) La consolidación del franquismo (1939-1951); 15.4) Los años del reconocimiento internacional (1951-1959); 15.5) El adoctrinamiento de la sociedad; 15.6) Estudio de un caso. La oposición exterior: los republicanos del exilio; 15.7) La resistencia en el interior; 15.8) Síntesis. ¿Sobre qué bases se asentó la dictadura franquista?

Tema 16. La dictadura franquista: el desarrollismo (1959-1975) (páginas 382-409, un total de 27 páginas):

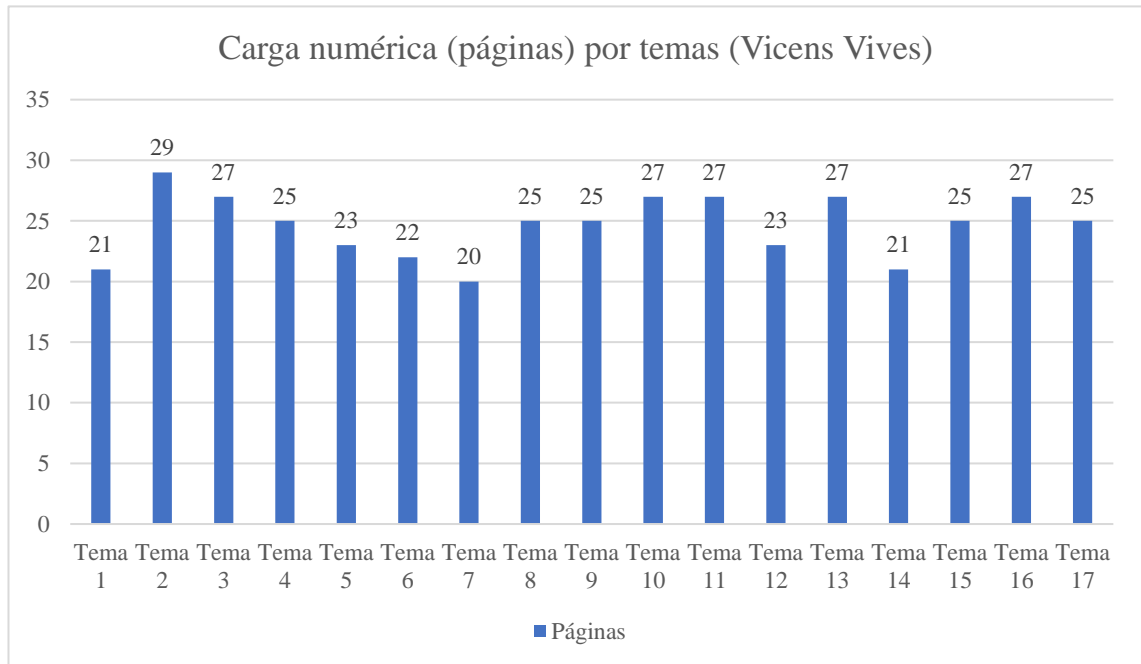
16.1) Liberalización económica y planes de desarrollo; 16.2) Los años del crecimiento económico; 16.3) Resuelve la cuestión. ¿Europa salvó a España?; 16.4) Los cambios demográficos y sociales; 16.5) Estudio de un caso. Proceso de urbanización y desequilibrios territoriales; 16.6) Investiga. La modernización de la sociedad; 16.7) Reformismo político sin libertades; 16.8) La reorganización del antifranquismo; 16.9) La agonía de la dictadura; 16.10) Síntesis. ¿Por qué el desarrollo económico y social provocó la crisis de la dictadura?

Tema 17. Transición y democracia (páginas 410-435, un total de 25 páginas):

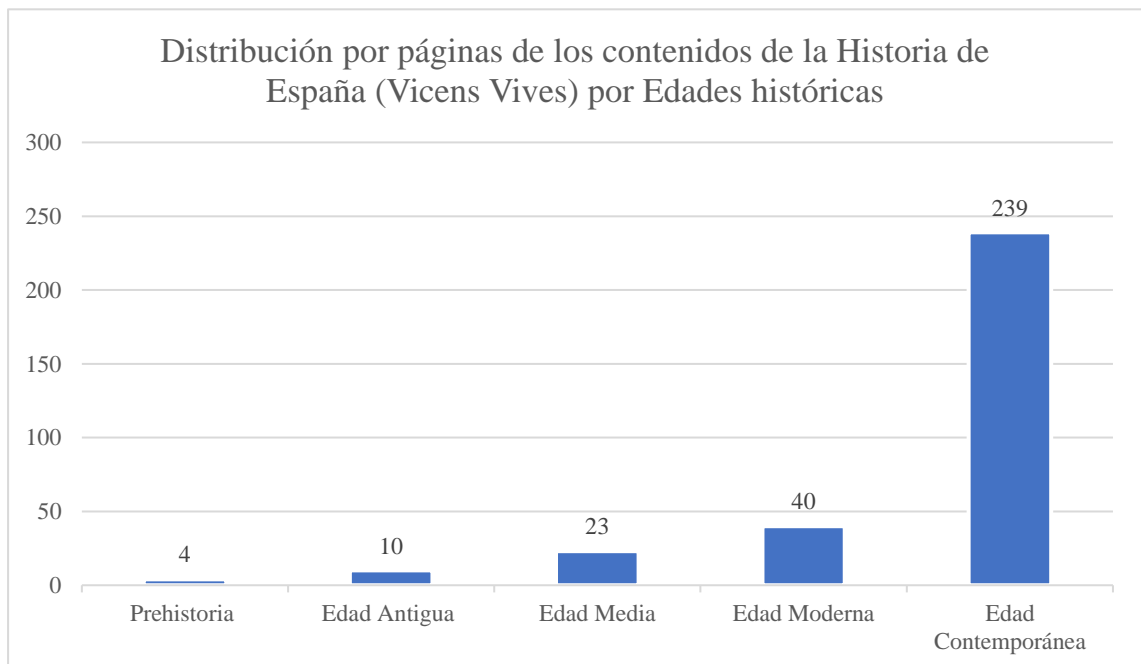
17.1) La transición a la democracia (1975-1978); 17.2) Investiga. La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías; 17.3) La etapa del consenso político (1978-1982); 17.4) La consolidación del bipartidismo (1982-2004); 17.5) Estudio de un caso. La integración de España en la Unión Europea; 17.6) Los gobiernos del siglo XXI (2004-2016); 17.7) Los cambios sociales y de mentalidad; 17.8)

Resuelve la cuestión. ¿Existe igualdad real entre hombres y mujeres en España?;  
17.9) Síntesis. ¿Cómo se consolidó el sistema democrático en España?

Ante esta estructura general del libro de texto de la editorial Vicens Vives mostraremos a continuación la carga temática en cada tema a un nivel cuantitativo, como la carga numérica (páginas) por Edades históricas.



Fuente: Álvarez Rey, Leandro, Ana María García Sebastián, Cristina Gatell Arimont, Juan Carlos Gibaja Velázquez, y Manuel Risques Corbella, Historia de España, 2º de bachillerato, Vicens Vives, 2016, pp. 0-1.



Fuente: Álvarez Rey, Leandro, Ana María García Sebastián, Cristina Gatell Arimont, Juan Carlos Gibaja Velázquez, y Manuel Risques Corbella, Historia de España, 2º de bachillerato, Vicens Vives, 2016.

En estas dos gráficas podemos apreciar cuantitativamente la carga de contenidos (páginas) por cada uno de los temas del libro de texto. Vemos un cierto equilibrio de páginas entre temas (una media de 24,64 páginas por tema) teniendo en cuenta que 29 es el valor máximo y 20 el valor mínimo. Teniendo esto en cuenta nos volvemos a preguntar ¿Existe concentración de temas por edades?

En esta última gráfica observaremos claramente como la concentración del desarrollo de contenidos se encuentra en la Edad Contemporánea (finales del siglo XVIII- siglo XXI), dejando en segundo lugar a la Edad Moderna con 40 páginas y a números bastante residuales al resto de periodos históricos (Prehistoria, Edad Antigua y Edad Media)<sup>638</sup>.

¿Por qué entonces esta visión a tan largo plazo, pero de tan poca profundización? De forma similar a la que pudimos apreciar en el libro de texto SM y Santillana, la visión a largo plazo y de escasa profundización del resto de periodos históricos (Prehistoria hasta Edad Moderna) nos indica una tendencia marcada fundamentalmente por los currículos de Historia de España madrileños. “La España histórica” será una idea que debe quedar reflejada en una evolución de ésta en el tiempo. El objetivo del libro de texto, al igual que sucede en el libro de texto SM y Santillana, es precisamente ahondar desde la construcción del Estado-nación español hasta la actualidad, enfatizando en los principales procesos contemporáneos desde una óptica fundamentalmente político-institucional, como veremos en las próximas páginas.

El libro de texto de Vicens Vives no se estructuraría en grandes bloques como si ocurre en los textos SM y Santillana. De esta manera serán los apartados introductorios de cada tema los que establecerán las grandes divisiones temáticas y cronológicas. A continuación, analizaremos cada uno de los temas del libro que contienen la narrativa histórica, pero también diferentes tipos de recursos que enfatizan en ciertas cuestiones históricas que iremos describiendo y analizando.

El primer tema para analizar será el titulado “Las raíces históricas: Prehistoria y Edad Antigua. ¿Qué distintas culturas y civilizaciones se desarrollaron en la Península Ibérica hasta la Edad Media?”. El tema se estructuraría en ocho apartados: “1) Los primeros pobladores: el Paleolítico; 2) Del Neolítico a la Edad de los Metales; 3) La

---

<sup>638</sup> Se toma en cuenta solamente las páginas de apartados de desarrollo de contenido, excluyendo los apartados pedagógico-evaluativos (“Prepara tu evaluación”, “Organiza la información” y “Espacio web”).

llegada de los pueblos colonizadores; 4) Los pueblos prerromanos: iberos, celtas y celtíberos; 5) ¿Por qué los romanos desembarcaron en la Península?; 6) De la *pax romana* a la crisis del Imperio; 7) El reino visigodo de Toledo; 8) ¿Cuáles son las raíces históricas de España”<sup>639</sup>. Bajo estos puntos y bajo una línea temporal que irá desde el Paleolítico Inferior (800.000 a.C) a la caída del Reino Visigodo (siglo VIII d.C) el tema sintetizará una gran cantidad de contenidos diversos y tremendamente amplios como también ha sucedido en los análisis de los libros de texto anteriores.

Las introducciones que veremos a lo largo de este libro de texto serán más sobrias, incluyendo una gran imagen (casi ocupando ambas páginas de este apartado introductorio) y una breve introducción tal y como sucede también en los libros SM y Santillana. En este caso la imagen es una fotografía titulada “Puente romano de Alcántara (Cáceres), siglo II”.

En la introducción veremos que se conceptualiza como “un breve recorrido por los momentos más relevantes de nuestras raíces históricas”<sup>640</sup> desde la Prehistoria hasta la época visigoda. Desde un primer momento el narrador se manifiesta e interactúa con el lector/a, una situación nueva que no ocurriría en los textos SM y Santillana (salvo en los apartados pedagógico-evaluativos). La introducción finalizaría de la siguiente manera “A través de los diferentes periodos podremos ver cómo la multiculturalidad, la presencia de pueblos diversos y la síntesis de culturas han sido elementos constitutivos de nuestro pasado”<sup>641</sup>. Nuevamente se haría hincapié en la idea de que este texto, la historia de España, es parte del pasado de todos los españoles, tanto del narrador como del estudiante. De esta forma, y desde el primer momento, se deja constancia de la relación narrador-texto-estudiante conforme al objetivo elemental del libro: comprensión de la historia de su pasado, de su historia. Esta historia sería pues, “la historia” y, por lo tanto, un texto que nos contará los hechos que constituyen la historia de todos los españoles. Los estudiantes extranjeros provenientes de otras naciones quedarían automáticamente excluidos de esta historia según los extractos que hemos señalado.

El relato comenzará con la aparición de un narrador enciclopédico, pero siguiendo la estructura de un relato que irá avanzando y desarrollándose en el tiempo.

---

<sup>639</sup> Álvarez Rey, Leandro, Ana María García Sebastián, Cristina Gatell Arimont, Juan Carlos Gibaja Velázquez, y Manuel Risques Corbella, *Historia de España*, 2º de bachillerato, Vicens Vives, 2016, p. 2.

<sup>640</sup> *Ibid.*

<sup>641</sup> *Ibid.*

El narrador relataría, describiría y explicaría al estudiante los que serían los primeros habitantes de la Península hasta la Edad de los Metales<sup>642</sup>. España aún no existe como tal, pero el narrador ya nos dejaría claro que es parte de “nuestra historia” y, por lo tanto, se utilizaría otro nombre para definir al protagonista principal de esta historia: Península Ibérica. Después de un breve paso por la Prehistoria el narrador avanzaría a la Edad Antigua desde los primeros colonizadores (“La llegada de los pueblos colonizadores”)<sup>643</sup>, los pueblos prerromanos (“Los pueblos prerromanos: iberos, celtas y celtiberos”)<sup>644</sup>, los romanos (“De la *pax romana* a la crisis del Imperio”)<sup>645</sup> hasta la llegada de los visigodos (“El reino visigodo de Toledo”)<sup>646</sup>. De la Península Ibérica se pasará a Hispania, siendo España aún un protagonista principal “enmascarado” en el relato.

Sin duda debemos destacar el gran carácter narrativo del relato, en el cual vemos más abundancia de párrafos y redacciones de inicio, desarrollo y fin, dejando en un plano marginal prácticamente a las descripciones esquemáticas, las definiciones y las sinterizaciones. Lo narrativo-explicativo en este tema impera hasta hacerse absolutamente hegemónico en el relato, abusando más de lo narrativo que de lo explicativo, donde el narrador intenta establecer lazos con el lector/a, una situación también nueva con respecto a los libros de Santillana y SM.

En este comienzo de tema veremos una pauta generalizada en todo libro: el desarrollo de ciertos apartados mediante preguntas al estudiante. En este caso se le preguntaría “¿Por qué los romanos desembarcaron en la Península?”<sup>647</sup> y “¿Cuáles son las raíces históricas de España?”<sup>648</sup>. En el caso de la primera pregunta el narrador dejaría plasmado el carácter explicativo del relato (positivista), dejando claro los porqués ante una selección de cinco fuentes primarias de la época. En el caso de la segunda pregunta veremos una intención de síntesis, tal y como se refleja este apartado. Se resume todo lo dado para ofrecer una imagen al estudiante de cuáles serían las raíces históricas de su país, en este caso esto cobraría respuesta desde la Prehistoria hasta el siglo VIII d.C.

---

<sup>642</sup> *Ibid.*, pp. 4-7.

<sup>643</sup> *Ibid.*, pp. 8-9.

<sup>644</sup> *Ibid.*, pp. 10-11.

<sup>645</sup> *Ibid.*, pp. 14-15.

<sup>646</sup> *Ibid.*, pp. 16-17.

<sup>647</sup> *Ibid.*, pp. 12-13.

<sup>648</sup> *Ibid.*, pp. 18-19.



El tema dos será el titulado “La Edad Media: Al-Ándalus y los reinos cristianos (siglos VIII-XV) ¿Qué dos grandes culturas convivieron en la Península durante la Edad Media? ¿Qué evolución se produjo en el dominio del territorio?”. El narrador siempre comenzará haciéndose entre una o dos grandes preguntas que estructurarían la esencia del relato. El narrador utilizaría preguntas de investigación para estructurar el tema en los siguientes apartados: “1) El dominio musulmán: Al-Ándalus (siglos VIII-XI); 2) ¿Qué aportó la presencia musulmana a las tierras hispanas?; 3) La resistencia cristiana (siglos VIII-XI); 4) Expansión cristiana y retroceso de Al-Ándalus (siglos XII-XIII); 5) ¿Cómo se repoblaron las tierras conquistadas?; 6) La economía de los reinos cristianos; 7) La sociedad medieval; 8) Las instituciones políticas; 9) ¿Qué fue la crisis de la Baja Edad Media?; 10) La Baja Edad Media en Castilla y Navarra; 11) Crisis y decadencia en la Corona de Aragón; 12) ¿Qué dos culturas compartieron el territorio peninsular en la Edad Media?”<sup>649</sup>. La acción en este relato irá en una sola línea temporal desde el año 750 (Caída de la dinastía Omeya”) hasta el año 1492 (“Conquista de Granada por los Reyes Católicos”)<sup>650</sup>.

Como vemos, el narrador desarrollaría el relato para ir respondiendo a sus preguntas y generando otras específicas al estudiante, con el fin de ofrecer un desarrollo de contenidos coherente, cohesionado y basado en una perspectiva de que lo que se cuenta es, en última instancia, objetivo. El acercamiento a la verdad histórica y a una suerte de reconstrucción muy resumida del pasado nacional será patente en estos dos primeros temas, pero también a un nivel general a lo largo de este libro. De esta forma se dejaría constancia del claro carácter positivista del relato, al igual de que los textos de Santillana y SM. Lo que veremos diferenciador, como comentábamos anteriormente, será una mayor evidencia de este carácter en el relato.

Dentro del relato, como veremos más adelante, utilizará las preguntas en los apartados a modo explicativo y a modo de interludio paralelo y contextualizador al relato principal. Este uso de recursos ofrece al lector/a un relato “sin fisuras” y, en definitiva, objetivo y veraz solo capaz de ser matizado y ampliado en la historiografía. La historiografía no podría cuestionar la coherencia de la historia de España, tal y como se van presentando los temas y el libro en general.

---

<sup>649</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>650</sup> *Ibid.*, p. 25.

La introducción ofrecerá al lector una España (Península Ibérica) dividida de la siguiente manera “En los inicios del siglo VIII, la invasión musulmana dividió la Península Ibérica en dos zonas”<sup>651</sup>. El tema, pues, versará por esa lucha de zonas entre cristianos y Andalusíes hasta la victoria de los Reyes Católicos sobre el último bastión nazarí en 1492. A esta introducción le acompañaría una obra pictórica de la época titulada “Miniatura del *Libro de los Juegos* de Alfonso X el Sabio, siglo XIII”<sup>652</sup>.

El desarrollo del relato tendrá un contenido fundamentalmente político-institucional, es decir, una selección de hechos sobre sucesos e hitos que versarían sobre la historia del poder en la Península Ibérica y de su evolución. En este caso veremos un desarrollo que comenzaría cronológicamente con Al-Ándalus (“El dominio musulmán: Al-Ándalus (siglos VIII-XI)”; “¿Qué aportó la presencia musulmana a las tierras hispanas?”)<sup>653</sup> para después centrarse mucho más holgadamente en la parte de la historia que trataría sobre los cristianos y, en definitiva, sobre la España medieval (La resistencia cristiana (siglos VIII-XI)”; “Expansión cristiana y retroceso de Al-Ándalus (siglos XII-XIII)”; “¿Cómo se repoblaron las tierras conquistadas?”; “La economía de los reinos cristianos”; “La sociedad medieval”; “Las instituciones políticas”; “¿Qué fue la crisis de la Baja Edad Media?”; “La Baja Edad Media en Castilla y Navarra”; “Crisis y decadencia en la Corona de Aragón”)<sup>654</sup>.

Cómo vemos, el relato transmitirá al lector/a una separación clara: Al-Ándalus no formaría de Hispania (España), pero sí los cristianos (España medieval). Al mismo tiempo la diferencia cuantitativa es más que patente (cuatro páginas para tratar Al-Ándalus contra las diecisiete para tratar a los reinos cristianos). La evolución de los contenidos irá desarrollándose con fuerza a partir de lo que se denominará “El origen de los reinos cristianos”, donde el narrador irá avanzando en el transcurrir de los hechos político-institucionales señalando a los actores históricos (monarcas fundamentalmente) que serán lo que ejerzan el avance de la propia historia del protagonista principal.

Los interludios paralelos, como hemos señalado anteriormente, serán frecuentes en cada tema que iremos analizando, que se estructuran en forma de pregunta. Los

---

<sup>651</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>652</sup> *Ibid.*, pp. 24-25.

<sup>653</sup> *Ibid.*, pp. 26-29.

<sup>654</sup> *Ibid.*, pp. 30-47.

habrá que analicen contenido complementario y los habrá que profundicen cuestiones relativas a lo tratado en el relato principal (contenido político-institucional). Para este último caso, por ejemplo, el apartado “¿Cómo se repoblaron las tierras conquistadas?”<sup>655</sup> daría respuesta a esta pregunta de forma explicativa, sintética y bajo parámetros descriptivo-conceptuales que normalmente se situarían fuera del relato principal, y que se reservarían para los interludios del relato. Y de existir interludios paralelos dentro del texto los veremos, en este caso y de forma general, en forma de desarrollo de contenido complementario (“La economía de los reinos cristianos”). En este caso veremos variedad al respecto ya que veremos interludios paralelos de contenido complementario tanto dentro como también fuera del texto (“La sociedad medieval”)<sup>656</sup>.

Así pues, en este tema veremos un relato con un carácter narrativo-explicativo que se vería reforzado con interludios paralelos tanto dentro como fuera del relato. Pero también interludios contextualizadores, los cuales tienen el objetivo, en este caso, de situar a la España del momento en la Europa medieval (“¿Qué fue la crisis de la Baja Edad Media?”)<sup>657</sup>. Todo ello vendría a reforzar la idea de historia total en el texto, un relato que intentaría ofrecer un relato lo más contrastado, robusto y sintético posible.

El relato culminaría entonces con el cambio de hegemonías, de Al-Ándalus a los Reyes Católicos, de la España ocupada por Andalusíes a la España medieval de los Reyes Católicos.

El siguiente tema tres titulado “Los Reyes Católicos y el Imperio de los Austria (siglos XV-XVII) ¿Cómo se creó el Estado moderno en España y se forjó el Imperio? ¿Qué causas provocaron su crisis y su decadencia?” se estructurará en once apartados

---

<sup>655</sup> A modo de ejemplo transcribimos la respuesta a la pregunta depositada en este interludio paralelo: “La expansión de los reinos cristianos se produjo sobre el territorio de Al-Ándalus en una combinación de conquista militar y ocupación del territorio por población cristiana. Las diferentes fases y formas de la repoblación influyeron en la posterior estructura de la propiedad y en el desarrollo social de los reinos peninsulares. A grandes rasgos, se dieron tres modelos: La repoblación libre, correspondiente a los siglos X y XI, que afectó a las primeras tierras ocupadas en el valle del Duero y en las zonas al Sur de los Pirineos, áreas escasamente pobladas. Los monarcas encargaron a los nobles y a los monasterios la colonización de ese territorio y animaron a emigrar hacia la zona a campesinos llegados del Norte o a los mozárabes que huían de Al-Ándalus, otorgándoles la propiedad de las tierras”. Véase en Álvarez Rey, Leandro, Ana María García Sebastián, Cristina Gatell Arimont, Juan Carlos Gibaja Velázquez, y Manuel Risques Corbella, *Historia de España*, 2º de bachillerato, Vicens Vives, 2016, p. 34.

<sup>656</sup> Álvarez Rey, Leandro, Ana María García Sebastián, Cristina Gatell Arimont, Juan Carlos Gibaja Velázquez, y Manuel Risques Corbella, *Historia de España*, 2º de bachillerato, Vicens Vives, 2016, pp. 38-39.

<sup>657</sup> *Ibid.*, pp. 42-43.

fundamentales: “1) Los Reyes Católicos: la construcción del Estado moderno; 2) ¿Cómo consiguieron los Reyes Católicos la pacificación social y la unidad religiosa en sus reinos?; 3) La unificación y la expansión territorial; 4) El gobierno de los Austrias; 5) La expansión imperial europea en el siglo XVI; 6) ¿Qué conflictos se produjeron en los reinos hispánicos en el siglo XVI?; 7) Conquista y colonización de América; 8) La sociedad y la economía del siglo XVI; 9) El siglo XVII: el declive del Imperio; 10) ¿Por qué entraron en crisis la economía y la sociedad en el siglo XVII?; 11) ¿Cuál fue la evaluación de la monarquía hispánica en los siglos XVI y XVII?”<sup>658</sup>. Estos apartados a su vez se desarrollarán en una línea de tiempo que comienza en el año 1469 (“Matrimonio de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón”) hasta el año 1700 (“Muere Carlos II sin descendencia”)<sup>659</sup>.

La introducción a este tema irá acompañada del famoso cuadro de Diego de Velázquez titulado “*Las meninas*, 1656”, la cual no resumirá la evolución de nuestro protagonista principal. La idea esencial que se nos trasmite es que la historia de España durante la Edad moderna sucede un auge y una decadencia, un ascenso y una caída su historia. El protagonista reflejaría su auge con la llegada de los Reyes Católicos, la conquista y colonización de América y con los Austrias mayores. Por otro lado, la decadencia llegaría con los Austrias menores, las guerras y la crisis económica<sup>660</sup>.

Con este “guion” del relato principal, se desarrollarán los contenidos a lo largo de este tema, donde el propósito final irá unido a responder las preguntas planteadas por el narrador al comienzo del tema. Adentrándonos en los apartados veremos la tendencia visto en los temas anteriores. Lo narrativo-explicativo impera en todo el relato, sin apenas interrupciones descriptivo-conceptuales, los cuales aparecerán fundamentalmente en los primeros tres apartados que versarían sobre la política de los Reyes Católicos. El narrador se mantiene en un tono enciclopédico, imperando la imparcialidad y el objetivismo sobre lo que se relata sobre la historia de España durante estos siglos.

El relato dedicaría tres apartados para desarrollar el relato principal sobre los Reyes Católicos, concretamente en torno su política interior y exterior (“Los Reyes Católicos: La construcción del Estado Moderno”; “La unificación y la expansión

---

<sup>658</sup> *Ibid.*, p. 54.

<sup>659</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>660</sup> *Ibid.*, p. 54.

territorial”)<sup>661</sup>, incluyendo un interludio paralelo de contenido complementario fuera del relato en forma de pregunta (“¿Cómo consiguieron los Reyes Católicos la pacificación social y la unidad religiosa en sus reinos?”). Como indicábamos en los temas analizados anteriormente, estos interludios se utilizarán a lo largo del relato tanto fuera como dentro del mismo para potenciar y reforzar ciertas ideas con preguntas específicas y respuestas sintéticas que a menudo son acompañadas por fuentes de la época y bibliográficas (recursos de autoridad y veracidad científica del relato). En este caso, y a modo de ejemplo, este interludio paralelo irá acompañado de una selección de extractos de las siguientes fuentes: 1) “Enrique José Ruiz Pilares: *El mayorazgo (...)*, 2012”; 2) “*Fernando el Católico*, 1475”; 3) “*Cortes de Madrigal, Creación de la Santa Hermandad*, 1476”; 4) “*Sentencia Arbitral de Guadalupe*, 1486”; 5) “*Decreto de expulsión de los judíos*, Granada, 31 de marzo de 1492”; 6) “M. García Ruipérez: *La expulsión de los moriscos del reino de Granada*, 2014”<sup>662</sup>. También será habitual el acompañamiento de imágenes junto a la selección de los extractos seleccionados. En este caso, y a modo de ejemplo, se seleccionarían las siguientes imágenes las cuales tendría las siguientes notas al pie de imagen: 1) “Miniatura del siglo XV que muestra una escena aldeana con un pastor y sus ovejas”; 2) “F. Ricci: *Auto de Fe en la plaza Mayor de Madrid*, 1683. Mediante los Autos de fe, la Inquisición juzgaba a los sospechosos de herejía”; 3) “Bautismo de los moriscos del reino de Granada. Capilla Real de la catedral de Granada, siglo XVI”<sup>663</sup>.

El desarrollo del relato avanzaría hasta el auge pleno con los Austrias y sus principales hazañas políticas (“El gobierno de los Austrias”; “La expansión imperial europea en el siglo XVI”; “Conquista y colonización de América”)<sup>664</sup>. El narrador transmitirá el lector/a (al estudiante) en ocasiones una sensación de cierta complicidad con el protagonista y sus actores históricos, como por ejemplo en el conflicto con Inglaterra cómo podemos ver en el siguiente extracto del relato: “Inglaterra había sido, desde el reinado de los Reyes Católicos, aliada de la Corona española frente a Francia. Pero la reina Isabel I (1558), de religión anglicana, apoyó a los protestantes de Flandes y protegió a los corsarios (Hawkins y Drake) que atacaban los barcos españoles. Felipe II decidió enfrentarse a Inglaterra y preparó una gran flota para atacarla (Armada

---

<sup>661</sup> *Ibid.*, pp. 56-57; 60-61.

<sup>662</sup> *Ibid.*, pp. 58-59.

<sup>663</sup> *Ibid.*

<sup>664</sup> *Ibid.*, pp. 62-65; 68-69.

Invencible). La expedición fue un desastre y la Invencible regresó diezmada y vencida (1588)”<sup>665</sup>. Más adelante también veremos algo similar con otro enemigo de la España de entonces, los turcos: “El Imperio otomano era una gran potencia en el Mediterráneo oriental desde la ocupación, en 1452, de Constantinopla (Estambul). En el mar, los turcos practicaban la piratería para obtener botines y, sobre todo, esclavos. Para dominarlos, Carlos I Lanzó con éxito un ataque contra Túnez (1535), pero fracasó en la conquista de Argel (1541). Durante el reinado de Felipe II, que coincidió con el máximo esplendor turco bajo Solimán el Magnífico, los otomanos amenazaron todo el Mediterráneo al apoderarse de Chipre y Túnez. Ante ello, se coaligaron la monarquía hispánica, Venecia y el Papado (Santa Liga) y armaron una gran escuadra. El enfrentamiento tuvo lugar en el golfo de Lepanto (1571) con una gran victoria cristiana, que alejó el problema turco del Mediterráneo occidental durante años”<sup>666</sup>.

El narrador seguirá una coherencia que es la de defender o colocarse del lado del protagonista de la historia. Por eso en ocasiones mencionamos que el narrador se disfraza de enciclopédico cuando en ciertas situaciones o hitos históricos se desata como omnisciente. La influencia del narrador será en ambos casos ya que el simple hecho de que la historia sea “la historia de España” es introducir un elemento nacionalista al relato y, por lo tanto, que influiría directa o indirectamente en el estudiante. Esta sería al menos la posición de, en este caso, este libro (emisión textual, de contenidos). Si esto efectivamente sucede (conexión-relación entre las percepciones del estudiante y la emisión) lo veremos con detenimiento en el próximo capítulo 3.

Otro ejemplo de la complicidad del narrador con el protagonista será en otro tema “polémico” tanto en el presente como desde su propia ejecución “La conquista y la colonización de América”. En este apartado el narrador será especialmente descriptivo y explicativo, en un tono claramente enciclopédico, mencionando muchas fechas, datos y personajes históricos. Los aspectos negativos para esta zona del imperio serían tratados como algo ajeno a la metrópoli, donde nuevamente el narrador se posiciona, pero de una forma un tanto sutil, omitiendo al protagonista de cualquier “responsabilidad”. Lo veremos en el siguiente ejemplo del subapartado titulado “El impacto en los pueblos indígenas”: “La conquista y la colonización del Nuevo Mundo tuvo consecuencias demográficas desastrosas para la población indígena. En las

---

<sup>665</sup> *Ibid.*, p. 65.

<sup>666</sup> *Ibid.*

Antillas, sus habitantes quedaron prácticamente aniquilados, lo que obligó a impulsar el tráfico de esclavos negros desde África, primero bajo control portugués y, más tarde, holandés. Las principales causas fueron la ausencia de defensas en los nativos contra las enfermedades aportadas por los españoles y las duras condiciones de trabajo impuestas por los conquistadores. La sumisión de los indígenas y la facilidad con que fueron sometidos y explotados se explican por su actitud fatalista ante el convencimiento de que habían sido abandonados por sus dioses. La mezcla de indígenas, colonizadores y población africana configuró un mundo multirracial, formado por criollos (descendientes de españoles), mestizos (descendientes de europeos y nativos) y mulatos (descendientes de europeos y africanos negros). Esta mezcla racial no impidió una sociedad profundamente desigual en donde los criollos acaparaban las riquezas y los puestos de Administración. Igualmente, en la América colonial, la influencia cultural castellana fue muy grande y se impuso a las poblaciones indígenas. La lengua castellana se consolidó como idioma común, y muchas de las costumbres de los colonizadores quedaron incorporadas a la cultura americana, si bien se mantuvo una destacada diversidad cultural, originada por la resistencia de los pueblos precolombinos a abandonar sus tradiciones”<sup>667</sup>.

Como podemos apreciar en este extracto, el narrador resguarda a su protagonista principal de las consecuencias negativas en América todo lo que puede, echándole el peso de todo ello a actores colectivos de carácter secundario-marginal en el relato como “los conquistadores” o “los criollos”. Al leer este tipo de relatos da la sensación de que América era algo un tanto ajeno a la historia de España que nos cuenta el libro.

Volviendo al relato principal veremos otro interludio paralelo fuera del relato, aunque de contenido político-institucional (principal) “¿Qué conflictos se produjeron en los reinos hispánicos?”<sup>668</sup>, con el objetivo fundamental de reforzar nuevamente con ideas sintéticas y fuentes primarias-secundarias (autoridad científica) la coherencia del relato, en este caso, en torno a los reinados de Carlos I y su hijo Felipe II. También veremos para este misma parte del relato principal un interludio paralelo de contenido complementario dentro del propio relato (“La sociedad y la economía del siglo

---

<sup>667</sup> *Ibid.*, p. 69.

<sup>668</sup> *Ibid.*, pp. 66-67.

XVI”)<sup>669</sup>, todo ello para generar precisamente la idea de historia total que mencionábamos en anteriores páginas.

El final del relato llegará con la decadencia del protagonista (“El siglo XVII: el declive del Imperio”; “¿Por qué entraron en crisis la economía y la sociedad en el siglo XVII?”)<sup>670</sup>, una parte del relato principal que curiosamente será la más breve de todas (2 páginas). Serían cuatro páginas si incluimos el interludio paralelo de contenido complementario que tiene forma de pregunta. En este caso el interludio serviría para que el estudiante pudiera comprender por qué el protagonista entra en desgracia, ofreciendo un argumento sintético, multicausal (causas demográficas, financieras, productivas y sociales) y con uso de fuentes primarias de la época. No siempre es tan contundente en el relato principal, una situación que dependerá del momento que viva el protagonista (España) en el transcurso o evolución del relato.

El tema cuatro se titulado “El siglo XVIII: el reformismo de los primeros Borbones (1700-1788). ¿Qué cambios se produjeron en España con la nueva dinastía de los Borbones?” se estructurará en nueve puntos de desarrollo: “1) La llegada de una nueva dinastía: los Borbones; 2) ¿Qué orientación siguió la política exterior de España tras la paz de Utrecht?; 3) La pervivencia del Antiguo Régimen en el siglo XVIII; 4) El modelo absolutista de los Borbones; 5) ¿Cómo influyeron las ideas ilustradas en España?; 6) El reformismo borbónico: el reinado de Carlos III; 7) Las Sociedades Económicas de Amigos del País; 8) La evolución demográfica y económica en el siglo XVIII; 9) ¿Qué cambió y que pervivió en la España del siglo XVIII?”<sup>671</sup>. Este tema se situará en una línea temporal que irá desde el año 1700 (“Inicio de la dinastía de los Borbones. Felipe V, rey”) hasta el año 1783 (“Se declaran honestas todas las profesiones”)<sup>672</sup>. Como acompañamiento visual veremos un cuadro de F. Bayeu titulado “*El paseo de las Delicias, 1784-1785 (fragmento)*”<sup>673</sup>.

El relato en este tema versaría principalmente en destacar los cambios políticos e institucionales considerados más relevantes en los reinados de Felipe V, Fernando VI y Carlos III. La introducción y la pregunta principal dejarán claro el carácter explicativo del relato.

---

<sup>669</sup> *Ibid.*, pp. 70-71.

<sup>670</sup> *Ibid.*, pp. 72-75.

<sup>671</sup> *Ibid.*, p. 82.

<sup>672</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>673</sup> *Ibid.*, pp. 82-83.



El relato principal tendrá un desarrollo de los contenidos más explicativo que narrativo. El narrador comenzará describiendo procesos de paz y guerras (“La cuestión sucesoria. Los bandos en conflicto”; “La guerra de Sucesión”; “La paz de Utrecht. El fin de la guerra”; “¿Qué orientación siguió la política exterior de España tras la paz de Utrecht?”)<sup>674</sup>, en los cuales no se seguirá un hilo narrativo al que nos tiene acostumbrados sino más bien a un tono estrictamente enciclopédico que estructuraría el relato en apartados de descripción que no necesariamente tiene una conexión entre sí (enumeración de descripciones). Al cerrar estas descripciones y la pregunta formulada bajo un interludio contextualizador fuera del texto que, precisamente, pondría en contexto al elemento al cual se le dota más importancia en el relato “La paz de Utrecht”. El relato no continuaría en el tiempo, sino que sería una consecución de interludios paralelos de diferente naturaleza (“La pervivencia del Antiguo Régimen en el siglo XVIII”; “El modelo absolutista de los Borbones”; “¿Cómo influyeron las ideas ilustradas en España?”; “Las Sociedades Económicas de Amigos del País”; “La evolución demográfica y económica en el siglo XVIII”)<sup>675</sup> en torno a la pregunta inicial del tema “¿Qué cambios se produjeron en España con la nueva dinastía de los Borbones?”.

El relato principal quedaría reflejado como nos tiene acostumbrados solamente en dos páginas (“El reformismo borbónico: el reinado de Carlos III”)<sup>676</sup> y lo hará mezclando lo narrativo-explicativo con lo descriptivo-conceptual, haciendo de la lectura algo menos fluida como de costumbre. Ante este tema el objetivo de la emisión será ofrecer un relato plagado de datos, definiciones y explicaciones con el objetivo de dotar al propio relato de “seriedad o rigurosidad histórica”. Finalmente, el tema concluirá en la idea central del relato en el siguiente extracto “Asimismo, en España, la llegada de los Borbones consolidó el absolutismo, pero la influencia de las ideas ilustradas dio lugar a una experiencia reformista y modernizadora de gobierno. Ahora bien, el peso de los grupos privilegiados y la debilidad de la burguesía impidieron cambios profundos”<sup>677</sup>. Este enfrentamiento entre unos que impedían lo de otros será la antesala del siguiente tema.

---

<sup>674</sup> *Ibid.*, pp. 84-87.

<sup>675</sup> *Ibid.*, pp. 88-93; 96-101.

<sup>676</sup> *Ibid.*, pp. 94-95.

<sup>677</sup> *Ibid.*, p. 102.

El tema cinco titulado “Liberalismo frente a absolutismo (1788-1833). ¿Por qué en España el Antiguo Régimen entró en su crisis definitiva en el primer tercio del siglo XIX?” se estructurará en los siguientes apartados: “1) La ocupación napoleónica; 2) La guerra: desarrollo, actitudes y consecuencias; 3) Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812; 4) Libertad de imprenta frente a la Inquisición; 5) ¿Por qué se emanciparon las colonias americanas?; 6) La restauración del absolutismo y el Trienio Liberal; 7) ¿Por qué fue ominosa la década de 1823 a 1833?; 8) ¿Por qué entró en crisis el Antiguo Régimen?”<sup>678</sup>. En la línea de tiempo este tema comenzaría en el año 1788 (“El inicio de Carlos IV”) y terminaría en el año 1833 (“Muerte de Fernando VII”) <sup>679</sup>.

Tal y como refleja la introducción y el título, el relato principal en este tema versaría sobre la superación del absolutismo mediante el liberalismo, conceptualizando el primero como atraso y el segundo como símbolo de modernidad y progreso “El reinado de Fernando VII fue una pugna constante entre quienes querían mantener el viejo orden absolutista y los que optaban por el nuevo orden liberal”<sup>680</sup>.

El relato principal se mostraría como una evolución de los hechos principales (político-institucionales) y bélicos producidos con la ocupación napoleónica en España (“La ocupación napoleónica”; “La guerra: desarrollo, actitudes y consecuencias”)<sup>681</sup>, las consecuencias positivas de dichos procesos (“Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812”)<sup>682</sup> y la evolución de los hechos del poder, casi a modo de crónica, desde la Restauración hasta el Trienio Liberal (“La Restauración del absolutismo y el Trienio Liberal”)<sup>683</sup>. La idea fundamental del relato por transmitir será sin duda la de ofrecer un punto de inicio y ruptura al mismo tiempo con el atraso absolutista. El narrador insiste en la importancia de la primera constitución en España que, de alguna forma, sería padre-madre de todas las constituciones. Este carácter de enaltecimiento hacia este primer texto constitucional lo podremos apreciar en el siguiente extracto “En sus artículos se definían los derechos del ciudadano (de petición, de educación y de propiedad), las libertades civiles (libertad de pensamiento, opinión e imprenta) y la igualdad jurídica y fiscal a través del reparto proporcional de

---

<sup>678</sup> *Ibid.*, p. 108.

<sup>679</sup> *Ibid.*, p. 109.

<sup>680</sup> *Ibid.*, p. 108.

<sup>681</sup> *Ibid.*, p. 110-113.

<sup>682</sup> *Ibid.*, p. 114-115.

<sup>683</sup> *Ibid.*, pp. 120-123.

los impuestos. Se establecía el sufragio universal masculino para mayores de 25 años, mediante un sistema de elección indirecto, en diversas instancias electivas (parroquia, municipio y provincia). También se garantizaba la seguridad individual a través de la inviolabilidad del domicilio, los derechos penales y procesales y la abolición de la tortura”<sup>684</sup>.

A pesar de describir la constitución, el narrador elige cuando solo limitarse a describir, cuando analizar, cuando explicar y cuando narrar. Todo dependerá de los hechos que hayan sido seleccionados. En este caso, la Constitución de 1812 como lo serán todas las constituciones, formarán parte desde este momento de un actor histórico conceptual que quedará asociado al protagonista principal como parte de él (España). El estudiante entendería pues que aquí se encontraría el principio de todo lo que es digno de respeto y preservación: del valor democrático, del Estado de Derecho y de los derechos y libertades “de todos los españoles”.

En el relato también nos encontraremos con dos interludios, uno paralelo al relato principal (“Libertad de imprenta frente a la Inquisición”)<sup>685</sup> como forma de reforzar la idea de ruptura frente al ámbito absolutista. En este caso se representaría al atraso de mano de la Inquisición y el progreso como la libertad de imprenta. Por otro lado, nos encontraremos con un interludio contextualizador sobre los procesos de independencia americanos (“¿Por qué se emanciparon las colonias americanas?”)<sup>686</sup> en torno a lo que trataría el relato acerca del liberalismo y la primera constitución española, de la expansión de estas ideas tanto en la metrópoli como en las colonias americanas.

El siguiente tema, el tema seis, se titulará “La construcción del Estado Liberal (1833-1868). ¿Cómo se creó y desarrolló el Estado liberal en España? ¿Cuáles fueron sus características y sus condicionantes?” y se desarrollará a través de los siguientes apartados: “1) La primera guerra carlista (1833-1840); 2) El proceso de revolución liberal (1833-1843); 3) Los primeros partidos políticos; 4) La década moderada (1844-1854); 5) El bienio progresista (1854-1856); 6) ¿Por qué no hubo normalidad constitucional en la España isabelina?; 7) La desintegración de la monarquía (1857-1868); 8) ¿Cómo se estableció la construcción del Estado liberal?”<sup>687</sup>. A su vez estos

---

<sup>684</sup> *Ibid.*, p. 114.

<sup>685</sup> *Ibid.*, pp. 116-117.

<sup>686</sup> *Ibid.*, pp. 118-119.

<sup>687</sup> *Ibid.*, p. 131.

apartados se insertarían en una línea de tiempo que comienza en el año 1834 (“Estatuto Real”) y terminaría en el año 1868 (“Caída de Isabel II. Revolución progresista”)<sup>688</sup>. La tradicional imagen que acompañaría a esta presentación sería un cuadro de Eugenio Lucas Velázquez titulado “*Episodio de la Revolución de 1854 en la Puerta del Sol*, anterior a 1870”.

En este tema el relato versará sobre cuestiones exclusivamente político-institucionales, donde el narrador se centrará en la evolución de los hechos, narrándolos y describiéndolos. Se le dará importancia a las fechas y los actores históricos que protagonizan los hechos en la que España “madurará” en términos liberales y, concretamente, hacia una consolidación del Estado-nación. El carácter de crónica se hará presente en todo el tema de una forma parecida a los textos de SM y Santillana.

El relato principal comenzaría con la narración de los hechos del poder político desde “La primera guerra carlista (1833-1840)”<sup>689</sup>, donde se hace alusión especial al desarrollo del conflicto bélico en sí, para seguir avanzando cronológica, lineal y ordenadamente hacia “El proceso de revolución liberal (1833-1843)”<sup>690</sup>, “La década moderada (1844-1854)”<sup>691</sup>, “El bienio progresista (1854-1856)”<sup>692</sup> y “La desintegración de la monarquía (1857-1868)”<sup>693</sup>. Como recalamos, el carácter será estrictamente lineal sobre los sucesos que acontecen en la esfera del Estado y la monarquía, de los movimientos en toro al poder y los cambios en la constitución. Al igual que en el anterior tema aparece un nuevo actor histórico importancia para el relato, en este nuevo tema sugerían los partidos políticos como un actor conceptual de relevancia en el escenario político-institucional en esta historia. Prueba de ello es el interludio paralelo específico que se hace en torno a los partidos políticos (“Los primeros partidos políticos”)<sup>694</sup>, donde el narrador describirá la variedad existente, reforzándolo con fuentes primarias. Casi todo lo que el narrador refuerza con fuentes primarias tendrá un rol importante en el relato principal, tanto como actor (por ejemplo, partidos políticos) o como idea fuerza (por ejemplo, liberalismo como proyecto positivo para España) en el relato principal.

---

<sup>688</sup> *Ibid.*, p. 132.

<sup>689</sup> *Ibid.*, pp. 134-135.

<sup>690</sup> *Ibid.*, pp. 136-139.

<sup>691</sup> *Ibid.*, pp. 142-143.

<sup>692</sup> *Ibid.*, pp. 144-145.

<sup>693</sup> *Ibid.*, pp. 148-149.

<sup>694</sup> *Ibid.*, pp. 140-141.

El otro interludio paralelo existente en fuera del relato principal será, no casualmente, el que trate la siguiente pregunta sobre un actor conceptual fundamental a partir del tema anterior “¿Por qué no hubo normalidad constitucional en la España isabelina?”<sup>695</sup>. En este interludio paralelo el narrador, del mismo modo que hace con los partidos políticos, enfatizará sobre la constitución y las causas por las cuales esta no tuvo estabilidad (se indican factores militares, corruptelas, inestabilidad política, escasa participación en las elecciones, represión política, etc.). La idea final sería reforzar a la constitución como elemento a defender ante los acontecimientos protagonizados por actores históricos concretos.

El tema siete titulado “El sexenio Democrático (1868-1874) ¿Por qué las distintas fórmulas políticas propuestas durante el Sexenio no consiguieron consolidar un régimen democrático en España?” será una continuación del tema anterior, con características prácticamente similares. La estructura de este tema será la siguiente: “1) La revolución y el Gobierno Provisional (1868-1870); 2) ¡Abajo las quintas!; 3) La monarquía de Amadeo de Saboya (181-1873); 4) ¿Por qué unas Cortes monárquicas proclamaron la República?; 5) La Primera República; 6) ¿Por qué fracasó la experiencia democrática del Sexenio?”<sup>696</sup>. En dicha estructura u organización del tema lo veremos inserto en una línea de tiempo político-institucional que irá desde el año 1868 al año 1874, donde se destacan las fases que comprendería estos seis años (Gobierno provisional, Monarquía y Primera República)<sup>697</sup>. La imagen que acompañaría esta presentación será una caricatura de Tomás Padró titulada “*Pese a quien pese, aquí la tienen ustedes*”, que aparece en la revista *La Flaca*, en el año 1873<sup>698</sup>.

El narrador expresaría su cuestionamiento en esta introducción en torno a la consolidación de un sistema democrático en España. En este sentido el narrador es cómplice del protagonista principal, que velaría por el bien de este en términos progresistas.

El relato principal evolucionaría siguiendo el mismo criterio de narratividad que los capítulos anteriores (5 y 6), narrando y describiendo y alternando el tono enciclopédico con uno de carácter omnisciente según el caso como hemos ido

---

<sup>695</sup> *Ibid.*, pp.146-147.

<sup>696</sup> *Ibid.*, p. 156.

<sup>697</sup> *Ibid.*, p. 157.

<sup>698</sup> *Ibid.*, pp. 156-157.

comentando en nuestros análisis. Se comenzaría a relatar “La revolución y el Gobierno Provisional (1868-1870)”<sup>699</sup>, de todo lo que sucedía en materia político-institucional. De esta manera se avanzaría hasta el año 1874 (“La monarquía de Amadeo de Saboya (1871-1873)”; “La Primera República”)<sup>700</sup>.

Los interludios en este tema serán dos. El primero trataría un tema paralelo al relato principal cuyo contenido será complementario (“¡Abajo las Quintas!”)<sup>701</sup> y casi a modo de curiosidad, donde el narrador nos cuenta el malestar popular producto del servicio militar obligatorio que se habría instaurado a raíz de la conformación de un ejército nacional y de un sistema de elusión al reclutamiento por quintas. El objetivo sería en este caso comentar una curiosidad histórica ya que, a pesar de su importancia popular-social en el libro no suelen tratarse este tipo de cuestiones (establecimiento de un eje de importancia en torno a lo que sucede en el poder político y en las instituciones por sobre lo que sucede en la sociedad). Por otro lado, se enfatizará en el hecho o hito histórico de la Primera República a modo de interludio paralelo (“¿Por qué unas Cortes monárquicas proclamaron la República?”)<sup>702</sup>. El apartado buscaría respuesta a su incógnita, aparentemente sin lógica, a través de su habitual síntesis y refuerzo de fuentes primarias con el objetivo de reforzar la coherencia del hecho histórico en el estudiante.

Los siguientes temas ocho (“La economía española (1833-1900). ¿Qué características tuvieron las transformaciones agrarias y el proceso industrializador del siglo XIX en España?”)<sup>703</sup> y nueve (“Sociedad y movimientos sociales del siglo XIX. ¿Qué nueva sociedad surgió del proceso de revolución liberal? ¿Cuáles fueron las nuevas ideas y movimientos sociales que aparecieron?”)<sup>704</sup> los trataremos de manera conjunta al ser similares en estructura (temas complementarios) y cronología (siglo XIX).

Como decíamos, se tratan de dos temas similares que versan sobre contenido complementario, concretamente sobre economía (tema ocho) y temas sociales (tema nueve). Estos dos temas, al distar mucho del resto de temas principales, no tendrían como objetivo explicar o narrar lo que ha sucedido en los ámbito económico-social en

---

<sup>699</sup> *Ibid.*, pp. 158-161.

<sup>700</sup> *Ibid.*, pp. 164-165; 168-169.

<sup>701</sup> *Ibid.*, pp. 162-163.

<sup>702</sup> *Ibid.*, pp. 166-167.

<sup>703</sup> *Ibid.*, pp. 176-177.

<sup>704</sup> *Ibid.*, pp. 202-203.

España tal y como pasa en el resto de temas. La finalidad estaría en ofrecer una idea de historia total en el libro y en el estudiante para configurar una idea de la historia de España no solo del prisma político, sino también social y económico. A pesar de estos esfuerzos pareciera evidente, al igual que en SM y Santillana, que estos intentos serían más un recurso estético que un recurso de entender la Historia de España a través de las dimensiones económicas y sociales. Esto fundamentalmente se ve a raíz de la diferencia patente de páginas entre una dimensión y otra, una cuestión que quedaría reflejada en los currículos de Historia analizados en este capítulo.

Ambos temas explotarán el recurso sintetizador, sumado a la expresividad textual descriptivo-conceptual y descriptivo-narrativo. En el caos específico del tema ocho, que versará sobre asuntos económico-demográficos, abundarán los datos porcentuales, los recursos geográficos, las contextualizaciones comparativas con la Europa de la época. las tablas y gráficas comparativas, los datos específicos, las fechas y la enumeración. Aquí veremos un narrador explicativo, preocupado (obsesionado) por los datos y lo cuantitativo en general. Cada apartado tendría su propio hilo conductor desconectado del resto de apartados, los cuales se dividirán en temas agrarios (“La agricultura, entre reforma y el estancamiento”; ¿Transformó la reforma agraria liberal el campo español?)<sup>705</sup>, industriales (“Los inicios de la industrialización: el textil catalán”; “¿Qué presentaba la industrialización en España respecto a otras economías de Europa?”)<sup>706</sup>, mineros (“Minería y siderurgia”)<sup>707</sup>, demográficos (“La población, un crecimiento limitado”)<sup>708</sup>, de transportes y comercio (“Transportes, ferrocarril y mercado”)<sup>709</sup> y sobre fiscalidad y banca nacional (“Hacienda, banca y moneda”)<sup>710</sup>.

En el caso del tema nueve que versaría sobre temas sociales abundará la sintetización esquemática, la descripción y, sobre todo, las definiciones en la gran mayoría de subapartados (como por ejemplo “La sociedad de clases”, “Una nueva élite privilegiada”; “La alta burguesía”, “La burguesía industrial”, “Las clases medias”, “Artesanos y trabajadores de servicios”, “El proletariado industrial”, “El campesinado”, “Las revueltas agrarias”, “Los precursores: el socialismo utópico”, “La

---

<sup>705</sup> *Ibid.*, pp. 178-181.

<sup>706</sup> *Ibid.*, pp. 182-183; 186-187.

<sup>707</sup> *Ibid.*, pp. 184-185.

<sup>708</sup> *Ibid.*, pp. 188-189.

<sup>709</sup> *Ibid.*, pp. 190-191.

<sup>710</sup> *Ibid.*, pp. 192-195.

AIT: el marxismo y el anarquismo”, “La AIT en España”)<sup>711</sup>. Vemos un narrador tremendamente imparcial y enciclopédico, cuya función sería la de hacer precisamente de “enciclopedia”, enumerando definiciones y conceptos sobre temas sociales en el siglo XIX español sin un hilo conductor central ni una narrativa como sucede en el relato principal.

En definitiva, ambos temas (ocho y nueve), al ser un recursos estético no conectaría con el relato principal y, de alguna forma, son temas algo confusos en el sentido narrativo. En el sentido de emisión hacia el estudiante se transmite una idea subyacente que hemos ido comentando y desarrollando a lo largo de estos análisis. Esta idea intervendría al propio criterio del texto, sobre lo que realmente importa y lo que es secundario, sobre lo que los estudiantes deben dedicar más horas de estudio y de clases (narración de hechos político-institucionales, enumeración de actores históricos en el ámbito del poder político, enumeración de fechas y conceptos del ámbito político-institucional, descripción de actores histórico-conceptuales como los partidos políticos y la constitución, etc.) en detrimento de temas económicos y socioculturales (análisis de movimientos sociales, hambre, pobreza, corrupción, dinámicas clientelares, temas laborales, movimientos ideológicos, historias de vida de gente corriente, etc.). El estudiante tendría que sacar sus propias conclusiones a partir de esta emisión en torno a sus propias percepciones políticas, sociales, culturales, etc.

El siguiente tema por tratar, el tema diez, se titulará “La Restauración Borbónica (1875-1902). ¿Qué sistema político organizó Cánovas del Castillo para conseguir estabilidad política y orden social? ¿Cuáles fueron sus luces y sus sombras?” y se organizará en nueve puntos: “1) Las claves del nuevo sistema político; 2) El bipartidismo y el turno pacífico; 3) ¿Era democrático el sistema de la Restauración?; 4) Las fuerzas políticas marginadas del sistema; 5) El auge de nacionalismos y regionalismos; 6) La crisis de ultramar (Cuba y Filipinas); 7) La guerra contra Estados Unidos y la pérdida de las últimas colonias; 8) Estudio de un caso. Las consecuencias de la crisis de 1898; 9) ¿En qué consistía el sistema político de la Restauración?”<sup>712</sup>. La línea de tiempo que nos muestra esta presentación se sitúa desde el año 1875 (comienzo del gobierno del partido conservador con Cánovas del Castillo) hasta el año 1802 (gobierno del gobierno liberal de Sagasta). Esta línea de tiempo reflejaría el

---

<sup>711</sup> *Ibid.*, pp. 205; 208-209; 212-213; 216-217; 218-219.

<sup>712</sup> *Ibid.*, p. 228.



turnismo político existente durante la última treintena del siglo XIX<sup>713</sup>. Como último recurso veremos la tradicional imagen a doble página que, en este caso, se titularía “*Triunfo electoral*, viñeta satírica de *La Flaca*, 1872”<sup>714</sup>.

Desde el primer momento es este tema se deja claro que el objetivo será continuar la dinámica narrativa principal (política-institucional) y en torno al protagonista principal (España) tal y como se venía haciendo salvo en el paréntesis de los temas ocho y nueve (contenido complementario fuera de la dinámica de la evolución del hilo conductor central).

El relato en esta ocasión trataría sobre las principales dinámicas políticas sucedidas a finales del siglo XIX como lo fue el turnismo entre liberales y conservadores bajo el amparo de una nueva Constitución. La denominada Restauración a manos del rey Alfonso XII y, posteriormente, de la Regencia de María Cristina, serán, junto con las dinámicas del bipartidismo, el tema central del relato. Dichos puntos serían tratados por el narrador como la identificación del problema y no tanto como la narración misma de la evolución cronológica y lineal de dicho sistema. Por identificación en el relato se traducirá en una abundancia de definiciones y las descripciones bajo un tono enciclopédico donde el narrador se centraría fundamentalmente a explicar los principales elementos político-institucionales de dicho sistema político. Todo ello sería una especie de preparatorio (tema diez y once) para los temas de gran carga narrativa: La Segunda República y la Guerra Civil (temas doce y trece).

El relato se centraría pues en explicar y definir cuestiones fundamentales como el bipartidismo y el turnismo (“El bipartidismo y el turno pacífico”)<sup>715</sup> como la nueva forma de gobierno pacífico, pero, al mismo tiempo, corrupto. Bajo esa problemática también recalaría el relato, pero en forma de pregunta “¿Era democrático el sistema de la Restauración?”<sup>716</sup>, un sistema que definiré sintéticamente en el siguiente extracto “En régimen de la Restauración se apoyaba en un sistema electoral caracterizado por el caciquismo, la corrupción electoral y la abstención generalizada, que facilitaba la manipulación de las elecciones en beneficio de los partidos de turno”<sup>717</sup>. Ahora bien, el narrador no responde a la pregunta y deja esa labor al estudiante, enfatizando más

---

<sup>713</sup> *Ibid.*, p. 229.

<sup>714</sup> *Ibid.*, pp. 228-229.

<sup>715</sup> *Ibid.*, pp. 232-233.

<sup>716</sup> *Ibid.*, pp. 234-235.

<sup>717</sup> *Ibid.*, p. 234.

en el hecho del abstencionismo electoral (“¿Crees que el elevado abstencionismo facilitaba la corrupción del sistema de la Restauración? Argumenta por qué”)<sup>718</sup>, una situación que no debe ser casual debido a que se trataría de un elemento fundamental en la actualidad para la supervivencia del sistema político en el cual estamos insertos. Por último, también se identificarían y explicarían todas las fuerzas que estarían fuera de este sistema turnista (“El republicanismo”; “El carlismo”; “La expansión del PSOE”; “El auge de nacionalismos y regionalismos”)<sup>719</sup>.

A nivel de interludios nos encontraremos con uno de carácter contextualizador dentro del relato principal (“Las claves del nuevo sistema político”)<sup>720</sup> y tres de carácter paralelo, uno dentro y dos fuera del relato principal (“La crisis de ultramar (Cuba y Filipinas”; “La guerra contra Estados Unidos y la pérdida de las últimas colonias”; “Las consecuencias de la crisis de 1898”)<sup>721</sup>. En el caso del interludio contextualizador aludirá, a un contexto político-institucional y bélico a nivel nacional, ofreciendo una panorámica del cambio de sistema que se llevaría practicando durante todo el siglo XIX. En el segundo caso, veríamos dentro del relato un apartado descriptivo y sintético de los conflictos con Cuba y Filipinas, un tema que fuera del relato se profundizaría como no solo como una crisis sino como una “pérdida” para el protagonista principal (España). El relato de la mano de su narrador deciden enfatizar en seis páginas (de 17 totales) sobre esa “pérdida” o, incluso, “desastre”, una terminología más conocida por su acepción nacionalista.

De “desastre” se pasaría a “la pérdida”, un contenido que los estudiantes también lo recibirían como un territorio (en este caso Cuba y Filipinas) que les pertenecía y que en la actualidad ya no lo poseerían por culpa de Estados Unidos, tal y como se explica en uno de los apartados mencionados anteriormente: “(...) Estados Unidos utilizó como pretexto la explosión y hundimiento, a comienzos del año 1898, de su buque de guerra *Maine*, anclado en la bahía de La Habana. La negativa de España a renunciar a la isla y a acatar el ultimátum estadounidense inició el enfrentamiento entre ambos. Como extensión del conflicto, ese mismo año se reanudó la insurrección en Filipinas. En España se subestimó el potencial militar de Estados Unidos, que destruyó fácilmente la flota española en dos breves combates navales,

---

<sup>718</sup> *Ibid.*, p. 235.

<sup>719</sup> *Ibid.*, pp. 236-241.

<sup>720</sup> *Ibid.*, pp. 230-231.

<sup>721</sup> *Ibid.*, pp. 242-243; 244-245; 246-247.

Santiago de Cuba y Cavite (Filipinas). Este desastre no dejó al gobierno español otra alternativa que pedir la paz”<sup>722</sup>. Cómo vemos, el narrador, de alguna manera, se pondrá en el lado español, de la defensa de dichos territorios como último resquicio un imperio ya en ruinas. Al mismo tiempo, el relato, al enfatizar en esta temática y seleccionar este hecho como un elemento relevante en la historia de España también lo tendría que ser para el estudiante. En manos del estudiante quedaría si este se ve influido por este tipo de contenidos de diversas formas, como, por ejemplo, por un odio histórico hacia Estados Unidos por arrebatar posiciones que pertenecían a España o establecer una percepción derrotista y de “perdedor” en torno a lo que significa España. De existir ambas opciones intervendrían, de alguna forma, en las percepciones ciudadanas de los estudiantes que se ven obligados a estudiar estos temas para superar sus estudios de segundo de Bachillerato.

El tema once titulado “La crisis de la Restauración Borbónica (1902-1931). ¿Por qué tras el desastre del 98, el sistema de la Restauración consiguió perdurar durante el primer tercio del siglo XX?”, se estructurará en nueve apartados: “1) El reformismo dinástico; 2) La oposición política; 3) Investiga. El obrerismo: entre el anarquismo y el socialismo; 4) La Semana Trágica y sus consecuencias (1909-1917); 5) La crisis de 1917; 6) La descomposición del sistema parlamentario (1918-1923); 7) La dictadura de Primo de Rivera (1923-1930); 8) ¿Por qué cayó la monarquía en 1931?; 9) ¿Por qué fracasó el sistema de la Restauración?”<sup>723</sup>. Estos apartados estarán situados en una línea temporal que comenzaría en el año 1902-1903 (mayoría de edad de Alfonso XIII y comienzo de su reinado) hasta el año 1931, teniendo este año como la antesala de la Segunda República tras el fin de la dictadura de Primo de Rivera. La imagen que acompañará esta presentación se titulará “*Actualidad palpitante. Un banquete electoral*, 1905, de Inocencio Medina Vera”<sup>724</sup>.

El relato principal versaría fundamentalmente sobre el periodo en el cual reina Alfonso XIII, seleccionando y narrando hechos político-institucionales de forma cronológica y lineal hasta llegar al final de la Dictadura de Primo de Rivera (“El reformismo dinástico”; “La Semana Trágica y sus consecuencias (1909-1917)”; “La descomposición del sistema parlamentario (1918-1923)”; “La dictadura de Primo de

---

<sup>722</sup> *Ibid.*, p. 244.

<sup>723</sup> *Ibid.*, p. 254.

<sup>724</sup> *Ibid.*, pp. 254-255.

Rivera (1923-1930)”<sup>725</sup>. Cómo vemos, se volvería al seguimiento de una evolución cronológica de los hechos que suceden en torno a las dinámicas de los gobiernos.

Por otro lado, veremos el uso de los interludios que, como hemos podido ver a lo largo de nuestros análisis, en este libro son utilizados para enfatizar en ciertas cuestiones. Para este tema en concreto podremos identificar un total de cuatro interludios paralelos de los cuales tres se situarían fuera del relato principal. Mientras que el interludio paralelo situado dentro el hilo conductor central que trataría cuestiones de carácter político-institucional, existirá otro interludio paralelo similar, pero fuera el relato y, por último, dos interludios paralelos de contenido complementario que discurrirían sobre temas sociales. El primer interludio paralelo dentro del relato (“La oposición política”)<sup>726</sup> se centraría en describir y definir a los otros partidos políticos (actores históricos principales) que serán fundamentales en los siguientes temas. La idea fundamental de este interludio es seguir reforzando la idea de la importancia en los partidos políticos en torno al poder y a la alternativa política. El segundo interludio paralelo (“¿Por qué cayó la monarquía en 1931”)<sup>727</sup> se situará fuera del texto, pero enfatizaría sobre el relato principal (temática político-institucional), concretamente sobre la causalidad de la caída del sistema monárquico en 1931, haciendo alusiones, entre otras cuestiones a lo siguiente: “La crisis económica mundial iniciada en 1929 alcanzó también a España, donde ocasionó un rápido incremento del desempleo y un creciente descontento social. Ante la nueva coyuntura, la dictadura fue perdiendo paulatinamente los apoyos de sus inicios. La situación política, económica y social volvía a ser grave y se percibía que su previsible empeoramiento podría suponer no solo el fin de la dictadura, sino también de la monarquía”<sup>728</sup>. Al situar cuestiones sociales y económicas en juego y, al mismo tiempo, reflejar solamente cuestiones políticas e institucionales en el relato principal de este tema (y en casi todos) cabe interpretar que habría asuntos más importantes (político-institucionales) que otros (socioeconómicos y culturales).

En cuanto a los dos interludios paralelos de contenido complementario tendríamos, en primer lugar, al que hace alusión a un tema transversal (político-social) denominado “La crisis de 1917”<sup>729</sup>, donde el narrador se centraría en describir las

---

<sup>725</sup> *Ibid.*, pp. 256-258; 264-265; 268-273.

<sup>726</sup> *Ibid.*, pp. 259-261.

<sup>727</sup> *Ibid.*, pp. 274-275.

<sup>728</sup> *Ibid.*, p. 274.

<sup>729</sup> *Ibid.*, pp. 266-267.

consecuencia sociales (huelgas y sindicatos), del poder (fuerte oposición) y del sector militar (revueltas) de un problema político (malestar de las clases populares en torno a su nivel de vida) en el cual no se profundiza (causalidad de un malestar social). Finalmente, el otro interludio paralelo de contenido complementario (político-social) se denominaría “El obrerismo: entre el anarquismo y el socialismo”<sup>730</sup>, un apartado que tendría la intención de resumir el anarquismo y el socialismo en torno a la figura del PSOE, un tema que entenderíamos que sería de bastante complejidad que se ve resumido, como decimos, en dos páginas. Los problemas ideológicos, como vemos, también serán tratados de forma marginal.

El tema doce titulado “Economía y sociedad en el primer tercio del siglo XX. ¿Qué transformaciones económicas y sociales se produjeron? ¿Qué estructuras pervivieron?” atendería, tal y como vimos en los temas ocho y nueve, cuestiones complementarias. En su estructura veríamos como mezclaría temáticas de carácter económico y, en un segundo lugar, social: “1) La modernización de la estructura demográfica; 2) La agricultura: crisis y diversidad de una sociedad campesina; 3) La expansión de la industria; 4) ¿Fue uniforme y equilibrado el desarrollo de la industria en España?; 5) La política económica: proteccionismo e intervencionismo; 6) ¿Cómo afectó la Gran Guerra a la economía española?; 7) La política económica durante la dictadura de Primo de Rivera; 8) Las transformaciones sociales; 9) La condición femenina a principios del siglo XX; 10) ¿Cuál fue la evolución de la economía y de la sociedad españolas en el primer tercio del siglo XX?”<sup>731</sup>. La línea temporal trataría la primera veintena del siglo XX y la imagen que acompañaría esta presentación se titularía “Vista a los Altos Hornos de Bilbao, hacia 1900. Postal comercial coloreada”<sup>732</sup>.

El objetivo de este tema sería describir y exponer la Segunda Revolución Industrial en España. En este propósito se destacaría a un narrador enciclopédico, imparcial que utilizaría como principal herramienta narrativa la descripción-conceptual. En este paréntesis del relato principal abundarán los mapas, las gráficas, las tablas comparativas, los datos numéricos, los porcentajes y los esquemas. Se tratarían, por orden, cuestiones demográficas (“La modernización de la estructura

---

<sup>730</sup> *Ibid.*, pp. 262-263.

<sup>731</sup> *Ibid.*, p. 282.

<sup>732</sup> *Ibid.*, pp. 282-283.

demográfica”)<sup>733</sup>, del sector agrícola (“La agricultura: crisis y diversidad de una sociedad campesina”)<sup>734</sup>, del sector industrial (“La expansión de la industria”; “¿Fue uniforme y equilibrado el desarrollo de la industria en España?”)<sup>735</sup>, acerca de las políticas económicas durante la primera treintena del siglo XX (“La política económica: proteccionismo e intervencionismo”; “¿Cómo afectó la Gran Guerra a la economía española?”; “La política económica durante la dictadura de Primo de Rivera”)<sup>736</sup> y sobre cuestiones sociales (“Las transformaciones sociales”; “La condición femenina a principios del siglo XX”)<sup>737</sup>.

De los temas descritos en este tema vemos un evidente y mayor peso en los temas económicos (13 páginas) que en los sociales (4 páginas). Este hecho será habitual a lo largo del libro, ofreciendo nuevamente la idea de lo que es importante y lo que lo es menos, en este caso, en la historia de España.

El siguiente tema titulado “La Segunda República española (1931-1936). ¿En qué consistió el proyecto democrático y reformista de la Segunda República? ¿Por qué no consiguió consolidarse?”, volvería al hilo conductor principal y al avance cronológico y lineal al cual nos tiene acostumbrados. El tema trece se organizaría en nueve apartados fundamentales que serán los siguientes: “1) ¿Por qué unas elecciones municipales trajeron la república?; 2) El nuevo régimen republicano; 3) ¿Cómo cambió la Segunda República la vida de las mujeres?; 4) El bienio reformista (1931-1933); 5) La crisis de la coalición de izquierdas; 6) El bienio conservador (1933-1935); 7) ¿Estaba en peligro la democracia en octubre de 1934?; 8) El Frente Popular (1936); 9) ¿Por qué la República no consiguió afianzar una democracia estable?”<sup>738</sup>. La línea temporal que se presenta en esta introducción comenzaría en el año 1931 (“12 de abril. Elecciones municipales”) hasta el año 1936 (“17 de julio. Inicio de la insurrección militar”)<sup>739</sup>. También, a esta presentación se le sumaría la habitual imagen a doble página, en este caso se titulará “Proclamación de la Segunda República en la Puerta del Sol, Madrid, 14 de abril de 1931”<sup>740</sup>.

---

<sup>733</sup> *Ibid.*, pp. 284-285.

<sup>734</sup> *Ibid.*, pp. 286-287.

<sup>735</sup> *Ibid.*, pp. 288-291.

<sup>736</sup> *Ibid.*, pp. 292-297.

<sup>737</sup> *Ibid.*, pp. 298-301.

<sup>738</sup> *Ibid.*, p. 308.

<sup>739</sup> *Ibid.*, p. 309.

<sup>740</sup> *Ibid.*, pp. 308-309.

En la introducción a este tema tendremos un nuevo concepto que será fundamental a partir de ahora: democracia. La introducción resumiría lo sucedido en estos cinco años de República de la siguiente forma: “La Segunda República, proclamada el 14 de abril de 1931, supuso la instauración de un régimen plenamente democrático que puso en marcha un amplio programa reformista apoyado por republicanos y socialistas. Estas reformas suscitaron la oposición de los sectores más conservadores de la sociedad española y fueron paralizadas a finales de 1933 por el triunfo electoral de la coalición de centro-derecha. En 1936, la victoria electoral del Frente Popular provocó un levantamiento militar que fue apoyado por los partidos y organizaciones de derechas, y que marcó el inicio de la Guerra Civil”<sup>741</sup>. De esta forma, el periodo de la Segunda República sería según el texto turbulento, pero, al mismo tiempo, importante dado que la llegada de una democracia plena.

El relato principal quedaría estructurado por el desarrollo del hilo conductor cronológico y lineal, pero con un número importante de interludios fuera del mismo (cuatro interludios y cuatro apartados de desarrollo temático). El narrador enfatizaría de esta forma en cada apartado de desarrollo del relato.

En primer lugar, nos encontraríamos, como mencionábamos anteriormente, el desarrollo de los hechos político-institucionales o relato principal, siendo el primer apartado de carácter introductorio donde se identifica el nuevo panorama político-institucional de forma sintética y descriptiva (“La Constitución de 1931”; “Los debates parlamentarios”; “El sistema de partidos y sindicatos”)<sup>742</sup>. En los siguientes apartados del relato principal veremos el desarrollo de la evolución de los tres gobiernos con el tradicional modo narrativo de crónica (“El bienio reformista, 1931-1933”; “El bienio conservador, 1933-1936”; “El Frente Popular, 1936”)<sup>743</sup>.

En segundo lugar, apreciaríamos un total de cuatro interludios paralelos fuera del relato principal y tratando temática principal (político-institucional), salvo uno (“¿Cómo cambió la Segunda República la vida de las mujeres?”)<sup>744</sup>, el cual destacaría la importancia social y política que tuvo el sufragio femenino en la vida de las mujeres (idea de culminación de la democracia plena a través del sufragio universal). El primer interludio paralelo principal (“¿Por qué una elecciones municipales trajeron la

---

<sup>741</sup> *Ibid.*, p. 308.

<sup>742</sup> *Ibid.*, pp. 312-313.

<sup>743</sup> *Ibid.*, pp. 316-319; 322-323; 326-327.

<sup>744</sup> *Ibid.*, pp. 314-315.

República?”) versaría sobre la importancia de las elecciones en torno a la aparición de la Segunda República ( la idea de la importancia del voto); el segundo sobre “La crisis de la coalición de izquierdas” en el cual se trataría sintéticamente la falta de entendimiento en las izquierdas, enfatizando en la crisis social que no esperaría dicho entendimiento (se fijaría la consecuencia de la victoria de la derecha Radical-Cedista en la crisis de la izquierda); y el tercero (¿Estaba en peligro la democracia en octubre de 1934?”)<sup>745</sup> tendría como objetivo exponer como la llegada de la derecha culminaría en una crispación en los sectores obreros más revolucionarios y de izquierdas, provocando esto un enfrentamiento que terminaría en encuentros violentos (se destacaría la idea del pacifismo en el escenario político por encima de todo).

Finalmente, el tema resumiría la respuesta a la pregunta inicial de la presentación “¿Por qué no consiguió consolidarse?” de la siguiente forma: “Fracasada la dictadura militar, en abril de 1931, la ciudadanía apostó por la construcción de un régimen democrático que acometiese las reformas que el país demandaba. Sin embargo, la Segunda República inmersa en una situación de crisis económica, con el telón de fondo del auge de los totalitarismos y de una Europa donde revolución y contrarrevolución pugnaban por imponerse, difícilmente podía ser una democracia estable. Con graves problemas estructurales por resolver (analfabetismo, atraso económico, dependencia del sector agrícola, distribución desigual de la riqueza...), unas clases dispuestas a defender sus privilegios y unos sectores populares impacientes por alcanzar una justicia social, la República tuvo pocas oportunidades para consolidar su proyecto de reforma y modernización para España”<sup>746</sup>. De esta manera apreciaríamos como el narrador concluiría, entre otras cosas, que la responsabilidad de que la democracia (a un nivel político-institucional) no se estableciera plenamente quedaría, de alguna forma, igualado entre izquierdas y derechas (misma carga de responsabilidad), dando un carácter imparcial y enciclopédico a este problema político. El estudiante recibiría unos contenidos en los cuales los problemas de la democracia plena quedarían marcados multicausalmente, igualando los errores políticos de ambos sectores ideológicos y, por último, enfatizando en la importancia mayor de la justicia social por encima de todo lo demás como escenario a alcanzar. Finalmente, el estudiante podría llegar a entender en su presente, quizás de forma errónea, que las pretensiones de la derecha y de la izquierda

---

<sup>745</sup> *Ibid.*, pp. 324-325.

<sup>746</sup> *Ibid.*, p. 328.



en algún momento se unirían en términos de culpabilidad ante los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del país.

En este tema catorce titulado “La Guerra Civil (1936-1939). ¿Por qué estalló una guerra civil en 1936? ¿Cuáles fueron sus consecuencias?” el narrador será contundente como nunca antes lo ha sido, incluso desajustando el tono habitual utilizado: “La Guerra Civil, provocada por el golpe militar fascista del 18 de julio de 1936, constituye el hecho más relevante y trágico de la historia española del siglo XX”. Más adelante el narrador quiere exponer ciertas cuestiones para que el lector/a comprendiese el origen y lo que supondría dicha guerra: “(...) Es imposible entender la guerra sin comprender el contexto europeo y las tensiones producidas por el ascenso del fascismo y la extensión de las ideas revolucionarias tras la Revolución rusa. El resultado de la guerra fue el fin del régimen democrático y la consolidación de la dictadura franquista en España”<sup>747</sup>. Como podemos ver, el narrador sienta las bases causales (importancia internacional, fascismo) y de consecuencia (fin de la democracia) en torno al estudiante, fijando barreras en este proceso de inicios y finales, que en este caso llevarían a España al franquismo.

El tema catorce quedaría entonces dividido en un total de siete puntos: “1) Del golpe de Estado a la Guerra Civil; 2) ¿Por qué la guerra de España alcanzó una dimensión internacional?; 3) El bando republicano: guerra y revolución; 4) ¿Qué dos opciones se enfrentaron en el bando republicano?; 5) La zona sublevada: la construcción de un Estado totalitario; 6) Vivir en guerra; 7) La evolución del conflicto bélico; 8) ¿Qué dos grandes grupos sociales e ideológicos se enfrentaron en la Guerra Civil?”<sup>748</sup>, en el cual se aprecia el carácter nacional del conflicto a pesar de la importancia a la cual se alude en un comienzo. Al mismo tiempo vemos correlaciones con la configuración de este tema con los textos de SM y Santillana, similares. Se distribuirá el contenido por zonas de conflicto (sublevado y republicano en este caso), se explicará el conflicto político para después relatar el conflicto bélico. El tema solo ofrecerá un apartado que trate la guerra civil en términos internacionales (interludio paralelo fuera del relato), pensando más el carácter nacional de la historia y, en definitiva, de los preceptos curriculares en el texto. En la línea de tiempo veremos también como la guerra se dividirá en: “Ámbito internacional; Operaciones militares;

---

<sup>747</sup> *Ibid.*, p. 334.

<sup>748</sup> *Ibid.*

Zona republicana; Zona sublevada”<sup>749</sup>, dotándole del carácter “clásico” que hemos visto repetido en los anteriores libros de texto y que vendría a recalcar nuevamente el sentido político-nacional-militar de la narración-explicación de la guerra civil. Son cuestiones que desentonan, por ejemplo, con las imágenes que se presentan acerca de las consecuencias sociales, en este caso de “Refugiados de la estación de tren de Bilbao en junio de 1937”<sup>750</sup>, que quedarían marginadas del relato principal (no existen, por ejemplo, protagonistas no político-militares en el relato; historia de vida, testimonios, etc.), pero no así del recurso estético (recurso emocional del relato).

Cómo comentábamos anteriormente, el relato principal narra y explica el origen político-militar de la guerra (“Del Golpe a la Guerra Civil”)<sup>751</sup>, haciendo alusión a su carácter internacional mediante un interludio paralelo fuera del relato (“¿Por qué la guerra civil tuvo una dimensión internacional?”)<sup>752</sup>. Más adelante se dedicaría a identificar y describir a cada bando-zona (“El bando republicano: guerra y revolución”; “La zona sublevada: la construcción de un Estado totalitario”)<sup>753</sup>, enfatizando más, mediante un interludio paralelo y fuera del relato, en torno al bando republicano y su conflictividad interna a un nivel político (“¿Qué dos opciones se enfrentaron en el bando republicano?”)<sup>754</sup>. Por último, el relato principal culminaría con el tradicional apartado de desarrollo a modo de crónica de la evolución de la guerra por fases militares (“L evolución del conflicto bélico”: “La batalla de Madrid; Las batallas del Jarama y de Guadalajara; La batalla del Norte; La ruptura del territorio republicano; La batalla del Ebro; El final de la guerra; Las consecuencias del conflicto”)<sup>755</sup>. Finalmente, el tema terminaría con una pregunta “¿Qué dos grandes grupos sociales e ideológicos se enfrentaron en la Guerra Civil”<sup>756</sup> con respuesta parcial, ya que para “la zona republicana” se centraría en la importancia de la evolución político-institucional los gobiernos (Largo Caballero y Negrín) y en la definición del proyecto ideológico de “la zona sublevada” (“Construcción de un Estado totalitario; Eliminación de los partidos y sindicatos de izquierda; Supresión de la Constitución y libertades política; Supresión de los estatutos de autonomía;

---

<sup>749</sup> *Ibid.*, p. 335.

<sup>750</sup> *Ibid.*, pp. 334-335.

<sup>751</sup> *Ibid.*, pp. 336-337.

<sup>752</sup> *Ibid.*, pp. 338-339.

<sup>753</sup> *Ibid.*, pp. 340-341; 344-345.

<sup>754</sup> *Ibid.*, pp. 342-343.

<sup>755</sup> *Ibid.*, pp. 348-351.

<sup>756</sup> *Ibid.*, pp. 352-353.

Represión institucionalizada: persecución ideológica; Estado confesional; Supresión de las reformas de la República”). La idea final del tema sería enfatizar en el carácter del enemigo, del nuevo protagonista antagonista de España: el franquismo.

En medio de todo el tema se situaría un interludio paralelo de contenido complementario dominado “Vivir en guerra”<sup>757</sup> el cual trataría el conflicto de forma social en dos páginas. Según este interludio el objetivo en torno al estudiante será “Comprender cómo la guerra y sus efectos de represión, muerte y miseria, trastocó la vida de la población civil, y valorar la tragedia que significó el conflicto armado”<sup>758</sup>, una idea que nos conecta con otra idea que se repite a lo largo de hilo conductor central: la población civil y lo social sería protagonista, en la mayor parte de los casos, cuando suceden desgracias.

Los temas quince (“La dictadura franquista: la posguerra (1939-1959). ¿Sobre qué fundamentos ideológicos se construyó el régimen franquista? ¿Cómo logró sobrevivir tras la Segunda Guerra Mundial?”) y dieciséis (“La dictadura franquista: el desarrollismo (1959-1975). ¿Por qué el desarrollo económico y social de España en la década de 1960 provocó el desgaste y la crisis final del franquismo?”) serán dos caras (posguerra frente al desarrollismo) de la misma moneda (franquismo). En el primer lado de la moneda veremos una orientación más política-institucional, contextualizadora y ligada a las consecuencias humanas (represión y muertes). Al otro lado de la moneda se nos presentaría un relato más orientado a cuestiones complementarias (economía, demografía, sociedad) que a cuestiones político-institucional, que se dedicarían fundamentalmente a representar el fin del franquismo.

De esta forma el tema quince quedaría organizado de la siguiente forma: “1) El carácter del régimen franquista; 2) La represión sobre los vencidos; 3) ¿Por qué España no intervino en la Segunda Guerra Mundial?; 4) La consolidación del franquismo (1939-1951); 4) Los años del reconocimiento internacional (1951-1959); 5) El adoctrinamiento de la sociedad; 6) La oposición exterior: los republicanos del exilio; 7) La resistencia en el interior; 8) ¿Sobre qué bases se asentó la dictadura franquista?”<sup>759</sup>, y el tema dieciséis de esta otra manera: “1) Liberalización económica y planes de desarrollo; 2) Los años del crecimiento económico; 3) ¿Europa salvó a España?; 4) Los cambios demográficos y sociales; 5) Proceso de urbanización y

---

<sup>757</sup> *Ibid.*, pp. 346-347.

<sup>758</sup> *Ibid.*, p. 346.

<sup>759</sup> *Ibid.*, p. 358.

desequilibrios territoriales; 6) La modernización de la sociedad; 7) Reformismo político sin libertades; 8) La reorganización del antifranquismo; 9) La agonía de la dictadura; 10) ¿Por qué el desarrollo económico y social provocó la crisis de la dictadura?”<sup>760</sup>.

También veremos importantes diferencias en la presentación de dichos temas, donde en el tema quince veremos una línea temporal centrada en lo ideológico y político-institucional con una imagen titulada “Desfile de la Victoria en Madrid, 19 de mayo de 1939”<sup>761</sup>, mientras que en el tema dieciséis se presenta una lineal temporal centrado fundamentalmente en lo económico-demográfico y político-institucional con una imagen titulada “Revisión final del modelo SEAT 1500 en la factoría SEAT de Barcelona en la década de 1960”<sup>762</sup>.

El tema quince, como hemos mencionado en párrafos anteriores, estaría centrado fundamentalmente en la identificación del franquismo, lo que se traduce en la identificación del enemigo y nuevo protagonista antagonista de España, a la cual se le atribuirían los conceptos como democracia, libertad o justicia social que quedarían “secuestrados” al final de la guerra civil, por mencionarlo de alguna forma, en la España de Franco o, más bien, “La dictadura franquista”.

La pérdida de la esencia conceptos que hemos comentado anteriormente serán parte del carácter de este tema, el cual comenzaría por una radiografía sintética del protagonista antagonista de España (“El carácter del régimen franquista”)<sup>763</sup>, el desarrollo cronológico-lineal y consolidación político-institucional del mismo sobre el protagonista principal (“La consolidación del franquismo, 1939-1951”; “Los años del reconocimiento internacional, 1951-1959”)<sup>764</sup> y, finalmente, un breve énfasis sobre las consecuencias de la victoria de este protagonista antagonista a un nivel social (“El adoctrinamiento de la sociedad”)<sup>765</sup> y político-militar (“La resistencia en el interior”)<sup>766</sup>. Por otro lado, los tres interludios existentes situados fuera del relato principal reforzarán, en primer lugar, el carácter represivo de la posguerra (“La represión sobre los vencidos”)<sup>767</sup> en términos sociales (interludio paralelo

<sup>760</sup> *Ibid.*, p. 384.

<sup>761</sup> *Ibid.*, pp. 358-359.

<sup>762</sup> *Ibid.*, pp. 384-385.

<sup>763</sup> *Ibid.*, pp. 360-361.

<sup>764</sup> *Ibid.*, pp. 366-371.

<sup>765</sup> *Ibid.*, pp. 372-373.

<sup>766</sup> *Ibid.*, pp. 376-377.

<sup>767</sup> *Ibid.*, pp. 362-363

complementario); en segundo lugar veríamos un énfasis en la dimensión internacional del franquismo (interludio contextualizador principal o de contenido político-institucional), incidiendo en la dificultad de Franco al verse derrotados sus aliados nazis y fascistas en el año 1945 (“¿Por qué España no intervino en la Segunda Guerra Mundial?”)<sup>768</sup>; en tercer y último lugar se apreciaría un interludio paralelo de contenido mixto que atendería la oposición ideológica y política-social al franquismo fuera de los límites territoriales del mismo (“La oposición exterior: los republicanos del exilio”)<sup>769</sup>. Cómo vemos, tanto el relato principal como los interludios estarían abocados a ofrecer un retrato del enemigo como el injusto, antidemocrático y cruel que ha reprimido y secuestrado a la España que al final habría logrado acercarse a un ejercicio pleno de la democracia para los próximos treintaiséis años. De esta manera, Franco y el franquismo consolidarían su victoria a base de violencia, autoritarismo, muerte y estrategia internacional.

Por otro lado, el tema dieciséis abordaría desde otra óptica al protagonista antagonista de España. El narrador, de una forma menos omnisciente y con carácter más enciclopédico, imparcial y objetivista ofrecería un relato en el cual Franco y el franquismo llevaría a un auge económico al país mediante medidas tecnocráticas (“Liberalización económica y planes de desarrollo”)<sup>770</sup>, las cuales triunfarían como un auténtico éxito económico (“Los años de crecimiento económico”)<sup>771</sup> pero también demográfico y social (“Los cambios demográficos y sociales”: “Un gran crecimiento demográfico; Del campo a la ciudad; Los cambios en la estructura laboral y social; La mejora del nivel de vida”)<sup>772</sup>. En esta línea irán todos de los interludios paralelos del tema fuera del relato principal (“¿Europa salvó a España?”; “Proceso de urbanización y desequilibrios territoriales”; “La modernización de la sociedad”)<sup>773</sup>, los cuales utilizarían el objetivismo para intentar huir de una interpretabilidad alrededor de estas cuestiones que serían según el texto, y de alguna manera, objetivamente positivas para la economía de España teniendo en cuenta que son el protagonista antagonista quien las estimula.

---

<sup>768</sup> *Ibid.*, pp. 364-365.

<sup>769</sup> *Ibid.*, pp. 374-375.

<sup>770</sup> *Ibid.*, pp. 386-387.

<sup>771</sup> *Ibid.*, pp. 388-389.

<sup>772</sup> *Ibid.*, pp. 392-393.

<sup>773</sup> *Ibid.*, pp. 390-391; 394-395; 396-397.

La vuelta al narrador en términos más narrativo-explicativos y siguiendo una evolución lineal-cronológica se situaría fundamentalmente en el comienzo de la crisis del franquismo (“Reformismo político sin libertades”)<sup>774</sup> y del fin de la dictadura (“La agonía de la dictadura”)<sup>775</sup>, la cual moriría con Franco junto con el franquismo según el texto tal y como lo refleja el último párrafo del relato principal: “En un contexto de condena internacional de la represión franquista (retirada de embajadores europeos), de agudización de las tensiones en el propio régimen y de crisis provocada por el Sahara, el 20 de noviembre de 1975 falleció el general Franco. Dejaba tras de sí un régimen anacrónico y en evidente crisis. Pese a la pretensión de que el futuro de España estaba *atado y bien atado*, cada vez era más evidente la imposibilidad de un franquismo sin Franco”<sup>776</sup>. El narrador haría esfuerzos por poner en contraste la crisis y agonía del franquismo frente a su victoria económica nacional y de cómo esta repercutiría positivamente en el contexto internacional.

Ante todo, este “fin de relato” o “fin del franquismo-dictadura”, por denominarlo de alguna manera, veremos un apartado mínimo pero que sería esencial en el próximo y último tema: “La reorganización del antifranquismo”<sup>777</sup>. En este apartado se situarían los actores que funcionarían como problema (“La reactivación de los nacionalismos”, donde se destacaría fundamentalmente a ETA)<sup>778</sup> y como esperanza política (“Los grupos de oposición política”; “El nuevo movimiento obrero” y las “Protestas estudiantiles y ciudadanas”)<sup>779</sup> en lo que se denominará como transición hacia democracia a partir de la muerte de Franco. De esta forma, el estudiante tendrá una imagen de quienes serían los malos (Franco y el franquismo; los violentos donde se incluiría, por ejemplo, a ETA) y quienes los buenos (partidos políticos, los sindicatos y la sociedad indignada en pos de la vuelta de la democracia arrebatada) en torno a la defensa del protagonista principal (España). Este escenario, como veremos en el último tema, se reordenaría y jerarquizando quienes serán los baluartes de la democracia y quienes solo fueron parte únicamente del principio moral de la misma.

---

<sup>774</sup> *Ibid.*, pp. 398-399.

<sup>775</sup> *Ibid.*, pp. 402-403.

<sup>776</sup> *Ibid.*, p. 403.

<sup>777</sup> *Ibid.*, pp. 400-401.

<sup>778</sup> *Ibid.*, p. 400.

<sup>779</sup> *Ibid.*, pp. 400-401.

En el último apartado de síntesis fuera del relato principal bajo la pregunta “¿Por qué el desarrollo económico y social provocó la crisis de la dictadura?”<sup>780</sup> incidirá precisamente en este conflicto que hemos mencionado en párrafos anteriores, sobre el narrador que entre su afán objetivista (cuestiones de crecimiento económico y éxito económico-social) e interpretativo (defensa de principios democráticos y de justicia social) al mismo tiempo, incurrirá en una suerte de contradicción donde vemos un narrador que finalmente se posicionaría a favor del fin del franquismo (narrador omnisciente), tal y como expresa en sus conclusiones finales: “La falta de libertades democráticas y las nuevas condiciones sociales estimularon el crecimiento de los movimientos de oposición al franquismo. Cuando este entró en crisis ante la proximidad de la desaparición del dictador, se hizo evidente que la mayoría de la sociedad española no deseaba la continuidad del franquismo”<sup>781</sup>.

El último tema del libro de texto, el tema diecisiete, titulado “Transición y democracia. ¿Cómo se creó y se consolidó el sistema democrático en España? ¿Qué dificultades y problemas ha tenido que afrontar?” trataría todo lo acaecido en materia político-institucional en España desde la muerte de Franco (gobierno de Arias Navarro) hasta el año 2016 (gobierno de Mariano Rajoy). La estructura de contenidos para organizar esta temática será la siguiente: “1) La transición a la democracia (1975-1978); 2) La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías; 3) La etapa del consenso político (1978-1982); 4) La consolidación del bipartidismo (1982-2004); 5) La integración de España en la Unión Europea; 6) Los gobiernos del siglo XXI (2004-2016); 7) Los cambios sociales y de mentalidad; 8) ¿Existe igualdad real entre hombres y mujeres en España?; 9) ¿Cómo se consolidó el sistema democrático en España?”<sup>782</sup>. La imagen que acompañe a esta presentación será la titulada “Propaganda electoral de las elecciones generales del 15 de junio de 1977”<sup>783</sup> en la que se aprecian a tres niños jugando sobre un mensaje que dice “Medita tu voto. El mañana se decide hoy. 15 de julio elecciones generales a cortes”<sup>784</sup>.

La introducción a este tema sintetizaría como sería el proceso de transición y lo que esto significaría de la siguiente forma: “Tras la muerte del general Franco se desarrolló en España un proceso de transición política hacia un régimen plenamente

---

<sup>780</sup> *Ibid.*, pp. 404-405.

<sup>781</sup> *Ibid.*, p. 404.

<sup>782</sup> *Ibid.*, p. 410.

<sup>783</sup> *Ibid.*, pp. 410-411.

<sup>784</sup> *Ibid.*

democrático, y ello a pesar de producirse en una situación de grave crisis económica y de notable conflictividad social. La instauración de la democracia supuso un profundo cambio en las instituciones políticas (Constitución de 1978) y de la forma del propio Estado (Autonomías). Todo ello fue acompañado de una gran modernización socioeconómica, cultural y de las mentalidades, en buena parte favorecida por la integración de España de la Unión Europea (1986)”<sup>785</sup>. Esta breve introducción transmitiría al estudiante dos ideas fundamentales a nuestro entender. La primera versaría sobre la conceptualización de la transición como un binomio en el cual se sitúa muerte de Franco y a las elecciones (Constitución de 1978) como fórmula que define un regreso de la democracia plena. La segunda tendría que ver con la idea positiva del concepto democracia, y de cómo esta conllevaría, a su vez, de una percepción positiva y poco o nada crítica del nuevo sistema político que regresaría tras el ostracismo producido por el franquismo. A partir de estas dos ideas se sitúa al estudiante a una España que solo puede ir avanzando, progresando y modernizándose, ya que la gran limitación fue precisamente la aparición y consolidación del protagonista antagonista (Franco, franquismo) durante casi cuarenta años en España (protagonista principal secuestrado).

El relato principal de esta temática, la más sintética de los tres libros de texto analizados hasta el momento al condensarlo en un solo tema y no en dos como suele suceder, comenzaría con un narrador que nos cuenta los hechos acaecidos en el poder y sus principales cambios en las instituciones desde el año 1975 en adelante. Se comienza por la transición (“De la transición a la democracia, 1975-1978”)<sup>786</sup>, un periodo en el cual el rey no es señalado como figura relevante ni como actor histórico principal tal y como pasa en los libros SM y Santillana, donde sí se enfatizaría en el otro actor histórico-conceptual “Constitución” relevante en el texto mediante un interludio paralelo fuera del relato (“La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías”)<sup>787</sup>. De esta forma el relato continuaría con una estructura narrativo-explicativa muy marcada, donde España iría superando los estadios necesarios para establecer la normalidad democrática (“La etapa del consenso político, 1978-1982”; “La consolidación del bipartidismo, 1982-2004”)<sup>788</sup>, para después continuar

---

<sup>785</sup> *Ibid.*, p. 410.

<sup>786</sup> *Ibid.*, pp. 412-413.

<sup>787</sup> *Ibid.*, pp. 414-415.

<sup>788</sup> *Ibid.*, pp. 416-421.



avanzando hasta el año 2016 (“Los gobiernos del siglo XXI, 2004-2016”)<sup>789</sup>, enfatizando en los grandes logros alcanzados en esta trayectoria político-institucional en un interludio paralelo fuera del relato denominado “La integración de España en la Unión Europea”<sup>790</sup>.

El final del relato quedaría para cuestiones de contenido complementario. Un apartado denominado “Los cambios sociales y de mentalidad”<sup>791</sup> y un interludio paralelo fuera del relato denominado “¿Existe una igualdad real entre hombres y mujeres en la España actual?”<sup>792</sup>. En el caso del apartado final del relato, plagado de gráficas, datos estadísticos y cifras porcentuales, el narrador se volverá especialmente descriptivo-conceptual, sintetizando en tres epígrafes (“El cambio demográfico”; “Una nueva estructura sociolaboral”; “La transformación de las mentalidades”)<sup>793</sup> una idea esencial: España y su sociedad habrían superado a Franco y el franquismo gracias al sistema democrático, la Constitución de 1978, los procesos electorales y la llegada de la normalidad democrática (bipartidismo). Los problemas a partir de ahora serían desafíos, no problemas estructurales.

Por otro lado, el interludio paralelo desconectaría en gran medida de lo narrado en este tema ya que la mujer es la gran ausente, pero no solo en este tema sino en todo el libro de texto. En este apartado se respondería a la pregunta planteada desde los principales cambios producidos en lo político-institucional, de cómo la Constitución será el máximo garante de la igualdad “En los últimos veinticinco años se ha producido en España un notable incremento de la participación de la mujer en la vida política, social y laboral, respaldada por la Constitución, que consagra el principio de igualdad y no discriminación por razón de sexo”<sup>794</sup>. Más adelante al estudiante se presentaría la respuesta a esta pregunta dividiéndola en tres sectores: el político, laboral y social. En los tres cambios se tendría la misma tónica: se habría avanzado notablemente, pero quedan muchos desafíos por delante. Se establece, pues, de la misma manera que con la transición a la democracia, una mirada positiva a problemas estructurales (desafíos) con un tono especialmente descriptivo y resguardado más en los datos que en el análisis: “En el terreno de la política, las mujeres siguen teniendo

---

<sup>789</sup> *Ibid.*, pp. 424-425.

<sup>790</sup> *Ibid.*, pp. 422-423.

<sup>791</sup> *Ibid.*, pp. 426-427.

<sup>792</sup> *Ibid.*, pp. 428-429.

<sup>793</sup> *Ibid.*, pp. 426-427.

<sup>794</sup> *Ibid.*, p. 428.

dificultades para ocupar lugares de relevancia. Aun es reducido el número de diputadas a Cortes: durante las décadas de 1980 y 1990, las mujeres nunca llegaron al 25% de las cámaras, y en 2015 se ha llegado al máximo del 40%. Aunque hay ministras en España desde la Transición, solo en una ocasión (2008) hubo un ejecutivo con más mujeres (9) que hombres (8). Pese a que recientemente ha sido elegidas alcaldesas en algunas grandes ciudades (Madrid, Barcelona), en el conjunto de España el total de estas no alcanza el 35%. A un nivel laboral queda mucho camino por recorrer. Siguen existiendo profesiones muy feminizadas y con retribuciones reducidas (servicio doméstico, limpieza, etc.) e incluso persisten las diferencias salariales entre hombres y mujeres. En el mundo empresarial, profesional y académico, la presencia de mujeres en cargos de gran responsabilidad aún es muy reducida. En los cuerpos de funcionarios, a excepción de la enseñanza y la judicatura, el porcentaje de mujeres es muy inferior al 50%. En el ámbito social, en la España del siglo XXI, a pesar de los avances, los comportamientos siguen reproduciendo los roles tradicionales: el varón es considerado el proveedor mayoritario de los recursos y la mujer, la encargada de las tareas domésticas y del cuidado de la familia, a pesar de trabajar también fuera del hogar. Todo ello indica que aún estamos lejos de superar el *techo invisible* que impide a las mujeres situarse en igualdad con los hombres en muchos ámbitos de la sociedad”<sup>795</sup>.

Finalmente, el tema diecisiete culminaría certificando la llegada y consolidación de la democracia en España bajo la pregunta “¿Cómo se consolidó el sistema democrático en España?”<sup>796</sup>, para no dejar ninguna duda hacia el estudiante de que en la actualidad la democracia no es motivo de incertidumbres, sino de certidumbres.

A modo de conclusión final de este apartado de revisión y análisis del libro de texto de Historia de España de la editorial Vicens Vives (2016) recopilamos esquemáticamente cuatro ideas o aspectos representativos de este texto.

La primera idea o aspecto representativo nos lleva a presentar este libro de texto como una obra fundamentalmente de contenido político-institucional. El contenido complementario, ya sea económico, social y cultural (ordenados por orden de importancia para el texto), han sido reducidos tanto en el relato principal como en los temas. Serían relegados la mayoría de las veces a interludios paralelos. La segunda idea conectaría en parte con la primera en torno al uso de interludios. En el texto

---

<sup>795</sup> *Ibid.*

<sup>796</sup> *Ibid.*, pp. 430-431.

hemos podido apreciar una gran abundancia de interludios paralelos y, en menor medida, contextualizadores, en los cuales se depositaría tanto contenido principal como complementario. El tercer aspecto haría referencia a la expresión hegemónica en el texto, recurriendo habitualmente a la narración-explicación, relegando a lo descriptivo-conceptual al contenido exclusivamente complementario. Por último, y como cuarta idea o aspecto representativo señalaríamos el carácter de narrador en el relato principal, en el cual veríamos una cierta preponderancia por el tono enciclopédico, aunque muchas veces disfrazado de omnisciente para ciertas cuestiones “sensibles”, donde al narrador le tocaría un papel defensor del protagonista principal y de sus aliados (actores históricos y conceptuales principales).

El relato histórico del texto seguiría en la misma línea de los textos anteriores de SM y Santillana acerca de ofrecer una selección de hechos político-institucionales como una historia de España resumida. De esta forma el texto ofrecería un relato en forma de una reconstrucción del pasado histórico y común de España y, en consecuencia, de todos los españoles. En dicho relato el protagonista sería España, una actor ficcionado que lograría victorias y derrotas, evolucionaría e involucionaría y, en definitiva, aprendería de sus experiencias para concluir del paso de la tragedia a la victoria del héroe tras la derrota del protagonista antagonista (Franco, el franquismo). De esta forma el estudiante vería en este texto la historia del pasado (en singular) de su país y una serie de ideas que vendrían a configurar su forma de entender los procesos políticos, institucionales e históricos de su país, pero también de su presente. Si bien esto lo veremos en profundidad y más adelante en el capítulo tercero, nos limitaríamos simplemente a mencionar que tanto en este libro de texto como en los anteriores (SM y Santillana) la presencia de una idea de pasado, de España, de conceptos (como poder, participación, progreso, democracia, diversidad, etc.) como de situaciones históricas concretas (la guerra civil, la España medieval, los orígenes históricos de “España”, la Transición, etc.) son parte fundamental para construcción de imaginarios y percepciones en una sociedad, sea cual sea. De esta forma, en el capítulo tercero de esta tesis analizaremos pormenorizadamente si esta emisión, cargada de contenido fundamental para la configuración de un tipo concreto de ciudadanía, tendría conexión-relación de algún tipo o no con los estudiantes de los estudios de caso seleccionados para este trabajo de tesis doctoral.

Finalmente, el libro de texto Vicens Vives contribuiría una visión concreta de los procesos políticos e institucionales de España, donde el actor fundamental es España y donde los procesos sociales no serían parte esencial del protagonista sino como parte de un anexo (abuso del recurso de interludios paralelos y contextualizadores fuera del relato). En este texto, más que en el resto de textos analizados en esta investigación, potencia el relato y el uso de interludios, dejando claro un carácter narrativo-explicativo y relegando a la síntesis las actividades pedagógico-evaluativas y no a su valoración. Se trataría pues de un texto más rígido en este sentido, que funciona más como un manual de contenidos que como un libro de texto escolar, siendo este libro es más extenso de los tres.

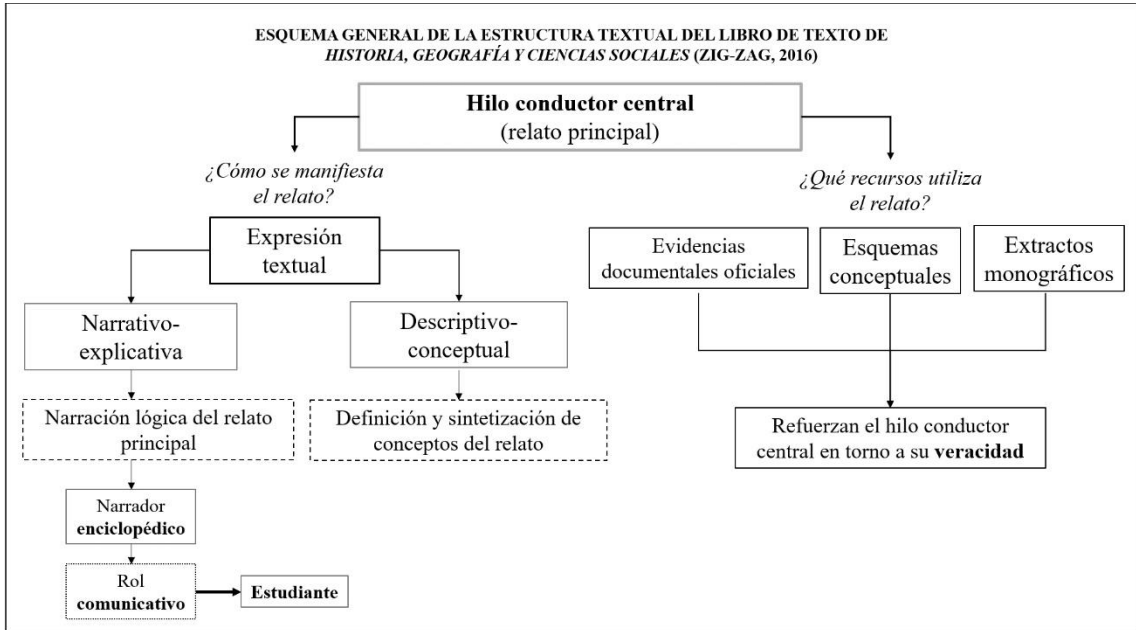
### **5.2 El libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los liceos viñamarinos (Zig-Zag).**

El libro de texto seleccionado para los estudios de caso viñamarinos tendrá un condicionante fundamental que no lo encontraríamos en los casos alcaláinos. Entonces habíamos aclarado que los tres textos elegidos por el investigador para su análisis fue una decisión compartida entre investigador, estudiantes y profesores. Al existir una suerte de “consenso” en que estas tres editoriales (SM, Santillana y Vicens Vives) eran las más utilizadas y recurridas en los centros y, concretamente, aulas visitadas, se llegaría a la deliberación final de su selección y no de otras editoriales disponibles en los centros (como fue el caso de las editoriales Akal o Anaya). Como la idea era situar la emisión (contenidos de historia) en correspondencia al receptor (estudiantes observados) se haría de esta forma y no de otra (por ejemplo, ofrecer un análisis de todas las editoriales disponibles en torno a la Historia de España a pesar de que estas no se den en el aula).

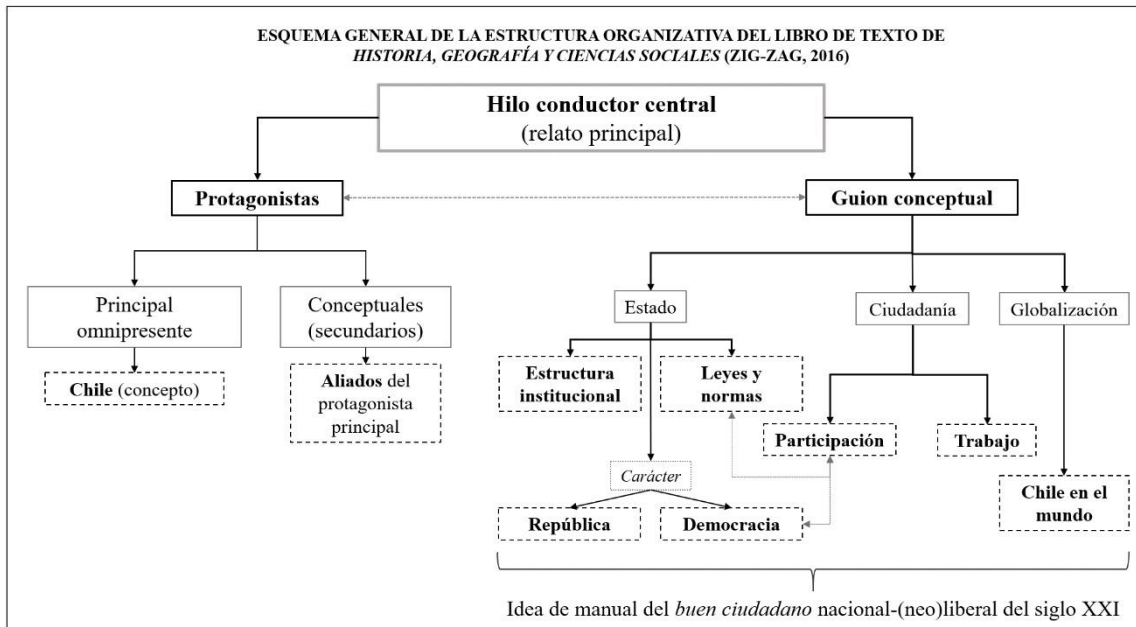
Cómo comentábamos, en el caso viñamarino no nos enfrentaríamos a esta problemática ya la editorial Zig-Zag para la asignatura titulada “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” tendría derechos monopólicos avalados en los centros visitados por un proceso de licitación previa en los propios establecimientos educacionales. Por esta razón no tendríamos debate al respecto, la referencia bibliográfica de referencia en este caso sería, pues, la siguiente: Henríquez, Michelle, Ignacio Latorre, y Paloma Rocha, *Historia, Geografía y Ciencias sociales, IV Medio*, Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 2016. De esta forma se excluiría cualquier otro tipo de alternativa en cuento a libros de textos.

Nuestro objetivo será centrarnos en un estudio descriptivo-analítico acerca de los contenidos y el relato ofrecido por el libro de texto, sobre el carácter del texto y de sus principales propósitos como emisión (contenidos) hacia los estudiantes (receptor).

Como estructura general tanto a un nivel organizativo como textual, este libro de texto podría sintetizarse de la siguiente manera.



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

### **5.2.1 La emisión en los contenidos de Historia y formación cívico-ciudadana en el libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Zig-Zag (2016).**

El libro de texto de la asignatura correspondiente a Historia denominada “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” tendrá un total de 262 páginas y será enfocado de diferente forma a la de nuestros anteriores casos alcaíños. No se tratará de una enseñanza tradicional de Historia de Chile o de Historia Universal, contenidos que se ofrecen durante los tres primeros años de enseñanza media. En esta asignatura veremos cómo los contenidos coinciden con el currículo analizado en apartados anteriores, correspondiente a una formación cívico-ciudadana, en la cual se disponen una serie de cuestiones conceptuales e históricas en torno a ámbitos fundamentalmente político-institucionales como Estado de derecho, democracia, República o Soberanía nacional. El texto versará, como veremos a continuación, sobre contenidos más orientados a identificar y definir el sistema político chileno, sus bases conceptuales y jurídicos, además del rol del ciudadano (los estudiantes) en dicho sistema.

El libro de texto “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”<sup>797</sup> de cuarto medio de la editorial Zig-Zag (2016) se tendrá la siguiente estructura dividida en cuatro grandes unidades que, a su vez, se organizarán en capítulos que contendrán temas con sus correspondientes epígrafes o apartados de desarrollo<sup>798</sup>.

Unidad 1. Régimen político constitucional chileno (páginas 8-65, un total de 57 páginas).

Capítulo 1. El Estado de Chile: el concepto de Estado (páginas 12-43, un total de 31 páginas).

- Tema 1. Las bases de la institucionalidad: a) Los valores fundamentales de la Constitución; b) Características del Estado chileno; c) La forma jurídica del Estado: el Estado unitario; d) Descentralización y desconcentración; e)

---

<sup>797</sup> Henríquez, Michelle, Ignacio Latorre, y Paloma Rocha, *Historia, Geografía y Ciencias sociales, IV Medio*, Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 2016, pp. 3-4.

<sup>798</sup> Cada unidad tendrá apartados finales de carácter pedagógico-evaluativos de tres tipos: a) Taller de procedimientos; b) Actividades complementarias de profundización; c) Evaluación final de la unidad. También cada capítulo gozará al final de un apartado sintetizador denominado “Evaluación de síntesis de capítulo”. Estos apartados no serán analizados ya que no forman parte del desarrollo de contenidos. Todas las actividades propuestas se orientarán a reforzar los contenidos dados no de forma reflexiva sino explicativa en base a los contenidos dados y fuentes externas de información relacionada.

Soberanía nacional; f) Los límites a la soberanía: los derechos humanos; g) Actividad evaluativa.

- Tema 2. El Estado de derecho: a) La supremacía constitucional; b) Responsabilidad y legalidad; c) Probidad y transparencia de la función pública; d) El principio de separación de funciones; e) La condena del terrorismo en cualquiera de sus formas; f) Actividades evaluativa.
- Tema 3. Funciones y órganos del Estado: a) La función ejecutiva; b) La función legislativa; c) El poder judicial; d) La Reforma Procesal Penal; e) Los órganos de control.

Capítulo 2. Chile: una República democrática (páginas 44-59, un total de 15 páginas).

- Tema 1. Conceptos clave: república y democracia: a) ¿Qué es una República?: b) ¿Qué es una democracia?: c) Actividad evaluativa.
- Tema 2. Principios de nuestra democracia: a) Características de la democracia chilena; b) El sistema electoral en Chile; c) Pluralismo doctrinario; d) El pluripartidismo; e) Problemas que enfrenta nuestro sistema político; f) Crisis de representación del sistema político.

Unidad 2. Ser ciudadano en Chile (páginas 66-111, un total de 45 páginas).

Capítulo 1. Nacionalidad y ciudadanía (páginas 70-89, un total de 19 páginas).

- Tema 1. Ser ciudadano chileno: a) Formas de adquisición de la nacionalidad; b) La ciudadanía política; c) Actividad evaluativa.
- Tema 2. Participación política ciudadana: a) La representación política en un régimen democrático; b) La participación ciudadana en la democracia chilena; c) El sufragio electoral y los plebiscitos; d) Las primarias presidenciales; e) El rol de los partidos políticos en la democracia chilena; f) El rol de los medios de comunicación en los procesos electorarios; g) Otras formas de participación ciudadana; h) Los movimientos sociales; i) Las nuevas formas de participación juvenil.

Capítulo 2. Responsabilidades ciudadanas (páginas 90-105, un total de 15 páginas).

- Tema 1. La importancia de las responsabilidades ciudadanas (páginas 91-96, un total de 5 páginas): a) ¿Qué es la responsabilidad civil?: b) El

cumplimiento de las leyes y normas; c) Obligaciones tributarias de empresas e individuos; d) El impuesto de la Renta; e) Actividad evaluativa.

- Tema 2. Problemas y desafíos que afectan a la democracia chilena (páginas 97-103, un total de 6 páginas): a) El pluralismo en los medios de comunicación; b) Transparencia y probidad; c) La desigualdad y la superación de la pobreza; d) Reconocimiento de los derechos de las minorías; e) Violencia social e intrafamiliar; f) El proyecto de un desarrollo sostenible.

Unidad 3. Chile en un mundo global (páginas 112-215, un total de 103 páginas).

Capítulo 1. La globalización (páginas 116-135, un total de 19 páginas).

- Tema 1. ¿Qué es la globalización?: a) Características de la globalización; b) Actividad evaluativa.
- Tema 2. Problemas y desafíos globales: a) Objetivos del Milenio; b) Problemas medioambientales globales; c) Cambio climático y calentamiento global; d) El problema energético; e) Pobreza y desigualdad; f) Movilidad mundial: las migraciones; g) Los desafíos de la salud mundial.

Capítulo 2. Inserción en Chile en el mundo global (páginas 136-163, un total de 30 páginas).

- Tema 1. La opción bilateral: a) Tratados bilaterales suscritos por Chile; b) La política de regionalismo abierto; c) Exportaciones chilenas; d) Importaciones chilenas; e) Actividad evaluativa.
- Tema 2. La opción multilateral: a) Participación de Chile en distintos bloques económicos; b) Compromisos internacionales en derechos humanos; c) Compromisos internacionales respecto del medioambiente; d) Actividad evaluativa.
- Tema 3. Desafíos que plantea la inserción global: a) El debate en torno al Estado-nación; b) Ventajas y desventajas de la opción internacional; c) Globalización y democracia.

Capítulo 3. Entre la región y el mundo global (páginas 164-209, un total de 45 páginas).

- Tema 1. Inserción económica regional al mercado global: a) Desarrollo sustentable en Chile; b) Actividad evaluativa.
- Tema 2. Síntesis económica regional: XV Región de Arica y Parinacota; I Región de Tarapacá; II Región de Antofagasta; III Región de Atacama; IV Región de Coquimbo; V Región de Valparaíso; XIII Región Metropolitana



de Santiago; VI Región del Libertador General Bernardo O'Higgins; VII Región del Maule; VIII Región del Biobío; IX Región de La Araucanía; XIV Región de Los Ríos; X Región de Los Lagos; XI Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo; XII Región de Magallanes y la Antártida Chilena; Actividad evaluativa.

- Tema 3. Conectividad nacional e integración regional: a) Los corredores bioceánicos: características e importancia.

Unidad 4. El mercado de trabajo y la legislación laboral (páginas 216-253, un total de 37 páginas).

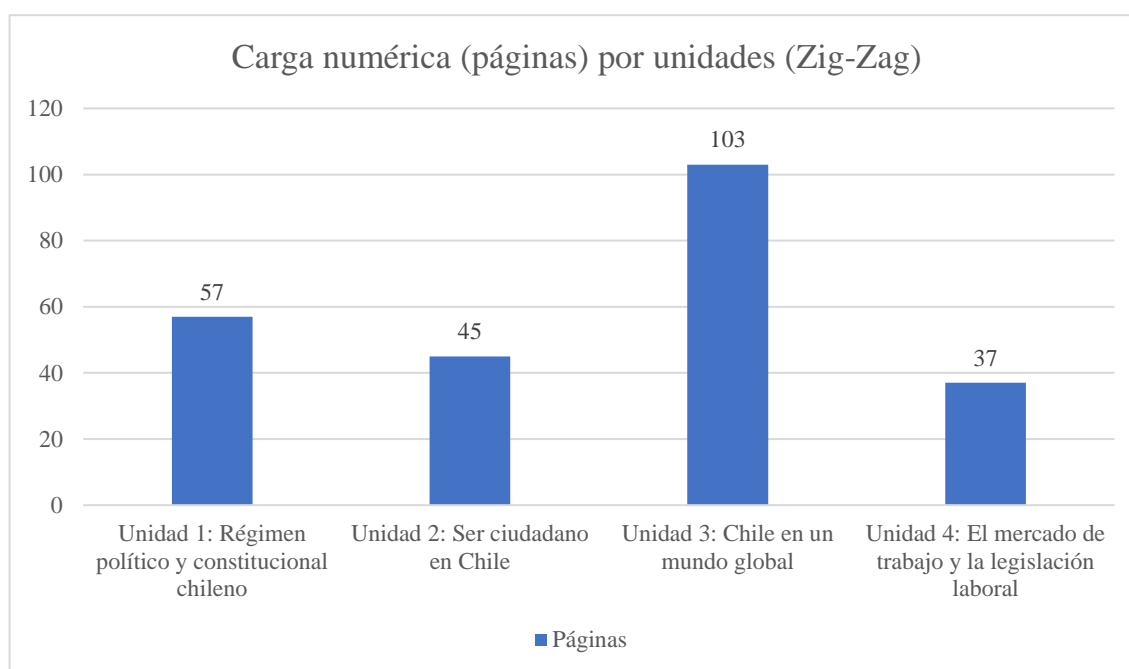
Capítulo 1. El mercado de trabajo (páginas 220-237, un total de 17 páginas).

- Tema 1. Tendencias laborales en el mundo actual: la terciarización del trabajo: a) La flexibilización laboral; b) Obsolescencia veloz; c) Capital humano; d) Capacitación laboral; e) Actividad evaluativa.
- Tema 2. El mercado de trabajo chileno: a) Salario mínimo nominal y real; b) Trabajo remunerado y no remunerado; c) Trabajo dependiente e independiente; d) Población económicamente activa (PEA) y población económicamente inactiva (PEI); e) Tipos de desempleo según causa; f) Distribución de la fuerza de trabajo en Chile por sectores de la economía.

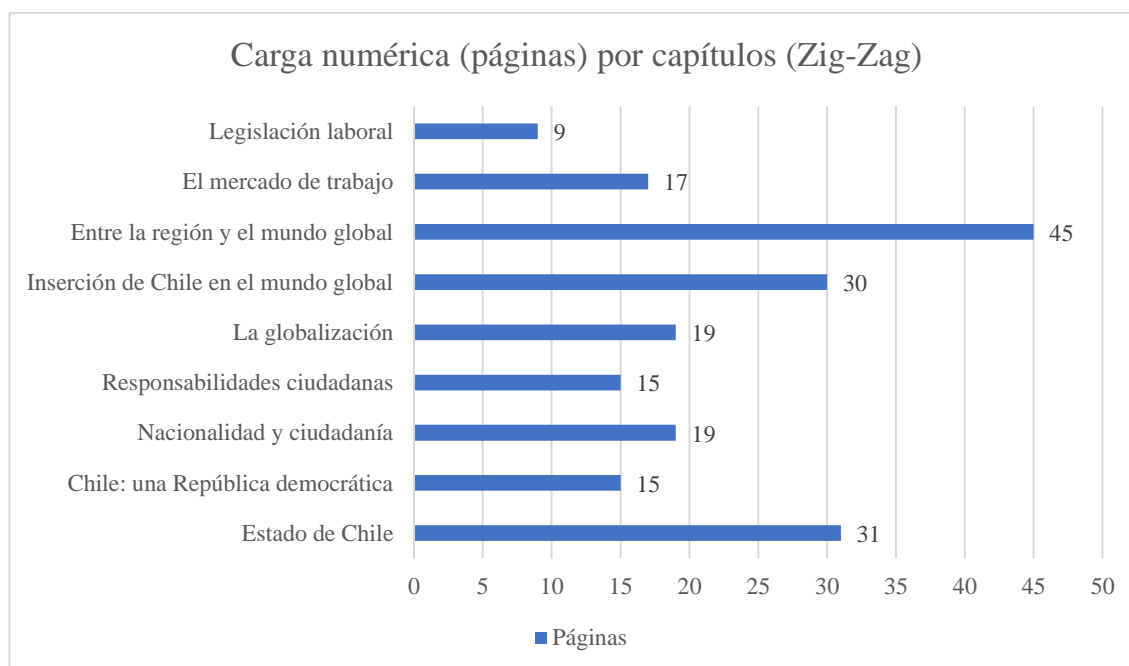
Capítulo 2. Legislación laboral (páginas 238-247, un total de 9 páginas).

- Tema 1. Los derechos laborales: a) La remuneración; b) El descanso; c) Protección a la maternidad; d) Sindicalización; e) Mecanismos para resguardar los derechos laborales; f) Previsión laboral: el sistema de pensiones en Chile.

Ante esta estructura organizativa de este libro de texto, presentamos a continuación la redistribución cuantitativa por unidades y capítulos, donde también se podrá ver el carácter general de texto.



Fuente: Elaboración propia en base a Henríquez, Michelle, Ignacio Latorre, y Paloma Rocha, *Historia, Geografía y Ciencias sociales, IV Medio*, Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 2016, pp. 3-4.



Fuente: Elaboración propia en base a Henríquez, Michelle, Ignacio Latorre, y Paloma Rocha, *Historia, Geografía y Ciencias sociales, IV Medio*, Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 2016, pp. 3-4.

De forma cuantitativa y observando estas cifras lo que nos ofrecen es, en primer lugar, una imagen previa del texto de un marcado carácter internacional (globalización). De los nueve capítulos del texto, tres harían alusión expresa a temas que tengan que ver con globalización, los cuales acumularían un total de 94 páginas

del total (200 páginas), es decir, prácticamente el 50% de los contenidos totales del texto. Por otro lado, se pretende ofrecer al mismo tiempo, y mediante los títulos de las unidades, una asignatura que gire en torno a Chile, intentando abarcar tanto el campo internacional como nacional (todas las unidades, salvo la número cuatro que haría alusión expresa a Chile en su título).

También una concentración de capítulos alrededor de temas estrictamente cívico-ciudadanos, de definición del sistema político, su carácter y del rol de los ciudadanos en el mismo (derechos y deberes). Este colectivo de capítulos (un total de cuatro) agruparía un total de 80 páginas de 200 totales, dejando en un tercer y último lugar a todo lo que tiene que ver con cuestiones laborales y del mundo de trabajo (26 de 200 páginas).

A continuación, veremos, entre otras cuestiones, el carácter de estas unidades y capítulos del texto de forma cualitativa con el fin conocer el contenido, la narrativa del mismo, el énfasis del narrador y los propósitos de cada una de las secciones correspondientes.

En la primera unidad de este libro de texto titulada “Régimen político y constitucional chileno” veremos que se estructura en dos capítulos principales: “1) El Estado de Chile: el concepto de Estado; 2) Chile: una República democrática”<sup>799</sup>. Esta primera unidad también señalará que debería aprender el estudiante (“Contenidos y aprendizajes esperados en el libro de texto estudiante”). Para el caso del capítulo primero se esperaría que el estudiante valorase y comprendiese, respectivamente, lo siguiente: “(...) el Estado de derecho como el marco legal que defiende el ejercicio de los derechos humanos, define las funciones del Estado y organiza el régimen democrático”; “(...) la importancia del acceso a la justicia para el resguardo de los derechos de las personas y para la convivencia ciudadana”<sup>800</sup>. Para el caso del capítulo segundo se espera que el estudiante comprenda y evalúe, respectivamente, lo siguiente: “(...) la importancia de la participación para la pervivencia del sistema político y para la profundización de la democracia”; “(...) las principales limitaciones, amenazas y problemas que afectan a la democracia en la actualidad”<sup>801</sup>.

---

<sup>799</sup> Henríquez, Michelle, Ignacio Latorre, y Paloma Rocha, *Historia, Geografía y Ciencias sociales, IV Medio*, Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 2016, p. 9.

<sup>800</sup> *Ibid.*

<sup>801</sup> *Ibid.*

El narrador en esta primera unidad se presenta al lector dirigiéndose al estudiante, en un tono relativamente cercano y explicativo de lo que sería su aprendizaje en esta unidad<sup>802</sup>. El narrador es categórico ante el estudiante, diciéndole lo que debe estudiar y lo que implicaría ello, siendo un narrador-guía del estudiante ante los contenidos de esta unidad pero, al mismo tiempo intentando que el estudiante sea “activo” en dicho proceso como se ve en el último párrafo de la introducción a la unidad: “Esta unidad tiene un desafío doble: por una parte, implica conocer y manejar las normas esenciales que organizan al sistema político chileno y sus instituciones fundamentales, y dentro de esas normas, la fundamental es la Constitución vigente. Por otra parte, debatir e indagar en las aplicaciones prácticas, límites y desafíos de muchos de estos preceptos; es decir, no asumir las definiciones dadas, que son incuestionables, sino problematizarás y discutir las. Por ello, te invitamos a asumir un rol activo en el desarrollo de tus conocimientos sobre estos temas”<sup>803</sup>. Cómo apreciamos, el narrador tendría ciertas implicaciones en su lenguaje y criterios que nos hacen pensar que es un aliado de un protagonista principal que veremos a lo largo de este texto: el Estado chileno, que tomaría diversas formas (Chile, sociedad chilena, Constitución, etc.).

Más adelante, en el desarrollo del primer capítulo titulado “El Estado de Chile” comenzará a una presentación general de los contenidos que se irán desarrollando en los diferentes temas del propio capítulo. En dicha presentación introductoria el narrador continuaría dirigiéndose hacia el estudiante, dialogando con él/ella y dejando constancia de los contenidos previos que debería conocer para poder enfrentarse a estos nuevos: “Desde una perspectiva histórica, y en una apretada síntesis, el Estado existe desde el origen de las civilizaciones. Cuando en séptimo básico estudiaste el origen de las civilizaciones, comprendiste que con ellas surgió el Estado, como un conjunto de funcionarios que administraban el poder sobre un territorio...”<sup>804</sup>. Más adelante agregaría lo siguiente con respecto a la concepción de Estado que tenemos en la actualidad: “Más tarde, los pensadores ilustrados y especialmente Locke (1632-1704) y Charles de Secondant (Montesquieu, 1689-1755) realizaron importantes

---

<sup>802</sup> Ejemplo de esto sería el comienzo o introducción a la unidad: “En esta primera unidad, de cuarto medio vas a estudiar la forma en que la Constitución organiza el sistema y el régimen político chileno...”, véase en Henríquez, Michelle, Ignacio Latorre, y Paloma Rocha, *Historia, Geografía y Ciencias sociales, IV Medio*, Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 2016, p. 8.

<sup>803</sup> Henríquez, Michelle, Ignacio Latorre, y Paloma Rocha, *Historia, Geografía y Ciencias sociales, IV Medio*, Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 2016, p. 8.

<sup>804</sup> *Ibid.*, p. 13.

avances en una teoría del Estado, a la vez que criticaban a la monarquía absoluta; y a fines del siglo XIX se constituyeron las primeras escuelas sobre la base de sus respectivas teorías del Estado, en una época de consolidación de la república”<sup>805</sup>. Finalmente, esta presentación al primer capítulo de esta primera unidad situaría una tabla de contenidos donde sitúa las que serían para el narrador “las principales teorías sobre el Estado actualmente vigentes”. En primer lugar, menciona a una corriente “Pluralista” defendida por Robert Dahl y que sería situada como “teoría política dominante actualmente” y como teoría que justificaría el Estado liberal en la actualidad<sup>806</sup>. En segundo lugar, situaría a la postura “Marxista” defendida por Karl Marx la cual “crítica el Estado liberal y postula la revolución para su transformación” y “es influyente como teoría de la sociedad y análisis histórico”<sup>807</sup>. Por último, se señala la teoría “Elitista” defendida, según la tabla, por Gaetano Mosca, Vilfredo Pareto y Max Weber. Esta teoría sería “la teoría de la Nueva Derecha europea y estadounidense”, la cual “crítica el Estado liberal, pero es contrario al proyecto comunista”<sup>808</sup>.

Este cuadro presentaría al estudiante cuadro grandes opciones en torno al sistema o estructura política vigente: la aceptada o pluralista, la revolucionaria o marxista, o la crítica o elitista. Se trataría pues de una sintetización de las opciones existentes en torno a la forma de pensar el Estado actual. Este primer capítulo subrayaría la importancia del aprendizaje en un total de nueve conceptos (“Estado; Soberanía; Derechos Humanos; Estado de derecho; Separación de funciones; Funciones del Estado; Órgano ejecutivo; Órgano jurisdiccional; Reforma Procesal Penal”)<sup>809</sup> y de objetivos en torno a la Constitución chilena (“Reconocer y debatir las bases constitucionales de la institucionalidad chilena”; “Comprender la noción de Estado de derecho que se aplica en Chile y sus implicancias para la preservación y profundización de la democracia”; “Analizar la forma en que la Constitución organiza al Estado chileno en diferentes funciones y órganos públicos, que poseen atribuciones específicas y complementarias”)<sup>810</sup> y del sistema judicial chileno (“Reconocer el funcionamiento de los órganos jurisdiccionales que operan en Chile”; “Comprender

---

<sup>805</sup> *Ibid.*

<sup>806</sup> *Ibid.*

<sup>807</sup> *Ibid.*

<sup>808</sup> *Ibid.*

<sup>809</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>810</sup> *Ibid.*

las características del Sistema Penal”)<sup>811</sup>. De esta manera el texto recalca desde el principio lo que debe aprender el estudiante, de cómo debería, al terminar el capítulo, comprender y saber reconocer una serie de conceptos y estructuras políticas y jurídicas. De todo lo que debe hacer el/la estudiante solo se le dejaría cierta “libertad” para debatir “las bases constitucionales de la institucionalidad chilena” aunque teniendo como precedente la previa comprensión y reconocimiento de una serie de conceptos, criterios y conocimientos. El proyecto de este capítulo con el estudiante sería el de que este entendiese el sistema político chileno desde una perspectiva concreta: conocimiento de los documentos oficiales (Constitución, leyes) y de los conceptos oficiales ya mencionados anteriormente. El estudiante tendría que saber articular estos conocimientos para conocer las limitaciones de crítica en torno al sistema político chileno, y de salirse de esas fronteras podría incurrir o en un marxismo o en un elitismo, tal como lo plantea la tabla de esta presentación.

En el desarrollo del relato del contenido del capítulo el narrador cambia a uno de carácter enciclopédico y estrictamente descriptivo-conceptual, incurriendo en continuas definiciones, conceptualizaciones, esquemas conceptuales y definiciones. De esta manera el relato principal desarrollaría, por un lado, al protagonista principal (“Estado de derecho”; “Funciones y órganos del Estado”)<sup>812</sup> y, por otro, a los protagonistas conceptuales o secundarios como la Constitución (“Las bases de la institucionalidad”)<sup>813</sup>. El protagonista principal es presentado como una gran superestructura o maquinaria legislativa que llevaría funcionando desde el siglo XX, diferenciándose de las dinámicas decimonónicas. Chile, como Estado, sería pues de carácter social y de derecho en el cual las normas y las leyes configurarían y garantizarían el correcto funcionamiento del sistema político y del alcance social de este a la ciudadanía. El estudiante tendría que asimilar esta estructura de Estado como parte no solo un sistema vigente sino como el sistema político vigente y garante de sus libertades y principios de convivencia básicos. Esto tendría como objetivo proyectar una estructura mental (percepciones) sobre lo que significaría el sistema político y su correcto funcionamiento, a través de la Constitución y los tres poderes del Estado (judicial, legislativo y ejecutivo).

---

<sup>811</sup> *Ibid.*

<sup>812</sup> *Ibid.*, pp. 21-41.

<sup>813</sup> *Ibid.*, pp. 14-19.

El capítulo segundo titulado “Chile: una república democrática” se presentaría ante el estudiante con objetivos de aprendizaje sobre unos determinados conceptos (“República; Democracia; Sufragio; Pluralismo; Participación; Pluripartidismo; Sistema electoral en Chile; Régimen constitucional de los partidos políticos”)<sup>814</sup>, estándares de participación ciudadana (“Comprender la importancia de la participación para la pervivencia del sistema político y para la profundización de la democracia”)<sup>815</sup> y de los desafíos del sistema político vigente (“Evaluar las principales limitaciones, amenazas y problemas que afectan a la democracia en la actualidad”)<sup>816</sup>. Estos tres objetivos estarían relacionados e interconectados, por lo que el texto dejaría claro al estudiante que todo ello es necesario para comprender el sistema político en el cual están insertos.

El narrador utilizaría un tono narrativo-explicativo, como es y será costumbre en las presentaciones introductorias, fabricando y respondiendo preguntas ante el estudiante. En este caso el narrador le plantearía un total de dos: “1) ¿Qué es una república? y “2) ¿Qué es la democracia?”. En este breve apartado temático-introductorio denominado “Conceptos clave: república y democracia” partiría de una premisa constitucional (“Chile es una república democrática”)<sup>817</sup> y a partir de ella se resolvería, en primer lugar, el concepto de república de la siguiente forma: “(...) En su versión clásica, la república se opone a la idea de monarquía en lo que se refiere al origen y renovación de los gobiernos: carácter electivo, temporal y responsable de estos, los que se distinguen entre sí por la realización de unas funciones estatales específicas. De este modo, el concepto de república es el de un régimen político que reconoce como características centrales las que se presentan a continuación”<sup>818</sup>. Más adelante graficaría en una imagen las características de una república: “1) Mandato constitucional; 2) Mandato libre; 3) Mandato representativo; 4) Separación de funciones”<sup>819</sup>.

Resuelta la incógnita del carácter republicano que dicta la Constitución de Chile de 1980 (actual), se resolvería la segunda cuestión que tendría que ver con el carácter democrático de dicha república y se explicaría de la siguiente forma a través de un

---

<sup>814</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>815</sup> *Ibid.*

<sup>816</sup> *Ibid.*

<sup>817</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>818</sup> *Ibid.*

<sup>819</sup> *Ibid.*

extracto de un monográfico (Sánchez Torrado. S., 1985, *Educación en democracia*, Madrid, Marsiega): “La democracia es una forma de vida y no un mero sistema político. Probablemente esta idea, tan cierta y sugerente, no ha arraigado todavía con suficiente fuerza entre nosotros. Aunque no lo digan, muchos ciudadanos de a pie siguen pensando que el derecho y el deber de votar llenan su compromiso de participación política para contribuir a la buena marcha del país (...) Pero la democracia no es eso, es otra cosa. Es ante todo un sistema de valores que exige un constante replanteamiento, una reeducación de carácter político y moral”<sup>820</sup>. El narrador utilizaría este extracto para explicar la democracia, un extracto que, como vemos, no dejaría una definición contundente de democracia como nos tiene acostumbrados el texto. De esta forma, el narrador comenzaría relacionando el concepto de democracia “clásica”: “Desde una perspectiva clásica, se ha considerado que la democracia es un sistema de gobierno en que el pueblo ejerce la soberanía, de forma directa o por medios de órganos representativos; en otras palabras: es el sistema de gobierno en que la soberanía emana del pueblo”<sup>821</sup>. Pero el narrador seguiría esquivando la pregunta ofreciendo las definiciones que ofrece la RAE (Real Academia de la lengua Española) o viajando hacia la Antigua Atenas y su democracia directa. Finalmente, el narrador concluye en que democracia sería un concepto amplio y harto complejo, situación que le llevaría a claudicar en sus intentos para darle esa labor a autor externo que tampoco nos ofrecería una definición contundente al respecto, sino más bien una reflexión. El estudiante tendría que asimilar a priori que democracia es un concepto positivo en el cual se pueden desarrollar equilibradamente los gobiernos del Estado chileno siendo el pueblo el sujeto quien tendría el poder sobre el objeto (Estado) a través del concepto de democracia. Sería este pues otro esquema mental en el estudiante.

El desarrollo de contenidos versaría entonces en torno al concepto de democracia en Chile (“Principios de nuestra democracia”)<sup>822</sup> como garante del sistema republicano (estructura del funcionamiento gubernamental-representativo) y de la soberanía popular por encima de todo. En este desarrollo veremos un carácter marcadamente descriptivo-conceptual, donde el narrador, en un ejercicio de narración enciclopédica, nos irá describiendo la democracia chilena (“Carácter presidencial;

---

<sup>820</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>821</sup> *Ibid.*

<sup>822</sup> *Ibid.*, pp. 48-57.



Democracia electoral; El sufragio”)<sup>823</sup> definiendo los principios democráticos (“Participación ciudadana; Pluralismo y tolerancia; Consenso fundamental”)<sup>824</sup> y describiendo los funcionamientos del sistema electoral (“Elecciones presidenciales; Elecciones parlamentarias; Sistema electoral municipal”)<sup>825</sup>, la libertad de pensamiento (“Pluralismo doctrinario”)<sup>826</sup> y definiendo la importancia de los partidos políticos (“El pluripartidismo”)<sup>827</sup>. Ante todos estos elementos definidos y descritos que forma parte de la democracia chilena en la actualidad en texto plantearía como principal problema de dicho sistema la participación electoral (“Problemas que enfrenta nuestro sistema político”)<sup>828</sup> y la crisis de la representatividad de los gobiernos (“Crisis de representación del sistema político”)<sup>829</sup>, señalando como principal diagnóstico de todo ello la desafección política. Dicha desafección vendría provocada, según el texto, por cuestiones de “apatía y desencanto” sobre todo en las generaciones más jóvenes (haciendo una alusión indirecta al estudiante que lee el texto). Finalmente, el texto ofrecería un diagnóstico más específico, señalando que dicha apatía y desencanto se reproduciría fundamentalmente por la desigualdad económica, señalando, a través de un estudio estadístico de “Distribución de inscritos y personas dispuestas a votar por grupo socioeconómico”<sup>830</sup> (Navia, P. y del Pozo, B., 2012. Los efectos de la voluntariedad del voto y de la inscripción automática en Chile. Santiago: Revista Estudios Públicos N°127), que las clases más altas, económicamente hablando, tendrían más propensión a votar que las clases medias y bajas respectivamente.

Al estudiante se le volvería a ofrecer un esquema cerrado y de forma descriptivo-conceptual acerca del sistema político (democracia y república); de cuales serían sus principales falencias (representatividad, voto) y soluciones (dinero, trabajo) para su buen funcionamiento, casi como si fuera una máquina (sistema político) que de no estar bien engrasada (democracia, votos, representatividad) no terminaría por funcionar correctamente (continuidad del sistema político). En el texto, pues, no se cuestiona ni se alude a que el estudiante discuta o proyecte ideas en torno a un

---

<sup>823</sup> *Ibid.*, pp. 49-50.

<sup>824</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>825</sup> *Ibid.*, pp. 51-53.

<sup>826</sup> *Ibid.*, p. 54.

<sup>827</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>828</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>829</sup> *Ibid.*, p. 57.

<sup>830</sup> *Ibid.*, p. 56.

imaginario político diferente, sino que centre su atención en el Estado republicano, democrático y representativo que sería el sistema definitivo de convivencia social y política en Chile. Por último, y como idea final en esta unidad, no se presenta el sistema político como un sistema en el que funcionan personas, sino, como decíamos, como una máquina que requiere de cuidados y engrasamiento para su correcto funcionamiento. Se dejarían fuera pues todo lo relativo a los que ostentan dicho poder, sus principales dinámicas de poder y de las limitaciones históricas y actuales patentes de este sistema en el concierto internacional donde existen actores concretos (capitalismo, dimensión geopolítica, geoestratégica, poderes fácticos, organismos de poder institucional supranacionales, etc.). Es por ello por lo que esta primera unidad cimenta la idea de manual del buen ciudadano bajo criterios nacional-liberales del siglo XXI.

La segunda unidad titulada “Ser ciudadano en Chile” tendrá dos capítulos titulados “Nacionalidad y ciudadanía” y “Responsabilidades civiles” en los cuales se tendrán los siguientes objetivos respectivamente: “1) Valorar el Estado de derecho como marco legal que resguarda el ejercicio de los derechos humanos y organiza la convivencia política y social. Comprender la importancia de la participación para el funcionamiento del sistema político y la profundización de la democracia” y “2) Asumir que formas partes de una sociedad en la que todos sus integrantes son responsables de su bienestar”<sup>831</sup>. Esta presentación a la unidad segunda del libro de texto hilaría con lo tratado en la unidad primera, pero centrándose en la sociedad, una cuestión que lo relataría de la siguiente forma: “(...) Esta unidad se refiere a los sujetos políticos cuyo accionar le da sentido y llena de contenidos a esta democracia. (...) El objeto central de esta unidad son los sujetos políticos, y los sujetos políticos fundamentalmente son los ciudadanos, es decir, aquellas personas que ejercen los derechos políticos. Por esta razón, en primer lugar, es importante conocer quiénes son ciudadanos en Chile, lo que implica volver a la Constitución, para estudiar en ella la forma en que se definen y establecen los requisitos de la ciudadanía y la nacionalidad. (...) Finalmente, debemos considerar las principales responsabilidades y deberes civiles, ya que todo derecho conlleva a una responsabilidad con la sociedad”<sup>832</sup>.

El narrador en este inicio de unidad se colocaría en una posición más rigurosa, estableciendo límites y ofreciendo una imagen ante el lector/a de que lo que se está

---

<sup>831</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>832</sup> *Ibid.*, p. 66.

diciendo es crucial para el funcionamiento del sistema democrático, es decir, la ciudadanía chilena (en este caso). Desde un primer momento y de cara al desarrollo del relato y, en definitiva, de los contenidos de los capítulos de la unidad segunda se establece como marco fundamental de referencia oficial a la Constitución. El narrador deja claro que no se trata de interpretaciones, críticas ni debates, sino de acatar lo que dice la Constitución, ya que mediante esta se puede posibilitar, en este caso, el ejercicio efectivo de la ciudadanía en Chile.

El primer capítulo “Nacionalidad y ciudadanía” versaría desde lo estrictamente jurídico (cuestiones de nacionalidad, adquisición de la misma, derechos ciudadanos, normativas acerca de los deberes ciudadanos, etc.) hasta lo que tendrá implicaciones sociales, pero con limitaciones jurídicas: la participación ciudadana.

El capítulo primero se presentaría, pues, bajo objetivos de aprendizaje de conceptos específicos al respecto (“Nacionalidad; Derecho de suelo; Consanguinidad; Ciudadanía; Derechos políticos; Derechos humanos; Representación; Participación; Pluralismo”)<sup>833</sup> y, fundamentalmente sobre la valoración positiva del Estado de derecho (“Valorar el Estado de derecho como marco legal que resguarda el ejercicio de los derechos humanos y organiza la convivencia política y social”)<sup>834</sup>. En esta selección de objetivos de aprendizaje se destacan cuatro cuestiones particulares: “1) Reconozcas la forma en que la Constitución establece los requisitos para la adquisición, suspensión y pérdida de la nacionalidad y de la ciudadanía; 2) Comprendas sobre la importancia de estas calidades (nacionalidad y ciudadanía) en el mundo actual y evalúes críticamente su aplicación en Chile; 3) Evalúes críticamente la forma en que la Constitución regula los derechos ciudadanos y su aplicación en la realidad nacional; 4) Comprendas la importancia de la participación para el funcionamiento del sistema político y la profundización de la democracia”<sup>835</sup>. Bajo estos cuatro ejes de aprendizaje específicos el texto requerirá del estudiante que sea capaz de identificar todo lo dicho por sí mismo tanto en un ámbito local, como regional y nacional, teniendo como principales actores de todo esto a los partidos políticos y a los medios de comunicación.

---

<sup>833</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>834</sup> *Ibid.*

<sup>835</sup> *Ibid.*

El desarrollo del relato, como comentábamos anteriormente, comienza con cuestiones estrictamente jurídicas (“Ser ciudadano chileno”)<sup>836</sup> donde el narrador recurrirá a la Constitución y a las normativas vigentes al respecto de forma constante (descriptivo-conceptual con uso de evidencias documentales oficiales), incidiendo concretamente en elementos relacionados con derechos fundamentales de ciudadanía (“Formas de adquisición de la nacionalidad: Pérdida de la nacionalidad”; “La ciudadanía política: Requisitos para ser ciudadano; Los derechos ciudadanos; Suspensión del derecho a sufragio”)<sup>837</sup>. Se trata de un lenguaje bastante técnico, repleto de referencias jurídicas y descripciones de cada caso tratado.

Más adelante se definirán lo que significa participación ciudadana y las diferentes formas de ejercerla según lo establece la ley y la normativa constitucional vigente. Se establece que el marco de dicha participación ciudadana se mueve bajo la tipología de democracia representativa, la cual emerge como hegemónica de las otras dos que se exponen: directa y semidirecta. De la democracia directa, a la cual se la asocia con la Atenas clásica, el narrador se manifiesta y no la recomendaría al día de hoy: “(...) pero actualmente es solo un modelo teórico, que presenta numerosas desventajas”<sup>838</sup>, una postura que el narrador apoya con un extracto de un monográfico (Escobar. I, 2002, *El sistema representativo y la democracia semidirecta*, México, Editorial Hispamer) y de una ya mencionada autoridad académica (Robert Dahl)<sup>839</sup>, en los cuales se viene a justificar la democracia directa como el sistema más adecuado dada la estructura política y social actual (liberalismo, Estados-nación, grandes masas de población). Al estudiante se le deja claro que la democracia representativa es el camino que seguir. Teniendo este precedente conceptual el texto avanza y entiende que la participación ciudadana se seguirá bajo cinco condiciones que, nuevamente, validaría el ya mencionado Robert Dahl: “1) El principio de soberanía popular; 2) El

---

<sup>836</sup> *Ibid.*, pp. 71-75.

<sup>837</sup> *Ibid.*, pp. 72-75.

<sup>838</sup> *Ibid.*, p. 77.

<sup>839</sup> Parte del extracto del monográfico se mencionará lo siguiente sobre un ensayo de Dahl y su percepción de inviabilidad de la democracia directa: “(...) Hace un ensayo: parte de que diez minutos es el mínimo razonable para intervenir en una asamblea. Si la asamblea es de diez personas y hablan todos diez minutos se consumirá una hora cuarenta minutos. Si la asamblea es de cien y todos intervienen diez minutos cada uno, se emplearían dos días de ocho horas. Si participan diez mil y hablan diez minutos cada uno, se necesitarían más de doscientos días de ocho horas. Si se les concede media hora, tendríamos reuniones permanentes de casi dos años...”. Véase en Henríquez, Michelle, Ignacio Latorre, y Paloma Rocha, *Historia, Geografía y Ciencias sociales, IV Medio*, Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 2016, p. 77.

principio de representación popular; 3) La separación de poderes; 4) La existencia de una Constitución; 5) La existencia de una pluralidad de alternativas políticas”<sup>840</sup>.

Teniendo en cuenta entonces los precedentes conceptuales y condicionantes mencionados anteriormente la participación ciudadana tendría que ver, por orden del texto, con el derecho al voto (“El sufragio electoral y los plebiscitos”; “Las primarias presidenciales”)<sup>841</sup>, la existencia de partidos políticos (“El rol de los partidos políticos en la democracia chilena”)<sup>842</sup>, de medios de comunicación (“El rol de los medios de comunicación en los procesos electorarios”)<sup>843</sup>, de otras vías de participación de la ciudadanía (“Otras formas de participación ciudadana: Las organizaciones no gubernamentales”)<sup>844</sup> y, finalmente, de la existencia de los movimientos sociales (“Los movimientos sociales”)<sup>845</sup>.

El capítulo terminaría con un diagnóstico de dos académicos en torno a los grandes desafíos para que la ciudadanía “que viene” o los jóvenes puedan integrarse a todo lo que se ha desarrollado en este capítulo: comprensión del sistema democrático y de participación ciudadana constitucional (voto, partido político) y alternativo según la normativa constitucional (ONG’s, movimientos sociales). En dicho diagnóstico (Garcés, M. y Valdés, A., *Estado del arte de la participación ciudadana en Chile.*) se volvería a lo ya comentado acerca del binomio participación y condicionante económico (a más nivel económico mayor participación y viceversa)<sup>846</sup>. De esta forma el estudiante deberá asimilar que es de una imperiosa necesidad que entienda el sistema político vigente en Chile en el cual insiste el texto que es, sin lugar a dudas, el sistema que mejor garantizaría sus libertades como individuo y la convivencia social. Y, finalmente, el estudiante deberá, al mismo tiempo que entiende todo esto, tomar en cuenta como gran desafío el tema económico, concretamente la batalla por la desigualdad económica que sería, en última instancia, el mayor enemigo del sistema político chileno actual.

El siguiente capítulo de la unidad segunda se titulará “Responsabilidades ciudadanas”, un capítulo que corresponderá precisamente a la segunda parte de lo

---

<sup>840</sup> Henríquez, Michelle, Ignacio Latorre, y Paloma Rocha, *Historia, Geografía y Ciencias sociales, IV Medio*, Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 2016, p. 78.

<sup>841</sup> *Ibid.*, pp. 79-81.

<sup>842</sup> *Ibid.*, p. 82.

<sup>843</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>844</sup> *Ibid.*, p. 84.

<sup>845</sup> *Ibid.*, p. 85.

<sup>846</sup> *Ibid.*, p. 86.

desarrollado anteriormente. Si antes el texto habría versado sobre cuestiones de derechos ciudadanos, ahora deberá hacerlo sobre responsabilidades ciudadanas. De esta forma los objetivos de aprendizaje se centrarán en los conceptos específicos (“Responsabilidad; Deber; Obligación; Tributos; Transparencia; Desigualdad; Minorías; Violencia intrafamiliar; Desarrollo sustentable”)<sup>847</sup> y en torno a cuestiones de responsabilidad ciudadana (“Comprender y valorar la importancia de las responsabilidades ciudadanas, en particular de las leyes, el pago de impuestos por parte de personas y empresas, y el cuidado de los espacios públicos y de la infraestructura pública”; “Desarrollar una visión general sobre los principales problemas y desafíos que presenta la sociedad nacional, y te comprometas con la búsqueda de soluciones”)<sup>848</sup>. El narrador apelaría al sentido de responsabilidad del estudiante conforme a todo lo dado, es decir, en torno a su responsabilidad conforme a sus derechos dados.

De forma especialmente explicativa el narrador respondería a la pregunta “¿Qué es la responsabilidad civil?”<sup>849</sup> apelando al sentido de “bienestar común”. La condición *sine qua non* del bienestar común será la responsabilidad cívica, la cual se traduce en cumplir con una serie de obligaciones colectivas conforme al sistema político establecido. El narrador nos explica que sin ese ejercicio de responsabilidad cívica y de forma colectiva no sería posible el funcionamiento del sistema. Dichas responsabilidades quedarían sujetas pues a las leyes y normas defendidas por la Constitución (“El cumplimiento de las leyes y normas”)<sup>850</sup>.

De esta forma se avanzaría en el relato pasando de un narrador que utilice formas más narrativo-explicativas a formas más descriptivo-conceptuales. El narrador aclararía a sus lectores que el estudiante, como futuro ciudadano, debe cumplir con sus obligaciones (“Obligaciones tributarias de empresas e individuos”; “Impuestos a la Renta”)<sup>851</sup> y no solo con sus responsabilidades civiles las cuales versarían por cuestiones muchas veces implícitas o de forma abstracta en las leyes o normativas (por ejemplo, no ensuciar la vía pública con basura).

La segunda cuestión que trataría este capítulo será el titulado “Problemas y desafíos que afectan a la democracia chilena”. Bajo este marco se señalaría lo

---

<sup>847</sup> *Ibid.*, p. 90.

<sup>848</sup> *Ibid.*

<sup>849</sup> *Ibid.*, p. 91.

<sup>850</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>851</sup> *Ibid.*, pp. 93-95.

siguiente: “1) El pluralismo en los medios de comunicación; 2) Transparencia y probidad; 3) Desigualdad y superación de la pobreza; 4) Reconocimiento de los derechos de las minorías; 5) La violencia social e intrafamiliar; 6) El desarrollo sustentable”<sup>852</sup>. Estos seis ejes de problemas y desafíos establecerían en el estudiante los principales puntos a tener en cuenta a la hora de mejorar el sistema en el cual están insertos. De alguna forma ello también formaría parte de una suerte de responsabilidad, tal y como se insinúa el texto: “Esta sección tiene como objeto presentar diversos problemas y desafíos que presenta la sociedad chilena actual y respecto de los cuales su solución depende de la participación de todos los ciudadanos”<sup>853</sup>. Sería curioso para cualquier lector/a medianamente crítico que lea el texto el hecho que no se mencionen cuestiones tan evidentes en nuestra política institucional actual (chilena) como la corrupción, la aparente inviolabilidad que ofrecen muchos partidos políticos a la hora de incurrir en las leyes o la impunidad de ciertos sectores de la sociedad en tema fiscal (desigualdad fiscal de trato dependiendo de qué persona seas). En definitiva, el gran e histórico desafío por aquella igualdad liberal, en términos de derechos, libertades y responsabilidades, que sigue sin cumplirse y ya habrían pasado casi dos siglos desde el siglo XIX. Todo esto lo dejaremos pendiente, sin lugar a ninguna duda, para nuestras conclusiones parciales y finales.

La unidad tres titulada “Chile en un mundo global” se estructuraría en tres capítulos fundamentales: “1) La globalización”; “2) Formas de inserción de Chile en el mundo global”; “3) Los desafíos de la globalización para Chile”<sup>854</sup>. En esta unidad se esperaría que el estudiante aprenda e incorpore los siguientes conocimientos: “1) Indagar problemas de la sociedad contemporánea, considerando las escalas global, nacional, regional, local y la diversidad de visiones sobre estos”; “2) Caracterizar las políticas económicas de Chile para insertarse en la economía global”; “3) Evaluar los principales desafíos y propuestas de solución que la globalización plantea al desarrollo de Chile y de sus regiones”<sup>855</sup>. Bajo estos criterios el estudiante deberá familiarizarse con el concepto de globalización, un escenario que se plantea como positivo para Chile a todos sus niveles (de lo local a lo nacional, y de lo nacional a lo global).

---

<sup>852</sup> *Ibid.*, pp. 97-103.

<sup>853</sup> *Ibid.*, p. 97.

<sup>854</sup> *Ibid.*, p. 113.

<sup>855</sup> *Ibid.*

En esta presentación de unidad el concepto de globalización será el concepto central, pero también lo sería en el desarrollo de los contenidos como veremos más adelante. El narrador prepararía al estudiante de la siguiente manera: “En esta unidad vas a estudiar y evaluar el proceso de inserción de Chile en el mundo global, particularmente en áreas de gran impacto como son crecimiento y desarrollo económico, derechos humanos y todos aquellos temas en los que nuestro país ha suscrito diversos tratados internacionales”. Después el narrador aclararía la forma de inserción específica de Chile en la globalización: “Chile se inserta en la globalización o ‘la globalización llegó a Chile’ de la mano de la implementación del modelo económico neoliberal, con la apertura de los mercados internacionales y la disminución de las barreras arancelarias. Junto con ello, el mayor acceso a tecnologías de la información y las comunicaciones, tales como la televisión por cable (que generó una difusión de patrones culturales extranjeros), la telefonía celular, digital y satelital, así como uno de los íconos del mundo globalizado, al red Internet, han llevado a Chile a estar plenamente conectado a nivel mundial distribuyendo sus productos a gran escala y consumiendo una amplia gama de productos extranjeros”<sup>856</sup>. Finalmente, el narrador terminaría diciéndole al estudiante que la globalización en Chile será un proceso positivo para el país, centrándose fundamentalmente en lo económico y en lo tecnológico.

Con este prelude comenzaría el primer capítulo de la unidad tercera titulado “La globalización”. En este capítulo se manejarán hasta un total de doce conceptos clave (“Multinacionales; Ventajas competitivas; Desarrollo sustentable; Interdependencia económica; Liberalización comercial; Migración; Flujo de capitales; Rapidez de la información; Sociedad del conocimiento; Cambio climático; Energías renovables y no renovables; Países desarrollados, en vías de desarrollo y subdesarrollados”)<sup>857</sup> y un total de tres objetivos de aprendizaje: “1) Reconocer las principales características de la globalización tanto en el ámbito económico como en el político; 2) Analizar las implicancias de una economía globalizada; 3) Evaluar los problemas y desafíos que plantea la globalización a niveles culturales, sociales y medioambientales en forma mundial”<sup>858</sup>. De esta forma este primer capítulo focalizará el concepto de globalización en términos primordialmente económico-tecnológico,

---

<sup>856</sup> *Ibid.*, p. 112.

<sup>857</sup> *Ibid.*, p. 116.

<sup>858</sup> *Ibid.*



dejando en un segundo plano lo político y en un tercer plano lo social, cultural y medioambiental.

A pesar de que desde un comienzo el narrador responde al título explicativo “Qué es la globalización” en términos más amplios, apoyándose en una definición del sociólogo español Manuel Castells la cual comienza de la siguiente forma: “Globalización no es sinónimo de internacionalización. En sentido estricto, es el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria...”<sup>859</sup> (de Castells, Manuel, 2001, *La era de la información*, México, Siglo XXI). A pesar de ello el narrador insistirá en la importancia del elemento económico-tecnológico de la siguiente forma: “Uno de los ámbitos de mayor impacto de este proceso ha sido la economía. El mundo ha pasado de unas pocas décadas de una sociedad industrial a una sociedad de la información, en la que la base de todo crecimiento está en el manejo del conocimiento y de las nuevas tecnologías. Estas tecnologías han permitido multiplicar las transacciones comerciales tanto a nivel regional y mundial como a nivel local y nacional”<sup>860</sup>. El narrador lo explica intentando convencer al estudiante de que la globalización, de alguna manera, habría afectado positivamente a Chile, desde su propia localidad (la del estudiante) hasta un nivel más macro (nacional, su país). El criterio será doble pues, ya que el estudiante deberá tener una conciencia positiva en torno al fenómeno de la globalización tanto en lo nacional (identidad nacional, imaginario nacional-colectivo) como en lo local (identidad local, realidad local del estudiante).

Más adelante, en la misma página cargada de una intencionalidad bastante clara: transmitir al estudiante la idea positiva de globalización en Chile (a pesar de aclarar paralelamente que el “mayor impacto de este proceso” se dio en el campo económico-tecnológico y bajo medidas neoliberales en plena dictadura militar), veremos cómo la narración-explicación del narrador continuaría, en un tono comunicativo hacia el estudiante, insistiendo en el hecho de Chile y su inserción en la globalización de la siguiente forma: “Chile se encuentra plenamente inserto en este sistema global, orientando su economía a los requerimientos globales. Tanto la posición estratégica que tiene nuestra ubicación geográfica, con una amplia costa hacia el océano Pacífico, como la decisión temprana (tomada por el gobierno de Chile,

---

<sup>859</sup> *Ibid.*, p. 117.

<sup>860</sup> *Ibid.*

con su plan de Ajuste de 1975, conocido como El Ladrillo, de reducir sus aranceles aduaneros, por lo tanto anterior a la consolidación del proceso de globalización) de participar de este sistema han hecho que nuestro país se posicione favorablemente a nivel mundial, incorporando y masificando tecnologías a lo largo del país, lo cual no ha estado exento de dificultades y desafíos, como es la integración de las regiones más aisladas o el cumplimiento con las normativas y estándares internacionales en materias sociales”<sup>861</sup>.

Este final en torno a la aplicación del sistema de globalización en Chile confirmaría esta visión necesaria y positiva del concepto, de un Chile que avance en la globalización tal y como se establecería a partir del año 1975 (en época de dictadura militar, la cual no se señala en el texto). Dicho plan globalizador en Chile, que se caracterizaría por su esencia económica, tendría como principales desafíos (y no problemas) que esta globalización llegue a todo el país y, como último punto, que se vieran cumplidas “las normativas y estándares internacionales en materias sociales”. Nuevamente el narrador, tal y como lo ha hecho a lo largo del relato, establece prioridades en el estudiante. En este caso que la globalización económica, a pesar de sus “desafíos”, es positiva y necesaria para el bien de todo Chile (criterio nacional). Como último apunte en torno a lo que globalización se refiere, el narrador no volverá a mencionar el concepto “neoliberal”, mencionado marginalmente en la presentación de la unidad tres, pero no así en el desarrollo de contenidos del capítulo primero. El concepto neoliberal volverá a mencionarse en el capítulo dos<sup>862</sup>, sin ser explicado en el contexto de dictadura que se aplica. Sería una especie de intento por suavizar que la globalización en Chile se piensa y se aplica en una dictadura militar en términos neoliberales, un escenario que no se presenta explicado en el texto. En principio estaríamos ante un argumento un tanto discordante ya que el narrador, una figura que estaría a favor de los derechos humanos y la defensa de las libertades y el sistema democrático, defiende medidas político-económicas establecidas en dictadura militar, una dictadura, insistimos que no sería mencionada.

Paralelamente al hecho de esta invisibilización de la dictadura militar al estudiante, se le presentaría un capítulo repleto de conocimientos y conceptos técnicos asociados estrictamente al ámbito económico (“Liberalización de la economía”; “Internacionalización del capital”; “Interdependencia económica entre naciones y

---

<sup>861</sup> *Ibid.*

<sup>862</sup> *Ibid.*, p. 137.

regiones”)<sup>863</sup>, los cuales formarían parte del proceso de globalización que apoya el texto.

Más adelante el relato se adentraría en los “Problemas y desafíos globales” donde se seleccionaría el desarrollo sintético de los siguientes epígrafes: “1) Objetivos del Milenio; 2) Problemas medioambientales globales; 3) Cambio climático y calentamiento global; 4) El problema energético; 5) Pobreza y desigualdad; 6) Movilidad mundial: las migraciones; 7) Los desafíos de la salud mundial”<sup>864</sup>. Dichos problemas y desafíos estarían centrados, por orden de prioridad, en lo medioambiental, lo socioeconómico, lo humanitario y, finalmente, lo que respecta a temas de salud (en apenas media página).

En el apartado que hace referencia a lo socioeconómico se mencionaría marginalmente de nuevo el concepto neoliberal de la siguiente forma y sin mencionar expresamente el caso chileno: “La globalización, de la mano de las políticas neoliberales, ha aumentado la brecha entre quienes detentan el mayor poder económico y quienes enfrentan una situación de pobreza...”<sup>865</sup>. Más adelante el texto aclararía como se mediría esa pobreza: “(...) En la actualidad, un indicador importante para medir los niveles de pobreza de un país es el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el cual determina la capacidad productiva de un país, a través de su Producto Interno Bruto (PIB), además de medir variables de calidad de vida, como educación y esperanza de vida. También es posible medir la desigualdad o desigual redistribución del ingreso al interior de los países, por medio del coeficiente de Gini...”<sup>866</sup>. Ante estas explicaciones, el texto reflejaría un contenido que versaría sobre “Pobreza y desigualdad” de forma cercana a los datos porcentuales y a las cifras, una dimensión que volvería a ser discordante. Por un lado, el texto insistirá en que es necesaria la globalización económica en Chile, pero, por otro lado, será un “problema-desafío” todo lo relacionado con las consecuencias negativas de las políticas neoliberales y de la propia globalización económica. El hilo conductor no será coherente y perderá la cohesión argumental en ciertas secciones del texto, tal y como señalábamos en párrafos anteriores. El hilo conductor comenzaría reforzando la idea de globalización neoliberal (fundamentalmente económica) como algo positivo para el país, para

---

<sup>863</sup> *Ibid.*, pp. 118-121.

<sup>864</sup> *Ibid.*, pp. 123-133.

<sup>865</sup> *Ibid.*, p. 129.

<sup>866</sup> *Ibid.*

acabar señalándolo como un problema en términos socioeconómicos (pobreza y desigualdad a un nivel global, sin señalar expresamente Chile, aunque referenciándolo indirectamente al definir la introducción de Chile en la globalización por medio del neoliberalismo).

De alguna forma, dado el carácter del texto, se vería justificado el proceso de globalización a pesar de estos “problemas y desafíos” que son reflejados en el propio texto, ofreciendo al estudiante un relato enmarañado en el cual se introduce una idea positiva de lo que significaría la globalización económica. Paralelamente a esta visión, el relato expondría de forma poco desarrollada las implicaciones que tendría la introducción de la globalización en términos neoliberales en Chile a un nivel socioeconómico e invisibilizando todo lo que tenga que ver con las dimensiones políticas y culturales en el país. Teniendo todo esto en cuenta, realmente lo que se vería más patente en el texto sería el establecimiento tácito de un criterio de prioridades para el estudiante, situando a Chile como un sujeto casi exclusivamente económico, y aparte de lo que sucede en términos sociales, culturales y políticos. De esta forma, el destino positivo del Chile globalizado y “conectado” distaría bastante del Chile social que sufre las consecuencias de la inserción neoliberal al proceso de globalización económico-tecnológico. De esta forma el estudiante<sup>867</sup>, bajo una conciencia más nacional, no tendría problemas en acercarse e incluso apoyar el proceso de globalización en Chile tal y como lo explica el texto. Y al mismo tiempo que esto ocurre el estudiante estaría atento a las consecuencias negativas del proceso, pero entendiéndolo como una consecuencia “natural” y prácticamente inevitable de lo que podríamos definir como el progreso necesario para el país, que pasaría obligatoriamente por un proceso de globalización económica.

El capítulo 2 titulado “Inserción de Chile en el mundo global” profundizaría en el proceso de globalización pero de forma exclusiva en Chile, teniendo como referente de aprendizaje un total de seis conceptos clave (“Multilateralidad; Bilateralidad; Importación; Exportación; Bloques económicos; inserción global”)<sup>868</sup> y un total de cuatro objetivos: “1) Evaluar de qué manera Chile se ha integrado en la economía global; 2) Analizar los compromisos adquiridos por Chile ante la comunidad

---

<sup>867</sup> Cuando hacemos referencia al estudiante, lo hacemos desde una perspectiva de lo que el libro entendería como estudiante ideal, es decir, aquel estudiante que comprenda cada uno de los criterios, explicaciones y conceptos dados en el texto.

<sup>868</sup> Henríquez, Michelle, Ignacio Latorre, y Paloma Rocha, *Historia, Geografía y Ciencias sociales, IV Medio*, Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 2016, p. 136.

internacional en materia de Derechos Humanos y medioambiente; 3) Evaluar las problemáticas que debe enfrentar Chile, derivadas de su inserción en la globalización, tales como la disyuntiva entre derecho internacional y soberanía nacional; 4) Evaluar críticamente la relación entre desarrollo económico global y democracia”<sup>869</sup>.

El desarrollo del relato, como comentábamos en anteriores páginas, volvería el concepto de neoliberalismo y con un cambio de narrador al parecer. El texto volvería a conectar con su hilo conductor comenzado en la unidad primera y segunda de la siguiente forma: “En este capítulo estudiaremos las distintas estrategias que ha ensayado Chile, en los últimos cuarenta años, para insertarse en el mundo globalizado. Estas estrategias comenzaron en 1975, cuando en plena dictadura militar y mediante un Plan de ajuste conocido como El Ladrillo, se adoptaron reformas neoliberales a la economía que pusieron fin al modelo de crecimiento hacia adentro...”. Pero volvería a desconectar del mismo en la misma página y de la siguiente forma: “En este contexto, desde la segunda mitad de la década de 1970, se produjo una apertura unilateral de Chile al comercio exterior, mediante la reducción de los aranceles aduaneros. De esta manera se pretendía que las empresas nacionales eficientes se volvieran competitivas en el mercado internacional. Con algunas reformas, este modelo de ventajas competitivas se mantuvo durante los gobiernos democráticos en las décadas siguientes. El país invirtió en tecnologías, comunicaciones y capital humano para potenciar aún más sus ventajas comparativas de recursos naturales y su ubicación geográfica privilegiada, con extensas costas sobre el océano Pacífico, combinándolo con el cumplimiento de estándares internacionales de protección ambiental, desarrollo social y democrático”<sup>870</sup>.

El narrador, en un juego narrativo un tanto cínico, no entraría a juzgar estos aspectos del neoliberalismo o de la dictadura militar como si lo haría en anteriores unidades (por ejemplo, como hemos visto con respecto a la participación ciudadana), potenciando las implicaciones que consideraría meramente positivas, intentando aislar lo económico del resto de dimensiones (políticas, sociales y culturales). Esta situación, como vemos en los extractos presentados en el párrafo anterior, se expresaría desde una explicación descriptiva y selectiva de determinados hechos de carácter fundamentalmente económico, un ámbito que guiaría todo el relato del capítulo.

---

<sup>869</sup> *Ibid.*

<sup>870</sup> *Ibid.*

El narrador también aclararía en un apartado marginal al texto central, en el que el neoliberalismo implantado por la dictadura cambiaría durante los gobiernos democráticos de la siguiente manera: “La segunda gran fase, es aplicada durante los gobiernos democráticos, y consiste en transformar la economía neoliberal o libre mercado en una economía social de mercado, con mayores medidas de protección social y de gasto fiscal en políticas de bienestar público para favorecer a los cuerpos más necesitados...”<sup>871</sup>. Así pues, según el texto, el neoliberalismo pasaría a ser una economía social de mercado cuyas dinámicas seguirían siendo las mismas, pero enfatizando más en los sectores más pobres. Nuevamente el narrador justificaría el modelo económico y político vigente o neoliberalismo en estos sintéticos intentos algo forzados, ya que si bien lo crítica como un modelo implantado en dictadura no lo hará para cuando lo sea bajo los gobiernos democráticos al ser estos “más sociales”. Esto evidentemente no atajaría el problema de forma estructural y pareciera que el narrador omite y reparte la información con el objetivo de centrar la atención del estudiante en otros asuntos.

El relato progresaría resaltando como positivo el aperturismo en términos de acuerdos comerciales con el resto del mundo: “¿Qué factores han favorecido que Chile tenga al día de hoy más de 20 acuerdos comerciales con cerca de 60 países?”. A esta pregunta agregaría lo siguiente, un extracto que irá en coherencia con lo que hemos venido mencionado insistentemente en torno a la idea del Chile económico: “La imagen país es una de las claves para que Chile se considere un modelo que se debe seguir por otros países en vías de desarrollo y que sea tomado en cuenta como socio comercial de países desarrollados. Una imagen país positiva que se refleja en que han mantenido altos niveles de crecimiento económico en el tiempo y que en el ámbito político el país ha mostrado un sistema democrático estable, con políticas económicas claras y transparentes que se adaptan a los estándares internacionales, tanto en requerimientos de producción como de empleo”<sup>872</sup>.

De esta forma se avanzaría explicando y describiendo las dinámicas de exportaciones e importaciones chilenas (“Exportaciones chilenas”; “Importaciones chilenas”)<sup>873</sup>, la participación internacional del país en grupos económicos

---

<sup>871</sup> *Ibid.*

<sup>872</sup> *Ibid.*, p. 140.

<sup>873</sup> *Ibid.*, pp. 143-144.

(“Participación de Chile en distintos bloques económicos”)<sup>874</sup>, así como los compromisos internacionales de Chile con respecto a los derechos humanos y medioambiente (“Compromisos internacionales en derechos humanos”; “Compromisos internacionales respecto del medioambiente”)<sup>875</sup>.

Las últimas cinco páginas de este capítulo segundo de la unidad tres las dedicaría a cuestiones más políticas, sobre todo conectando con la unidad primera de este libro de texto. Bajo el título de “Desafíos que plantea la inserción global” se volvería a mencionar al neoliberalismo para introducir este apartado de la siguiente manera: “La implantación de políticas neoliberales, en gran parte del mundo, las cuales se orientan a reducir el papel del Estado como agente económico y social, ha contribuido a desdibujar la importancia de este y su poder soberano, dejándolo supeditado a las decisiones de las empresas multinacionales y organismos internacionales encargados de regular la economía global, como son el FMI y la OMC. Las economías nacionales son cada vez más dependientes de las dinámicas de la economía global en los campos comercial monetario y financiero; y lo mismo se extiende a las comunicaciones, las redes de información y la cultura, afectando la conservación de las identidades culturales propias”<sup>876</sup>. Como vemos el narrador, de una forma explicativa nos cuenta casi como un proceso naturalizado que los Estados estarían irremediabilmente obligados a entenderse bajo las reglas de juego económicas que plantearía esta menor presencia del Estado en beneficio de una mayor presencia de los mercados, empresas multinacionales y organismos internacionales.

Ante esta cuestión planteada como una realidad político-económica, el texto pondría como desafíos lo siguiente: “1) El debate en torno al Estado-nación; 2) Ventajas y desventajas de la opción internacional; 3) Globalización y democracia”<sup>877</sup>. La primera cuestión versaría sobre el binomio a mayor presencia de globalización menor es la presencia del Estado y la nación, aunque dejando claro que a pesar de que esto ocurra los Estados-nación no estarían en crisis ni mucho menos: “Los ciudadanos a lo largo del mundo siguen reconociéndose como miembros de un Estado. Su identidad, sus referencias, su participación y sus actividades cotidianas las realizan al interior de la frontera de los Estados. Además, estos, salvo algunas excepciones,

---

<sup>874</sup> *Ibid.*, pp. 147-149.

<sup>875</sup> *Ibid.*, pp. 151-154.

<sup>876</sup> *Ibid.*, p. 157.

<sup>877</sup> *Ibid.*, pp. 157-161.

constituyen en el marco de la sociedad global la instancia más directa y segura de protección y defensa de los derechos de sus ciudadanos”<sup>878</sup>. Conforme a la segunda cuestión se establecerían como principales ventajas cuestiones fundamentalmente de carácter económico-tecnológico (“(...) crecimiento económico, modernización del aparato burocrático... (...) los derechos humanos... (...) innovación tecnológica, conocimiento e investigación científica”)<sup>879</sup>, y desventajas de carácter económico-comerciales (mayor vulnerabilidad ante las crisis económicas internacionales y “la dependencia de ciertos mercados externos”)<sup>880</sup>. Por último, el tercer punto se centraría en las implicaciones positivas de la globalización en lo que denomina “la práctica democrática” en términos tecnológicos (“Doxocracia, democracia de la opinión pública”)<sup>881</sup>. De esta forma la globalización se presenta al estudiante como un aporte puramente tecnológico y positivo centrado en la nueva participación ciudadana del uso de las redes sociales y las nuevas tecnologías de la información, lo cual se plantearía en una especie de trinomio que nos ofrecería un esquema mental bastante claro: a mayor tecnología (redes sociales, internet), mayor exigencia ciudadana (conciencia ciudadana en torno a la denuncia y alerta de problemas en torno a la democracia) y, por lo tanto, mayor calidad y transparencia de la democracia.

Dado este final de capítulo, el texto daría una imagen más positiva que negativa de la globalización, a pesar de sus controversias. Se plantea como un fin en sí mismo, donde existirá una suerte de convivencia entre Estados, mercados, empresas y organismos internacionales. Además, parece bastante evidente que se habrían planteados mayores ventajas que desventajas, siendo estas últimas presentadas como un mal menor. Por último, y como sentencia definitiva, el narrador culminaría con la idea positiva de globalización en democracia no por la vía económica sino utilizando la vía tecnológica (redes sociales, internet) como una nueva forma de defender la democracia y participación ciudadana (Doxocracia).

El último capítulo de esta unidad tercera titulada “Entre la región y el mundo global” tendrá cinco conceptos clave (“Desarrollo sustentable; Planificación territorial; Exportaciones e importaciones; Especialización regional; Riegos sionaturales”)<sup>882</sup> y ocho objetivos de aprendizaje que versarían sobre el

---

<sup>878</sup> *Ibid.*, p. 157.

<sup>879</sup> *Ibid.*, p. 160.

<sup>880</sup> *Ibid.*

<sup>881</sup> *Ibid.*, p. 161.

<sup>882</sup> *Ibid.*, p. 164.



conocimiento de las actividades económicas, desafíos de la globalización y del medioambiente de cada región del territorio nacional teniendo en valor su diversidad<sup>883</sup>.

Cómo es habitual en el texto, el desarrollo del contenido nos mostraría realmente en que se centraría este capítulo, en una especie de recopilatorio explicativo-descriptivo acerca de la economía regional de cada región de Chile (fichas de a dos páginas de las 16 regiones existentes del país), de norte a sur, centrándose sobre todo en las cuestiones económicas (“Economía regional”) y dejando en un segundo lugar lo político-administrativo y lo medioambiental<sup>884</sup>. En cada ficha de cada región se impondría el dato número y la cifra porcentual en estadísticas y gráficos. El capítulo volvería a subrayar lo económico como prioridad de importancia en el estudiante por sobre lo demás (cuestiones políticas, sociales, culturales, etc.).

La última unidad, la número cuatro titulada “El mercado del trabajo y la legislación laboral”, el cual se organizará en dos capítulos: “1) El marco de trabajo actual” y “2) Legislación laboral”. Respectivamente, en el primer caso los objetivos de aprendizaje esperados para el estudiante serían “Caracterizar las principales tendencias globales que afectan al mundo laboral relacionándolas con la situación del empleo en Chile”, mientras que en el segundo caso serán “Reconocer los mecanismos legales e instituciones que resguardan los derechos laborales en Chile”<sup>885</sup>. En esta introducción a la unidad cuatro el narrador destacará al estudiante que el mundo del trabajo estaría “viviendo importantes transformaciones en la actualidad”, destacando que no sería un fenómeno únicamente nacional sino global, en el cual se destacarían dos elementos que hemos analizado y están muy presentes en la unidad anterior: globalización y avances tecnológicos. Estos dos factores serían protagonistas en el mundo del trabajo en la actualidad. Más adelante aclararía al estudiante indirectamente cual sería el perfil de trabajador/a que necesitaría este ámbito de la vida (mundo laboral) dadas las transformaciones en el sector de la siguiente forma: “En esta unidad estudiarás algunos de esos cambios, especialmente los de terciarización, la flexibilización laboral, la obsolescencia veloz y el requerimiento permanente de la adaptación al cambio y la capacitación”<sup>886</sup>. El narrador prepararía al

---

<sup>883</sup> *Ibid.*

<sup>884</sup> *Ibid.*, pp. 172-201.

<sup>885</sup> *Ibid.*, p. 217.

<sup>886</sup> *Ibid.*, p. 216.

estudiante a que comprendiese el sistema de trabajo tanto a un nivel personal (del trabajador) como en el ámbito normativo-legal (laboral), conocimientos que, *a priori*, les permitirían introducirse a dicho ámbito de la vida de mejor manera.

Así pues, el primer capítulo titulado “El mercado del trabajo” introduciría esta primera parte de la unidad que versaría en torno a seis conceptos clave (“Terciarización; Flexibilización laboral; Obsolescencia veloz y programada; Capacitación; Educación continua; Capital humano”)<sup>887</sup> y con objetivos de aprendizaje acerca de cuestiones de comprensión (ventajas y desventajas de la terciarización; características de los tipos de salario y de su impacto en la economía chilena; causalidades del desempleo en el país), análisis (sobre la flexibilización laboral, la PEA y el PEI), reflexión (sobre la obsolescencia veloz), distinción (las formas de trabajo en Chile) y reconocimiento (de la oferta y la demanda) de problemas asociadas al mercado de trabajo<sup>888</sup>.

En el relato principal veremos un ordenamiento de los contenidos de la siguiente forma: 1) “La flexibilización laboral”<sup>889</sup>; “2) Obsolescencia veloz”<sup>890</sup>; “3) Capital humano”<sup>891</sup>; “4) Capacitación laboral”<sup>892</sup>; “5) Salario mínimo nominal real”<sup>893</sup>; “6) Trabajo remunerado y no remunerado”<sup>894</sup>; “7) Trabajo dependiente e independiente”<sup>895</sup>; “8) Población económicamente activa (PEA) y población económicamente inactiva (PEI)”<sup>896</sup>; “9) Tipos de desempleo según causa”<sup>897</sup>; “10) Distribución de la fuerza de trabajo en Chile por sectores de la economía”<sup>898</sup>. Ante estos puntos veremos un carácter textual mixto, donde veremos a veces a un narrador más descriptivo e imparcial (puntos 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9 y 10) y, en otras, más explicativo e incisivo (puntos 3 y 4). De esta manera el narrador reforzaría únicamente los puntos donde se vea sólido una defensa del mismo (defensa al protagonista principal) y cuando esto no suceda y el tema a tratar sea susceptible de análisis pormenorizados y

---

<sup>887</sup> *Ibid.*, p. 220.

<sup>888</sup> *Ibid.*

<sup>889</sup> *Ibid.*, pp. 222-223.

<sup>890</sup> *Ibid.*, p. 224.

<sup>891</sup> *Ibid.*, p. 225.

<sup>892</sup> *Ibid.*, p. 226.

<sup>893</sup> *Ibid.*, p. 230.

<sup>894</sup> *Ibid.*, p. 231.

<sup>895</sup> *Ibid.*, p. 232.

<sup>896</sup> *Ibid.*, p. 233.

<sup>897</sup> *Ibid.*, p. 234.

<sup>898</sup> *Ibid.*, p. 235.

o de una crítica en profundidad el narrador se tornaría aún más enciclopédico, descriptivo-conceptual e imparcial ante lo que se describe.

A modo de ejemplo de lo que estamos comentando, pondremos en comparativa los ejemplos que consideraríamos más representativos: el punto 4 (Capacitación laboral) versus el punto 1 (Flexibilización laboral). Si bien pueden parecer cambios sutiles en el narrador, serán igualmente importantes, ya que, en esta tesis, y en este capítulo en particular, hemos destacado que el lenguaje importa bastante en la emisión, en cómo y que se quiere transmitir al receptor.

En primer lugar, el punto cuatro se explicaría lo siguiente: “La capacitación laboral busca formar trabajadores altamente calificados par aun eficiente desempeño laboral; además, permite una adaptación a los cambios que implica el uso de las nuevas tecnologías. Lo anterior conlleva mejorar los índices de productividad de la empresa y el país, en su conjunto. Este beneficio se ve reflejado en que al aumentar las competencias del trabajador es más eficiente y productivo, por lo que la empresa saca un mayor beneficio de este. Por su parte, el empleado puede recibir un mayor incentivo económico por un trabajo mejor realizado. Ya desde varias décadas Chile se ha preocupado por capacitar a los trabajadores, entendiendo que esta es la clave para disminuir la brecha salarial. Por eso el Estado creó el SENCE (Servicio Nacional de Capacitación y Empleo) que financia las capacitaciones de los trabajadores chilenos en conjunto con los impuestos pagados por las propias empresas. Las empresas que utilicen el SENCE pueden escoger entre un Organismo Técnico de Capacitación (OTEC), que ofrece una determinada cantidad de perfeccionamientos, o bien transferir recursos a un Organismo Técnico Intermedio de Capacitación (OTIC), que selecciona cursos y administra todo el proceso. Sin embargo, el SENCE tiene un problema en términos que solo debe demostrar la asistencia del trabajador a la capacitación, pero no resultados de aprendizajes”<sup>899</sup>. Para este apartado podríamos apreciar a un narrador que, de alguna manera, intenta transmitir al receptor (estudiante) un mensaje claro: La capacitación laboral en Chile es positiva, necesaria y funciona (salvo pequeños detalles que se pueden leer al final del texto transcrito).

En segundo lugar, el punto uno se describiría lo siguiente: “La flexibilización laboral es la tendencia actual que tienen las empresas de reorientar sus fuerzas laborales, sus requerimientos y sus remuneraciones buscando una mejor y mayor

---

<sup>899</sup> *Ibid.*, p. 226.

productividad. Ese constituye un tema permanente en la agenda pública de los gobiernos. Para algunos organismos internacionales, tales como el Banco Mundial y la OCDE, la flexibilidad consiste en eliminar normas laborales o desregular el mercado laboral, con el objetivo de acabar con las restricciones y rigideces causantes de un alto índice de desempleo, así como la existencia de un sector informal creciente. Por ejemplo, el Banco Mundial sostiene que la principal causa del desempleo en América Latina es la rigidez de los mercados laborales, lo que se traduce en que el sector formal de la economía no sea dinámico en términos de generación de empleos. Desde esta perspectiva, un mayor grado de flexibilidad laboral permitiría la creación de mayor empleo y la reducción del sector informal. La flexibilización se clasifica en tres tipos: externa, interna y salarial”<sup>900</sup>. En este texto veremos a un narrador que mezcla una explicación con una descripción, siendo el énfasis descriptivo el que evadiría de toda responsabilidad interpretativa al narrador, limitándose a explicar la definición oficial de flexibilización laboral y sin entrar en un debate ni en un breve análisis al respecto, apoyándose en agentes externos (supranacionales) para, más o menos, posicionarse indirectamente a favor de la flexibilización, aunque, insistimos, de una forma un tanto ambigua. En cambio, en el texto del punto cuatro veremos a un narrador más claro y haciendo énfasis en su uso explicativo, posicionando claramente ante lo que se está diciendo.

Cómo hemos podido apreciar a lo largo de nuestros análisis, este juego del uso del lenguaje en el narrador será frecuentado según las temáticas que se traten, teniendo siempre como principio no argumentar en contra del protagonista principal (Chile). El tono positivo será casi una constante en el texto, dejando el tono más crítico de forma residual en el texto o fuera de él (en autoridades académicas). Los recursos del texto también jugarán un rol maleable, ajustándose al servicio del narrador ya sea para exonerarse de ciertas interpretaciones, críticas o debates, o bien para potenciar la narración, explicación y/o descripción del cuerpo central del relato.

El segundo capítulo de la unidad cuatro titulado “Legislación laboral” se estructuraría bajo seis conceptos clave (“Legislación; Contrato de trabajo; Leyes laborales; Pre y postnatal; Derecho a descanso; Sindicalización”)<sup>901</sup> y a reconocer (derechos laborales, haciendo un énfasis en caso de maternidad), comprender (acerca

---

<sup>900</sup> *Ibid.*, p. 222.

<sup>901</sup> *Ibid.*, p. 238.

del descanso laboral) y reflexionar (acerca de la sindicalización) sobre elementos que serían considerados importantes en el texto en la dimensión laboral<sup>902</sup>.

En el desarrollo de los contenidos el narrador utilizará de manera frecuente la explicación, la descripción y, sobre todo, la legislación correspondiente al ámbito laboral, en este caso el Código del Trabajo. Un capítulo breve casi como un folleto de información (el único capítulo donde vemos mayor presencia de recursos que de texto central) para el estudiante que se articulará en los siguientes puntos: “1) El contrato de trabajo; 2) La remuneración; 3) El descanso; 4) Protección a la maternidad; 5) Sindicalización; 6) Mecanismos para resguardar los derechos laborales; 7) Previsión laboral: el sistema de pensiones en Chile”<sup>903</sup>. En ningún caso el narrador se implicaría a profundizar o debatir sobre la información presentada ya que, como hemos mencionado, pareciera un complemento informativo del anterior capítulo más que un capítulo en sí mismo. En este sentido, esto también nos deja entrever el carácter del texto en torno a las cuestiones laborales y de la percepción de este ámbito para el receptor o estudiante, el cual debe asumir una serie de reglas, normas y pautas para insertarse en un sistema que hasta el momento desconocía.

A modo de conclusión de este libro de texto “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” de la Zig-Zag (2016) comentar las siguientes ideas. En primer lugar, debemos subrayar el carácter del narrador y del relato principal en general. Al respecto se ha visto un carácter mixto entre lo narrativo-explicativo y lo descriptivo-conceptual, pero siempre en un tono enciclopédico, aunque con una función claramente comunicativa en torno al estudiante. De esta manera el narrado “dialogaría” a menudo con el estudiante, diciéndole lo que debería ya saber y lo que debería aprender según se avanza en el relato principal (unidades y capítulos). En segundo lugar, hay que destacar que los contenidos del relato de este libro de texto estarán profundamente guiados desde un principio de una forma que podríamos definir como manifiesta. Y con esto nos referimos precisamente a que el narrador será quien guíe el relato, al estudiante, y muchas veces a los criterios y no así a una línea cronológica, un devenir histórico o, por ejemplo, un proceso histórico preestablecido.

En tercer lugar, y en la lógica de lo anteriormente mencionado, señalar el carácter del contenido y del relato en general. Estamos ante un libro de texto que

---

<sup>902</sup> *Ibid.*

<sup>903</sup> *Ibid.*, pp. 239-245.

funcionaría como prácticamente como un breve manual del “buen estudiante” o del estudiante ideal y, en definitiva, del buen ciudadano que desea el narrador. Teniendo este criterio en cuenta agregaríamos la tipología específica de ciudadano que esboza el texto a lo largo de sus páginas, desde el índice hasta la última página de contenidos. Dicho perfil sería el de un ciudadano con convicciones nacionales fuertes, pero pendiente de un siglo XXI que implica ciertas transformaciones, sobre todo en términos económicos (globalización); de un ciudadano que crea ciegamente en la noción de Estado republicano como estructura de gobierno ideal. Al mismo tiempo, el estudiante ideal deberá ser democrático, un concepto que se ajustaría, a pesar de ciertas referencias mínimas en el texto, a cuestiones relacionadas con la participación política que se traduciría en el proceso electoral (votar), en la libertad de poder organizarse en asociaciones (ONG’s) y en el derecho a la manifestación pacífica. De esta forma, el estudiante, fiel a una idea de Estado republicano y democrático, que funciona mediante elecciones cada cierto tiempo, tendría que entender la defensa de este modelo mediante la aceptación de las transformaciones que habrían producido desde el año 1975 o proceso neoliberal en el cual Chile se abre comercialmente al mundo.

El estudiante ideal para el texto tendrá que asimilar que, a pesar de los sucesos acaecidos en época de dictadura militar, dichas medidas de apertura, con fuertes implicaciones en temas laborales, sociales y medioambientales, serán necesarias en términos económicos y tecnológicos que caracterizarían la nueva modernidad y progreso del siglo XXI. Ante este horizonte, el estudiante solidificaría su percepción sobre su idea de país y de mundo, en el cual él, como individuo, deberá someterse a duras pruebas en el ámbito individual (laboral) que deberá resolver con cierta habilidad, aunque siempre teniendo en cuenta que las nuevas tecnologías, que le habría facilitado el propio proceso de globalización, le ofrecerán la denominada “Doxocracia”, o nuevas formas de control político a través de los usos de redes sociales, relegando a un segundo plano las viejas formas de manifestación (marcha callejera). De todo ello vislumbraríamos un perfil nacional pero cercano a un modelo (neo)liberal del siglo XXI, donde el estudiante, un ser consciente de cómo se comporta y percibe como individuo ante el Estado (modelo ideal de gobierno y convivencia social), sus conciudadanos (normas y leyes), su nación y el mundo (identidad nacional en perspectiva global). Este perfil de ciudadano se proyectaría siempre hacia el futuro, un tiempo repleto de desafíos (sobre todo económicos y político-sociales), mirando

de soslayo al pasado como un tiempo que acarrea ciertas problemáticas que serían consecuencia de un mundo imperfecto y de tonos claros y oscuros; un tiempo que le ofrecería al estudiante ciertas certezas políticas (estructura de Estado, gobernabilidad y modelo de articulación política), pero zozobra en lo social y en lo económico (tiempo que reflejaría una percepción de atraso económico y de trauma social). El presente dependerá de las acciones del ciudadano, una libertad garantizada por un documento denominado Constitución, el cual le permitiría, al mismo tiempo, ser libre e impulsarse a ser responsable en su propia vida en diferentes ámbitos, colocando el acento en sus deberes en torno al Estado (fiscalidad, cumplimiento de la ley) y lo público (civismo, buen comportamiento según las normas establecidas).

### **5.3 Conclusiones comparativas de los libros de texto seleccionados en Chile y España.**

A lo largo de nuestro estudio descriptivo-analítico de los libros de texto nos hemos dado cuenta de cuestiones que llaman a la reflexión crítica acerca del gran debate ¿Qué contenidos deben aprender los jóvenes en la asignatura de Historia? ¿Qué contenidos se les está ofreciendo y para qué concretamente? Sin duda son cuestiones de interés nacional pero también mundial. Estamos hablando de educación en términos generales en esta tesis doctoral, pero también del papel de la Historia en todo esto, de que función cumple y debería cumplir en este siglo XXI y, por qué no, en los siglos venideros.

Los libros de texto del ámbito de la Historia para el caso alcalaíno nos han llevado a una selección de textos de editoriales con importantes trayectorias, no solo en España sino también en el continente latinoamericano. El tridente escogido de editoriales se forjan en los años 1937 (SM)<sup>904</sup>, 1960 (Santillana)<sup>905</sup>, 1961 (Vicens Vives)<sup>906</sup>, dos de ellas con proyección internacional potente gracias a la creación de fundaciones (el caso de SM y Santillana). En el caso de Chile hablamos de una histórica editorial levantada por Agustín Edwards Mac Clure en el año 1905 en forma

---

<sup>904</sup> “Historia SM”, disponible en <https://www.grupo-sm.com/sm-historia>, consultado el 22 de marzo de 2019.

<sup>905</sup> “Nuestra Historia, Santillana”, disponible en <https://santillana.com/nuestra-historia/>, consultado el 22 de marzo de 2019.

<sup>906</sup> “Quiénes somos, Vicens Vives”, disponible en, <http://www.vicensvives.com/vvweb/view/pages/p01/load.php?id=2554>, consultado el 22 de marzo de 2019.

de revista y ampliando al sector educacional a partir de los años ochenta tal y como es reconocida en la actualidad en todo Chile<sup>907</sup>.

En estas históricas e importantes editoriales se ha analizado el contenido, pero no enfatizando en el debate historiográfico que, como hemos visto, existen estudios inclusive de algunos de estos tomos seleccionados. Nuestra labor no ha sido esa, sino otra algo más desconocida en los libros de texto: el relato histórico ofrecido al estudiante. Desde un primer momento hemos insistido en ello, en la importancia de la narrativa, del relato, del narrador, del lenguaje y, en definitiva, de la emisión hacia un receptor que no es otro que el colectivo de estudiantes. En nuestro afán investigativo por ir a las entrañas del texto, a su quehacer fundacional en sus palabras, intenciones y vaivenes lingüísticos hemos descubierto cuestiones relevante para cualquier historiador/a, pero también para el colectivo de pedagogía, de educadores, lingüísticas, filósofos, sociólogos, antropólogos, psicólogos, y un largo etcétera. ¿Qué queremos decir con esto? Nuestro estudio descriptivo-analítico versa sobre lo que se quiere transmitir teniendo siempre presente al receptor ya que este trabajo de investigación es orientado a nuestro objeto fundamental y esencial de estudio: nuestros estudiantes.

La emisión recibida o la enseñanza escolar de la historia, en este caso en forma de relato histórico en libros de texto escolares, tendría importantes implicaciones sobre el carácter del ciudadano, del individuo, de la persona que se quiere construir. Un estudiante que debe conceptualizar su historia de forma monolítica, estructurando una relación específica con un solo pasado que es, entre otras cosas, común para todos los nacidos en el territorio de España o de Chile.

El caso de los estudiantes alcalaínos de segundo de bachillerato estudiados recibirán una emisión de un gran relato histórico denominado “Historia de España”, una historia donde el protagonista principal tendrá un pasado remoto por allá en el Paleolítico Inferior hace unos 2.5 millones de años atrás. El relato tendrá un carácter centrado en las cuestiones políticas, capítulos que transcurren en este ámbito de una forma exclusiva hacia lo acontecido en el poder político (gobiernos, monarquías, repúblicas, imperios) y en sus principales problemas e hitos históricos donde se contemplarían a los protagonistas históricos (hombres de armas, hombres virtuosos, hombres pragmáticos y/o hombres violentos con ansias de poder). El estudiante

---

<sup>907</sup> “Historia Zig-Zag”, disponible en <http://www.zigzag.cl/zig-zag/historia-zig-zag>, consultado el 22 de marzo de 2019.



recibirá una narrativa en la cual su pasado es el que versa precisamente sobre estas cuestiones, sobre una idea de política que realmente es sobre el poder, es institucional, sobre las cortes reales, sobre el destino de la Metrópoli, del Estado-nación español, etc. De esta forma la emisión transmitirá no solo un criterio único sobre lo que ha sucedido y sobre lo que significó el pasado español y lo que significa las raíces históricas del país, sino ciertos conceptos, criterios y percepciones sobre que es realmente el poder, de quienes lo han ostentado históricamente y de qué rol habría ejercido el común de los campesinos, obreros o ciudadanos, un personaje colectivo, homogéneo y anónimo que atestigua lo que sucede, a veces de forma testimonial y a veces en las calles con proclamas y propuestas de cambio que no se sabrá muy bien si han llegado o no a buen puerto. Como hemos podido apreciar gracias a la cantidad de ejemplos que se han expuesto en el texto sobre contenidos concretos nos hemos podido percatar del carácter general del narrador, del relato y, en definitiva, de sus intenciones conforme a la construcción de su estudiante/ciudadano ideal. Este prototipo, según la Historia de España que hemos podido estudiar, es un estúdiante consciente de que los hechos aprendidos en el texto forman parte de “La historia de su país”, susceptible de profundizaciones y revisiones, pero no de sensibles modificaciones ni interpretaciones, es decir, la Historia de España es la verdad irrefutable sobre todo lo acaecido en el país desde el Paleolítico Inferior hasta el año 2016. ¿Por qué no se reconoce en ningún momento que se trata efectivamente de una selección de hechos específicos? ¿De qué los tres textos son en realidad fruto de una interpretación oficial, nacionalista y monolítica de unos determinados hechos político-institucionales? ¿Por qué deben aprender esa Historia? ¿Para qué no suceda lo que ha sucedido en ese pasado que se les ofrece? Creo que van por mal camino y prueba de ello es ver la realidad de los centros educacionales. Para ello es esencial sentarse en un aula y escuchar. ¡Escuchar a los estudiantes!

Por otro lado, en Chile, vemos como los estudiantes viñamarinos de nuestros liceos seleccionados deben aprender una lógica de comportamiento que es guiada por un patrón inflexible: el único modelo de convivencia posible y por existir es el Estado-nación. A pesar de ser una asignatura denominada “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, el carácter histórico estaría presente en todo el texto casi de forma omnipresente ya que a la hora de recalcar y subrayar cuestiones esenciales el texto recurrirá a principios y valores históricos, tanto en lecciones del pasado vistas como

fracasadas o imposibles (democracia directa, marxismo) y en proyectos vigorizantes de proyección de presente y futuro (globalización, economía social de mercado). El texto recurra a la temporalidad, la principal herramienta de cualquier historiador o historiadora que se precie. El manejo del tiempo histórico, de proyectar al estudiante hacia “el pasado” (en singular) de una forma específica y hacia el futuro (en singular también) de otra forma distinta es una forma de construcción de sociedades en paradigmas e imaginarios cercados y no compatibles de ninguna manera con el ideal educacional que defiende esta tesis: el pensamiento en libertad. El estudiante viñamarino ideal sería el que identifique las herramientas fundamentales para participar en la vida activa en su país (trabajo, normativas y leyes de trabajo); el que reconozca que la política pasa por las urnas y no tanto por lo que se pueda llegar a pensar; el que analice en profundidad que el modelo real de convivencia posible es el que pasa por una Constitución a la cual se le debe respeto y pleitesía; el que reflexione sobre el futuro teniendo en cuenta lo verdaderamente importante: el crecimiento económico y los avances tecnológicos. ¿Aprendizaje en diversidad, crítica y reflexión? Por supuesto, pero bajo limitaciones claramente establecidas en el texto. La libertad la define el texto y, por extensión, la que debe interiorizar el estudiante ideal. Nuevamente, al igual que sucede con los textos de Historia de España, los estudiante viñamarinos no se oyen en el relato que deben interiorizar. Son anónimos, son cifras, son problemas y, en definitiva, son prescindibles, pero necesarios para el engrasamiento de la maquinaria institucional y económica. Sin esa masa homogénea denominada ciudadanía el país no crecerá económicamente ya que necesitará mano de obra; sin sus votos no habría gobernantes para que los protejan con la defensa de sus derechos y libertades; sin su participación ciudadana los políticos no sabrán que quieren; y, en definitiva, sin esa ciudadanía, según el criterio general de texto, el sistema no funciona... ¿Pero para quien funciona realmente? La ciudadanía de Chile será necesaria, pero ¿para qué? El texto nos diría que, para la supervivencia del sistema establecido, el cual, por cierto, tendría insuficientes, problemáticas y desafíos que, en última instancia, se solventarían con más democracia y mejor economía. ¿No sería la propia globalización, por ejemplo, quien, según el texto, tendría importantes aportes en el avance del comercio, economía y tecnología del país y, al mismo tiempo, repercusiones sensibles en la calidad del trabajo, el medioambiente y en la propia soberanía de los ciudadanos en sus Estados-nación? El texto hará caso omiso a reflexiones de este tipo en el cuerpo central del texto que es, en definitiva, lo que el

estudiante debe estudiar para volverse ideal (a mejor rendimiento escolar, mejor ciudadano).

Finalmente, sin libertad el estudiante vivirá preso de percepciones oficiales, doctrinarias y opresoras de posibles futuros alternativos que difícilmente podrán ser imaginados o pensados gracias a la Historia que les es brindada. Evidentemente los contenidos del libro de texto son una pequeña variable, una que ofrecería bastante sentido y cohesión a lo que sucede actualmente con los jóvenes, desde su desafección por la política tradicional y de su frustración constante por el futuro; de una especie de (neo) *Carpe Diem* capitalista y un exceso de ejercicio de hedonismo de consumo perpetuo que les impediría emanciparse como individuos verdaderamente libres y soberanos de sí mismos, tanto de sus propios cuerpos como de sus propias mentes.

Pero cuidado, no hablamos de libertad en términos tradicionales, es decir, en términos de derechos y libertades cívico-ciudadanas como votar, la libertad de expresión o cuestiones similares. Nuestro debate no es ese, es la libertad que puedan generar sus mentes, en su pensamiento crítico sin fronteras, sin límites y sin autoridad posible, es decir, la mente como refugio de una libertad plena. Esa experiencia no sería posible en ningún caso bajo el perfil de ciudadano/a que configuraría SM, Santillana, Vicens Vives o Zig-Zag en sus libros de texto para estudiantes de entre 16 y 18 años, individuos que previamente ya habrían sufrido una educación constrictiva y propiciadora de la incorporación y asimilación de ciertos conceptos, criterios y percepciones sobre cómo es el mundo y debería ser.

## **6. Conclusiones.**

Cómo hemos adelantado en nuestras anteriores conclusiones parciales acerca de los relatos depositados en los cuatro libros de texto estudiados, nuestras reflexiones finales de este capítulo, que ha analizado y versado sobre la emisión que hemos reconocido en nuestra problemática de investigación: la enseñanza escolar de la Historia (currículos y contenidos de los libros de texto de Historia), nos llevarían entonces a reunir todo lo plasmado con la finalidad de relacionarlo y conectarlo. ¿Existe alguna conexión entre los currículos y los libros de texto seleccionados? ¿Existe relación-conexión entre la emisión y alguna de las corrientes historiográficas expuestas en este capítulo? La respuesta a ambas preguntas la hemos ido desgranando de a poco a lo largo del capítulo y en esta ocasión nos toca recopilar y reflexionar

sobre todo ello. Parecería evidente responder a ambas respuestas con un sí rotundo o, por el contrario, con un no rotundo. No sabemos realmente si un no especialista en el tema lo tendría tan claro, *a priori*, para responder a estas dos preguntas. Muchas veces lo evidente, pues, resulta que no lo es, y en parte es por esta razón por la que hemos puesto estas dos preguntas para comenzar nuestras reflexiones.

En primer lugar, la conexión-relación en torno a los relatos y a los criterios de los currículos sí que existirá. Hemos visto como los epígrafes dispuestos en ambas mallas curriculares disponen un organigrama bastante similar en torno a lo que debe darse en la asignatura de Historia. Ahora bien, y como hemos visto, cada relato tendrá sus particularidades. No son relatos cien por cien iguales y eso lo podemos aseverar sin miedo a equivocarnos.

Dicho esto, y empezando por el caso español-alcalaíno, la coincidencia la podríamos encontrar en lo macro, en el ámbito general de enseñar y de ofrecer una Historia de España lineal, cronológica, centrada en el mundo contemporáneo y bajo el prisma de unos determinados hechos históricos de carácter político-institucional (en la mayoría de los casos). Esta Historia, según los currículos, no marcaría ni la pauta del relato, ni del narrador, ni de los recursos a utilizar por el mismo, ni los énfasis en el desarrollo del contenido. Ahora bien, los currículos son categóricos y dogmáticos en cuanto a lo que debe darse es la Historia de España tradicional desde la Prehistoria al siglo XXI y cuyo protagonista sea España y no Francia, ni Chile, ni México, ni Rusia, ni ningún otro país en la faz de la tierra. El currículo también marca la pauta de los tiempos históricos y de los marcos de los procesos históricos, así como de los principales protagonistas de la Historia de España. Ahora bien, estas cuestiones se cumplirían, como decíamos, de forma general, pero no siempre en los textos. Cada texto tendrá su propio relato, su propio narrador, sus propios énfasis en las cuestiones que sean consideradas más o menos importantes como en torno a los protagonistas históricos de los hechos.

Para sintetizar esta idea, quizás llamativamente, lo haremos con el papel de rey de España (Juan Carlos I) en la denominada Transición a la democracia en España. En este hecho político-institucional el rey será portada y fundamental en SM, relevante en Santillana e irrelevante en Vicens Vives. Por ofrecer otro ejemplo, la guerra civil será tratada como “una quiebra de la democracia” a raíz de un golpe militar (SM), como una “cruenta guerra” de bandos (Santillana) y de un golpe militar fascista donde los nazis y los fascistas serían cruciales para el desenlace de la guerra

(Vicens Vives). Ahora bien, más allá de las diferencias, que las podemos ver de mejor manera en cada sección de estudio de cada relato/texto, finalmente se podrán de acuerdo en determinadas interpretaciones de ciertos hechos como la propia Transición, la cual es narrada, explicada y descrita como un proceso en el cual se transita de una dictadura franquista a un sistema democrático pleno (1975-1982). Este tipo de interpretaciones serán de una gran relevancia para el estudiante no solo en términos de la propia percepción de lo que significó la Transición (eliminar de raíz el franquismo de las instituciones) sino de quienes serían los protagonistas de este tipo de transiciones o procesos políticos. Los tres libros entenderán a la ciudadanía como una gran masa uniforme y anónima que apoyaría la Transición, pero los que la efectuarían y llevarían a cabo sería Alfonso Suárez, el rey y los partidos políticos. Los estudiantes ideales para los currículos y los libros de texto seleccionados, la Historia de su país es fundamental, una Historia de la cual no serán protagonistas en ningún momento. Esto traducido en términos educacionales deberíamos plantearlo en el por qué y para qué se enseña este tipo de Historia en plena era de la información.

Por otro lado, en el caso de los currículos y libros de texto del caso chileno-viñamarino, nos encontraríamos con una situación un tanto diferente ya que el currículo chileno tendrá pautas y criterios muy similares al del texto. Ahora bien, no será tan diferente al caso español-alcalaíno a la hora de distanciar el currículo del relato propio del texto, el cual sí que tendría cierto margen de libertad para desarrollar los contenidos. En el libro de texto hemos podido estudiar y evidenciar un relato muy estructurado por los criterios del currículo, un relato que se desenvolvería de forma ambivalente según lo que se quisiera explicar. Sin duda el punto más conflictivo es la unidad que trata la globalización, la cual en el currículo la veríamos como positiva pero el narrador del texto se ve en serias complicaciones para superar criterios plasmados en un principio, acerca de la democracia, la soberanía popular, los derechos ciudadanos, etc., en torno a la gran relevancia que se le imprime a un fenómeno primordialmente económico y tecnológico. Los giros y los énfasis del narrador cambiarían, aunque enfocándose siempre hacia el estudiante ideal, el cual debe comprender una serie de cuestiones relacionadas con el marco político, económico, laboral y de convivencia en el cual debe desarrollarse como individuo. De los conocimientos, habilidades y actitudes propuestas por el currículo en un tono positivo al desarrollo de los contenidos en el mismo tono positivo tendría, tal y como hemos

visto, complicaciones e, incluso, rupturas entre el criterio del narrador como si existieran más de uno y se fueran intercambiando para evitar ciertas cuestiones sensibles en términos sociales y culturales.

Sin duda, y conectando con la última idea, lo social y lo cultural es relegado a un segundo o tercer plano, atendiendo marginalmente las problemáticas sociales y culturales y desde un gran angular desenfocado que difuminaría los rostros de los protagonistas reales de dichas problemáticas. Tanto en un caso como en otro la situación se repetiría a en el transcurso de los relatos y también de los currículos, unos itinerarios en los cuales el objeto sería el estudiante como individuo anónimo, pasivo y limitado por los criterios evaluativos de cada malla curricular. Lo importante en cada currículo y libro de texto analizado en este capítulo será lo relacionado con el poder y con los poderosos o aquellos que han ejercido dicho poder en las diferentes instituciones. ¿Se solucionaría esta situación ofreciendo unos contenidos con mayor contenido social y cultural? Dependiendo de para qué se quiera. Si lo que se desea es que el estudiante perciba el mundo desde una estructura conceptual, narrativa y lógica específica ante lo que sucede sin duda no ayudaría. Para esto están los currículos y relatos históricos actuales. Pero tampoco se trata de volver a un debate historiográfico de ofrecer una Historia más social y cultural, sino de repensar deontológicamente el quehacer historiográfico en las escuelas, si es más importante ofrecer contenidos homogéneos para una población heterogénea o, por el contrario, ofrecer ciertas pautas mínimas en la que los profesores se adapten dependiendo de los grupos de individuos que se tenga, invirtiendo así el peso en la balanza. De esta manera se podría reemplazar la Historia de España, de Chile o la formación ciudadana tal y como se emplea actualmente por un espacio de formación y estimulación del pensamiento en libertad entre individuos diversos, con criterios y realidades diferentes. ¡No somos iguales! Por mucho que así lo quiera un relato nacional o un manual del buen ciudadano (neo)liberal del siglo XXI.

La idea de repensar los currículos y los textos escolares de Historia (contenidos, relatos) pasa por superar el positivismo, el romanticismo y el historicismo en la Historia. De esta forma abarcamos la segunda cuestión planteada, donde observamos que los currículos y textos escolares seleccionados están situados a principios del siglo XX, situando a la Historia como un saber objetivo, como una verdad universal, como un saber que estudia científicamente hechos del pasado como forma de reconstruir un pasado que ya no existe. La Historia no es un pasaporte para transportarse al pasado

mediante una selección meticulosa de documentos que sería guiada por una escrupulosa metodología científica, tal como se hace en las ciencias naturales. Esta perspectiva es sin duda uno de los epicentros de la problemática que estamos tratando en este capítulo. Tal y como decimos en el principio de este capítulo, la Historia es fruto de la interpretación del historiador, de lo que él o ella entienda como problemático. Y no confundamos esto con un ejercicio de relativización constante donde nada es y todo es. No se trataría de eso si no de llegar a consensos historiográficos mediante la denominada intersubjetividad, es decir, la puesta en cuestión de nuestros trabajos e investigaciones como historiadores, pero también como humanistas y como académicos ante un público crítico y diverso.

Si nos referimos concretamente al ámbito educacional, los saberes historiográficos como un saber objetivista, veraz y comprobable casi de forma matemática no hace si más profundizar en el problema de formar estudiantes críticos, libres y valientes para poder desafiar lo que consideren oportuno y, a partir de ahí, cada uno/a construya su propia percepción del sistema político, de las instituciones, de la sociedad en la cual vive, de su barrio, del sistema económico, de su propio establecimiento educacional.

Si por un momento nos imaginamos que en un barrio existieran, por ejemplo, dos centros educacionales, y fruto de la formación recibida pudieran salir estudiantes diferentes no solo de cada centro, sino de cada aula. Con conocimientos, ideas, percepciones y motivaciones diferentes. Entonces quizás, y solo quizás, la nueva sociedad podría creen en que ellos y ellas mismas pueden ejercer las transformaciones que crean oportunas ya que también es su mundo. Sin duda son ideas algo utópicas las planteadas por el autor de esta tesis doctoral, pero necesarias para empoderar a una gran masa poblacional que no estaría siendo formada, *a priori*, para pensarse a sí misma como actores de cambio de su propio tiempo, sino en actores marginales que relegan su imaginación, su potencial creativo y crítico a un puñado de políticos. ¿Sería muy desajustado lo que estamos planteando? El tesista está convencido de que este mundo necesita cambios estructurales de las nuevas mentes, y no recetas ni soluciones pensadas en cuatro paredes por expertos. El mundo necesita de su población soberana y empoderada en su libertad de pensamiento con todo su potencial. Sin duda la Historia es el espacio perfecto para generar este tipo de individuos, de ciudadanos (o

no) con el “superpoder” de desafiar lo imposible, de interpelar lo que nadie creía posible y de ejercer lo que percibían que sería impensable de hacerse.

Volviendo a la Historia y su cambio de paradigma epistemológico y deontológico en educación, pensamos que los estudiantes conceptualizados desde el oficialismo del currículo de Historia y desde el relato histórico-historiográfico es uno de lo más propicios para comenzar con cambios. En el siguiente capítulo 3 veremos precisamente a los estudiantes a través de un trabajo de campo en aulas, donde el autor de esta tesis observó, conversó y escuchó a grupos de estudiantes de cuatro centros escolares en Viña del Mar (Chile) y Alcalá de Henares (España). La conexión de la emisión con la recepción en el capítulo tercero nos podría ofrecer un nuevo espacio de reflexión en torno al quehacer de la historia no tanto en la forma sino en el fondo bajo la pregunta omnipresente ¿Qué sociedad queremos?

Por lo tanto, y concluyendo, es necesario un cambio deontológico y epistemológico en el quehacer de la Historia en el ámbito educacional. Para ello el ámbito de la enseñanza escolar de la Historia debería conectar con los últimos debates acerca del propio ejercicio de la Historia, unos ámbitos que están aislados completamente. Junto con el cambio de la perspectiva en torno a la Historia, de su relación con la búsqueda de la verdad y del estudio de un pasado estático y reconstruible, se debe pensar conjuntamente en transformar la enseñanza de la Historia de la mano de nuevas formas de transmitir conocimientos, pero nunca antes de preguntarnos y repensar la pregunta ¿Qué debemos enseñar a los estudiantes del siglo XXI y para qué? De la mano de esto se deben unir fuerzas con otras disciplinas asociadas como la filosofía, la filología, la psicología o la economía. Es necesario buscar soluciones en código interdisciplinar y dejar a un lado las motivaciones excluyentes de carácter gremialista que poco o nada sirven en la actualidad. Por último, repensar el uso actual de los currículos nacionales y homogéneos, al igual que los relatos nacionales y ciudadanizantes igualmente homogéneos y limitadores del ejercicio de la libertad de percepción y pensamiento de los tiempos históricos. El estudiante debería poder pensar el pasado libremente y no bajo estrictas pautas de qué se debe estudiar y que no, de qué es lo importante y que no lo es tanto; así como el propio presente, tiempo que se habría vuelto constrictivo gracias, en parte, a la percepción del pasado y del futuro, un tiempo que pareciera generar más frustración que ilusión en los estudiantes, tal y como veremos en el siguiente capítulo.



La Historia importa y más de lo que podríamos llegar a pensar. Es un instrumento que ya en el siglo XIX y XX sabían los Estados de su importancia para configurar las sociedades en código nacional y eurocéntrico. En la actualidad la Historia pasaría desapercibida, pero sin que ello le arrebatase su esencial papel en la construcción de ciudadanos limitados y cercados en torno a unas determinadas percepciones que, en última instancia, terminarían por influir en las acciones de los individuos. El ámbito curricular y de contenidos de la Historia es poderosa, y es por ello por lo que debemos colocar nuestra atención en ella, como un saber que piensa y está pensando ciudadanos bajo ideas homogéneas y mecanicistas en torno a cómo se debe percibir el Estado, la nación, la economía, el poder o la acción política. Todo esto importa, y los conceptos, las lógicas históricas y las narrativas serán parte esencial de capítulo siguiente, en el cual estudiaremos si existe o no alguna relación con lo planteado aquí alrededor de la emisión de la enseñanza de la Historia, del currículo y del libro de texto.

## **Capítulo 3. ¿Qué percepciones ciudadanas tienen los estudiantes observados desde la enseñanza escolar de la Historia?**

### **Un estudio etnográfico comparado en aulas de escuelas públicas**

#### **1. Introducción.**

##### **1.1 Presentación del trabajo de campo y cuestiones metodológicas.**

En este capítulo nos corresponde atender a nuestra hipótesis de investigación a través de los análisis etnográficos de nuestros diferentes estudios de caso. La labor etnográfica o trabajo de campo realizada en dos Institutos de Educación Secundaria de Alcalá de Henares (España) y en dos Liceos de Viña del Mar (Chile) ha tenido como principal objetivo poder realizar análisis locales y comparados en perspectiva internacional acerca de las percepciones ciudadanas registradas en nuestros estudiantes observados (objeto de estudio) y el papel de la enseñanza escolar de la historia en dichas percepciones (principal eje de investigación). Nuestros objetivos secundarios en este capítulo están relacionados con el rol del profesor en la enseñanza de la historia y el rol institucional que tiene cada centro en torno a “proyectos ciudadanos”.

Las estancias del investigador en los centros educacionales visitados en ambas localidades, instituciones de carácter público, laicas y mixtas, fueron realizadas específicamente en aulas a través de la asignatura de Historia de España (Alcalá de Henares) y la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Viña del Mar). Ambas asignaturas corresponden a grupos de estudiantes entre aproximadamente 17 y 19 años que se encontraron cursando su último año escolar, siendo el curso de Cuarto Medio en el caso viñamarino y Segundo de Bachillerato en el caso alcalaíno. Al ser un periodo generacional y de transición entre la vida escolar y profesional-laboral (universidad-trabajo), hemos denominado a estos grupos de estudiantes “ciudadanos en formación”.

¿Cuáles son las principales fuentes del investigador en la realización de los análisis de este capítulo? Sin duda son nuestros estudiantes observados. El investigador, durante la realización de sus estancias (trabajo de campo) redactaría una serie de anotaciones de campo que llevarían a la elaboración de un diario de campo con un claro carácter descriptivo-narrativo (adjuntado en el anexo I de esta tesis

doctoral). ¿Es el diario de campo la principal fuente de análisis y reflexividad del investigador? La elaboración de nuestro diario de campo nos da detalles, evidencias, y hallazgos de interés en relación con los análisis que mostraremos en los siguientes apartados, pero no debemos caer en el error de entender que dicha fuente (diario de campo) forma parte de un instrumento válido para realización de otro tipo de análisis adyacentes. ¿Qué quiere decir esto? Nuestro diario de campo es un complemento aclaratorio que tiene como finalidad poder despejar dudas y detallar ciertos episodios analíticos a lo largo de este capítulo. Podríamos aseverar que tanto este capítulo (análisis) como el diario de campo (descripción-narración) conforman dos partes íntimamente relacionadas con un objetivo común: resolver nuestra hipótesis de investigación.

Metodológicamente hablando, nuestra labor investigativa está más cercana a un estudio cualitativo que cuantitativo de análisis<sup>1</sup>, debido a que a esta investigación lo que le interesa es poder llegar a diferentes grupos de individuos (estudiantes, profesores, demás personal trabajador de cada centro) con la finalidad de poder extraer registros y hallazgos mediante una observación participante. En este sentido, estamos ante un capítulo de carácter etnográfico, no solamente en su metodología, sino también en su enfoque analítico. Dicho carácter etnográfico se interrelaciona con el carácter histórico de esta tesis ya que partimos de preguntas de investigación e hipótesis que tienen que ver con la Historia en el campo de la enseñanza escolar pero que, además, tiene un punto de partida histórico al entender que esta pequeña muestra (nuestra investigación cualitativa) está inserta en un contexto de mayores dimensiones (políticas educativas, proyectos de sociedad para el siglo XXI e iniciativas estatales por formar ciudadanía desde el siglo XIX). Así pues, el objetivo de este capítulo es, precisamente, analizar nuestra muestra desde un enfoque etnográfico, pero con una clara intencionalidad interdisciplinar por entender tanto lo que sucede con las percepciones de la ciudadanía de nuestros estudiantes como con el papel de la enseñanza de la historia en dichas percepciones (labor etnográfica). ¿La finalidad de esta investigación? Ofrecer una muestra analítica de carácter etnográfica e insertarla

---

<sup>1</sup> Radcliffe-Brown, Alfred Reginald, *El método de la antropología social*, Editorial Anagrama, Barcelona, 1975, pp. 75-76; Franzé Mundanó, Adela, “Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la cultura de origen”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Editorial Trotta, Madrid, 2008, p. 56.

en un diagnóstico de carácter histórico en el marco de la educación y la enseñanza escolar de la historia (formación de la ciudadanía).

El campo metodológico de esta investigación pues, está ligado al campo de la investigación cualitativa escolar y la investigación etnográfica escolar. En estas dimensiones metodológicas, además de teóricas (lo veremos más adelante), tiene un origen relativamente reciente, ambas manifiestamente con una raíz proveniente de la antropología social, un campo de estudio que nos ha ofrecido también importantes aportaciones y orientación en cuanto al proceder de campo. Debemos destacar a su vez que el trabajo de campo realizado es parte de una serie de procesos y no únicamente de una observación participante, siendo este último un procedimiento que debemos subrayar como nuclear en lo que a registro de hallazgos se refiere<sup>2</sup>. Entonces, de esta forma estaríamos hablando de una cadena de procedimientos cuya meta es alcanzar al objeto de estudio o estudiante: 1) “cata” o primera incursión de campo<sup>3</sup>; 2) acceso al centro<sup>4</sup>; 3) acceso al profesor de historia; 4) acceso al aula; 5) acceso al estudiante; 5) la observación participante tanto en el centro y como en las aulas de nuestros estudiantes. Cada proceso de esta cadena de procedimientos es parte de una metodología etnográfica de carácter cualitativo, por la cual el investigador se introduce al campo (centro), mediante un nexos (miembro del centro educacional correspondiente u otro agente externo con relación a este), accede al profesor de historia (relación basada en la confianza)<sup>5</sup> para, finalmente, acceder al aula (estudiantes). Todo el proceso metodológico referido es parte pues, de una serie de técnicas y habilidades antropológicas y etnográficas<sup>6</sup>, herramientas esenciales para la extracción de información cualitativa en nuestros estudiantes observados, un

---

<sup>2</sup> Lahire, Bernard, “Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Editorial Trotta, Madrid, 2008, p. 56.

<sup>3</sup> Aguirre Baztán, Ángel, “Etnografía”, Aguirre Baztán, Ángel (coord.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Alfaomega, México D.F, 1995, p. 118.

<sup>4</sup> Díaz de Rada, Ángel, “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Madrid, Editorial Trotta, 2008, pp. 24-26.

<sup>5</sup> Woods, Peter, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Editorial Paidós, Barcelona, 1987, pp. 22-23; 46-47.

<sup>6</sup> Rockwell, Elisie, “Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Editorial Trotta, Madrid, 2008, pp. 92-94.

escenario que se logra, según Woods, tras haber sido aceptado en la comunidad educativa<sup>7</sup>.

Otra autora importante, la antropóloga argentina Rosana Guber, nos da recomendaciones e indicaciones metodológicas sobre la observación participante, la cual, históricamente hablando, sería fruto del consenso entre la observación fruto del positivismo (leyes universales) y la participación, ligada al naturalismo (conversión del investigador en un nativo más). El encuentro entre la objetividad positivista y la subjetividad naturalista es la vía hacia la observación participante, una metodología en la que podremos encontrar un camino hacia la intersubjetividad, un camino que dependerá tanto del proceso en el campo como del posterior análisis etnográfico. En dicho proceso, el investigador tendrá que optar entre ser participante observador, o aquel que según Guber “se desempeña en uno o varios roles locales, explicitando el objetivo de su investigación” y/o observador participante, o aquel que según Guber “hace centro en su carácter de observador externo, formando parte de actividades ocasionales o que sea imposible eludir”<sup>8</sup>. En nuestro caso concreto la observación participante, según Guber, desempeñaría ambas tipologías de observación participante, destacando más el papel de observador participante en el caso alcaláino, mientras que en el caso viñamarino veremos una utilización mayor de un rol participante observador.

En el párrafo anterior hacíamos referencia a una reciente eclosión en cuanto a los estudios etnográficos en la escuela y es que este campo de estudio tiene su “nacimiento” en países anglosajones como Inglaterra y Estados Unidos en los años sesenta y setenta en medio de un contexto de estudios de “lo social” no solamente en la antropología, sino que también, como no, en la historia (historia social), donde se empiezan a investigar y debatir diferentes problemáticas asociadas a temáticas sociales, es decir, relativos a la sociedad tanto a un nivel macro (historia, sociología) como micro (psicología, antropología). El problema de “lo educativo”, teniendo en cuenta la escuela como una problemática se comienza a poner como foco de importantes investigaciones sobre todo a partir de los años ochenta en adelante en el

---

<sup>7</sup> *Ibid.*, pp. 38-39.

<sup>8</sup> Guber, Rosana, *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Editorial Norma, Colombia, 2001, pp. 22-29.

campo de la antropología-etnografía<sup>9</sup>. Si bien los grandes “padres fundadores” del método y del enfoque etnográfico serán alemán Franz Boas y el polaco Bronislaw Malinowski, ambos desarrollando importantes aportes a este campo de estudio en los albores del siglo XX que, con el tiempo, se irán perfilando como “teóricos tradicionales” en la materia, en su planteamiento de una etnografía holística como un proceso del conocimiento del todo<sup>10</sup>. También no podemos dejar de mencionar la labor de Claude Lévi-Strauss con su planteamiento estructuralista dentro del campo de la antropología, en el cual diseñaba estructuras humanas en una sociedad diversa y en movimiento, tal como aclara Alban Bensa en su obra *Después de Lévi-Strauss: Por una antropología de talla humana*, donde se señala el error de apoyar el cientificismo en las ciencias sociales, una postura también apoyada e impulsada por autores decimonónicos como Herbert Spencer<sup>11</sup>. En torno a aquello han existido y existe todo un planteamiento transgresor en torno a estas miradas inductivistas, naturalistas y, posteriormente, positivistas (creación de leyes universales a través de estudios concretos o de caso). La injerencia en este campo de estudio de la subjetividad e interpretabilidad de los sucesos y de la importancia del contexto en el estudio realizado, en nuestro caso concreto de la importancia del papel de las políticas educativas y de la enseñanza de la historia en la formación ciudadana, ha cobrado relevancia.

La importancia del contexto en los estudios de la escuela es parte de un enfoque analítico, pero también metodológico, donde veremos aportes de relevancia en autoras como Elsie Rockwell en *La escuela cotidiana* o *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, o Frederick Erickson en *Algunos enfoques para el estudio de las comunidades escolares*. La crítica al “método tradicional” enarbolado por la etnografía holística tiene un contraste importante en autores que han contribuido a la construcción de un saber antropológico a través de la interpretación y del contexto, según que autor<sup>12</sup>. Encontraremos los que deciden

---

<sup>9</sup> Bertely Busquests, María. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Editorial Paidós, México, D.F, 2007, pp. 17-18; Flick, Uwe, *Introducción a la investigación cualitativa*, Ediciones Morata, Madrid, 2007, pp. 21-23.

<sup>10</sup> Flick, Uwe, *Introducción a la investigación cualitativa*, Ediciones Morata, Madrid, 2007, pp. 16-17; 157-158; Bertely Busquests, María. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Editorial Paidós, México, D.F, 2007, pp. 27-28; Guber, Rosana, *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Editorial Norma, Colombia, 2001, pp. 10-11.

<sup>11</sup> Bensa, Alban, *Después de Lévi-Strauss: Por una antropología de talla humana*, Editorial Umbrales, México, D, F, 2015, p. 29; 38.

<sup>12</sup> Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 2003, pp. 10-11; 27; 29.

repensar el enfoque tradicional holístico positivista como John Ogbu, o los que se centran más en el enfoque diferenciador de cada estudio de caso como Howard Becker o Erving Goffman<sup>13</sup>. A su vez autores como Harry Wolcott aseveran que la investigación de caso no es parte de evidencias como tal, sino de interpretaciones de interpretaciones del autor, destacando su importancia<sup>14</sup>. Autores como Gylbert Ryle y Clifford Geertz apuntan a una etnografía alejada del objetivo de, en palabras de Ryle, “descripciones densas” para centrarnos en la estructura significativa de lo que sucede con el objeto de estudio y cercanas a, en palabras de Geertz, estudios donde el etnógrafo también es protagonista del producto etnográfico<sup>15</sup>. Alban Bensa también apunta en este sentido, concretamente hacia una intersubjetividad en torno a los análisis locales, a los cuales otorga tremenda relevancia siempre y cuando podamos “dejar influenciarnos” por el objeto de estudio, despojándonos de estructuras universalistas que vicien nuestro estudio pormenorizado y de “ángulo amplio” en nuestro objeto de estudio<sup>16</sup>. La autora anteriormente mencionada, Elise Rockwell, también hace alusión a la importancia de la interpretación, sobre todo en el momento del análisis etnográfico por parte del investigador, lo que conlleva un largo proceso interpretativo y de ir y venir en torno a lo trabajado en el campo depositado tanto en el diario de campo como en las notas de campo<sup>17</sup>.

Llegados a este punto debemos preguntarnos sobre la metodología o procedimiento metodológico esencial en este trabajo para la recopilación de hallazgos: la observación participante, un método concreto de la etnografía que se extiende no

---

<sup>13</sup> Bertely Busquests, María. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Editorial Paidós, México, D.F, 2007, pp. 32-34; 36-37.

<sup>14</sup> Wolcott, Harry F., “Sobre la intención etnográfica”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 2007, p. 130; Rockwell, Elsie, “Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Editorial Trotta, Madrid, 2008, pp. 97-102; Woods, Peter, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Editorial Paidós, Barcelona, 1987, pp. 52-54.

<sup>15</sup> Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 2003, pp. 21-22; 26; Geertz, Clifford, *Los usos de la diversidad*, Editorial Paidós, Barcelona, 1996, p. 88.

<sup>16</sup> Bensa, Alban, *Después de Lévi-Strauss: Por una antropología de talla humana*, Editorial Umbral, México, D, F, 2015, pp. 55; 84; 88; 101; 103; 108-109; 136.

<sup>17</sup> Rockwell, Elsie, “Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Madrid, Editorial Trotta, 2008, pp. 97-99; Díaz de Rada, Ángel y Velasco, Honorio, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, Editorial Trotta, Madrid, 2006, pp. 41-43; 51; 55-56; 59-60.

solo en el aula sino también fuera de ellas<sup>18</sup>. Como bien menciona Clifford Geertz en su obra *La interpretación de las culturas*: “El lugar de estudio no es el objeto de estudio. Los antropólogos no estudian aldeas, (tribus, pueblos, vecindarios...); estudian en aldeas”<sup>19</sup>. Esto quiere decir que el estudio etnográfico no se fija en estudiar lugares concretos sino en comprender a los individuos (la búsqueda del individuo). La comprensión del ecosistema escolar, no solamente presente en el aula sino en otros espacios anteriormente referenciados, nos permite poder acceder no solo al estudiante sino al individuo y por lo tanto a grados de complejidad más elevados. Para dicho proceso es necesario establecer lazos de confianza y convivencia que son posibles únicamente en estudios cualitativos de estancias prolongadas, que en esta investigación han sido intensivas (entre un cuatrimestre escolar) y extensivas (un curso escolar). En este sentido, el etnógrafo debe contar con que existirán determinados obstáculos o restricciones que se verán determinados por infinidad de factores que van desde el sexo, la edad o la apariencia o hasta las propias leyes del Estado. Aldous Huxley nos da alguna pista sobre esto:

“Cuando estudiamos la psicología de los franceses o de los alemanes o de los ciudadanos de Estados Unidos, nos ocupamos de las características de la mentalidad o del comportamiento que resultan del “condicionamiento” producido por un sistema social particular. En este caso las características “especiales” de que nos ocupamos están determinadas por el sistema social, mientras que el sistema social está determinado, a su vez, por las características generales de la naturaleza humana básica”<sup>20</sup>.

Lo que nos viene a decir Huxley, a propósito de nuestra labor de campo, es que en todo contexto social existirán ciertas barreras o dificultades tanto culturales como del propio sistema, este caso, de la escuela, que debemos conocer para alcanzar una comprensión lo más exhaustiva posible. Ante esto la observación participante ha sido un proceso metodológico que ha involucrado a que el investigador utilice diferentes “máscaras” a la hora de tratar a cada grupo de los correspondientes centros educacionales, poniendo especial atención en cada grupo de estudiantes (individual

---

<sup>18</sup> Wilcox, Kathleen, “La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 2007, p. 100.

<sup>19</sup> Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 2003, p. 33.

<sup>20</sup> Radcliffe-Brown, Alfred Reginald, *El método de la antropología social*, Editorial Anagrama, Barcelona, 1975, pp. 16-17.



como colectivamente). El antropólogo galés Paul Atkinson y el sociólogo de la educación británico Martyn Hammersley también nos ofrecen pistas en torno a lo que es la etnografía en su obra conjunta *Etnografía. Métodos de investigación*, donde la definen de la siguiente manera:

“Su principal característica sería que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando que sucede, escuchando que se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación. (...) En muchos sentidos, la etnografía es la forma más básica de investigación social. No solo tiene una larga historia (Wax, 1971), sino que también se asemeja notablemente a los modos rutinarios con que la gente le da sentido al mundo en la vida diaria. Algunos críticos entienden que precisamente ahí radica su fuerza, otros que ésa es su debilidad elemental.”<sup>21</sup>.

Según nos aclara Woods, el proceso de observación participante puede ir variando desde ser “una mosca en la pared”, es decir, más observación que participación, una metodología que nos lleva a estar pendientes de lo que sucede en el aula pero que no nos ofrece una inmersión en profundidad, hacia algo que si ofrece una observación participante. De cara al producto etnográfico, la observación no participante se centra en reforzar la visión científica y los análisis de la investigación, mientras que una observación participante tiene la oportunidad de acercarse al objeto de estudio y conocerlo “de cerca”, aunque con el siempre riesgo de convertirse en “un nativo más”<sup>22</sup>.

En este trabajo hemos insistido metodológicamente en la utilización de una observación participante con la clara convicción investigativa de acercarnos a nuestro objeto de estudio en perspectiva y entendiendo nuestro lugar en cada centro (agente externo).

---

<sup>21</sup> Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul, *Etnografía. Métodos de investigación*, Editorial Paidós Ibérica, Barcelona, 1994, pp. 15-16.

<sup>22</sup> Woods, Peter, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Editorial Paidós, Barcelona, 1987, pp. 50; 52-55.

## 1.2 Precedentes y estudios etnográficos en el ámbito escolar.

Los estudios interdisciplinarios alrededor de la escuela y la historia no son abundantes en el ámbito de la etnografía, la historia y la educación. Menos aún desde un punto de vista comparativo, ya que suele prevalecer el estudio de caso en el largo plazo antes que una comparativa a nivel internacional-local. ¿Las razones? Algunas de ellas ya las hemos esbozado anteriormente, por cuestiones metodológicas y de enfoque analítico, por prevalecer ciertas dinámicas de estudio de cada rama de investigación y no interferir en la normalidad académica de cada rama de conocimientos. La interdisciplinariedad en educación, tanto metodológicamente como interpretativamente se ha sucedido más a menudo en el campo de la sociología y la pedagogía, dos ramas de estudio donde podríamos destacar a autores como Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Zygmunt Bauman, Manuel Castells, Mariano Fernández Enguita o Paulo Freire. Autores de cómo Bernard Lahire señalan el error de enfoque analítico en estudios de tipología macro-sociológicos, los cuales tienden a una generalización impulsiva y a la categorización ante complejidades locales y específicas que se escapan a estos procesos de deducción<sup>23</sup>.

Los esfuerzos por situar una metodología y enfoque analítico no solamente en el objeto de estudio, sino que, además, en las hipótesis y preguntas de investigación ha sido el auténtico desafío intelectual de esta tesis doctoral ya que el diálogo cruzado entre antropólogos e historiadores en el ámbito escolar y de la educación son mínimos, menos aún en la investigación.

La etnografía de la educación en el ámbito escolar es un precedente metodológico y de investigación en este capítulo. Los trabajos alcanzados por el autor Peter Woods en *La escuela por dentro*, han sido muy relevantes para el proceder y quehacer en la labor de campo de esta investigación a pesar de que el investigador no sea profesor<sup>24</sup>. El producto etnográfico en base a estudios en la escuela es parte de un proceso un tanto delicado que nos explica Peter Woods, tanto si se es profesor y más aún si se es un agente externo (nuestro caso). El planteamiento de Woods sobre el distanciamiento y falta de entendimiento entre la investigación teórica y la realidad escolar y docente forman parte de un hecho que constata la no conexión entre los

---

<sup>23</sup> Lahire, Bernard, “Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Madrid, Editorial Trotta, 2008, p. 53.

<sup>24</sup> Es habitual que los investigadores de la educación formen parte del personal del centro educacional. En la obra referenciada de Peter Woods se trata este proceso con detalle.

estudios en educación con lo que sucede en el aula<sup>25</sup>. Para nuestro trabajo este es un auténtico punto de partida debido a lo inédito que fue nuestro trabajo de campo en nuestros cuatro estudios de caso y de las consistentes y profundas críticas de los docentes visitados con respecto a los estudios en educación, generalmente asociados al ámbito pedagógico de la educación caracterizados por distanciarse del acontecer diario del profesor y el estudiante.

Según Woods, la etnografía es como “una pintura del modo de vida de un grupo humano interactuante”, un punto de partida que en nuestras investigaciones y análisis que han reforzado nuestra forma de entender el producto etnográfico<sup>26</sup>. Las obras colectivas *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* y *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* han sido esenciales para el comienzo y desarrollo del trabajo de campo y producto etnográfico de este capítulo de tesis al recopilar a una cantidad importante de los principales teóricos e investigadores de la etnografía en educación. En ambas obras vemos una multitud de autores y autoras que reflejan no solo planteamientos metodológico-cualitativos en el ámbito de la escuela, sino que, además, podemos observar importantes resultados de investigaciones de interés para este trabajo.

En la obra *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, la autora Kathleen Wilcox señala la importancia de la escuela como espacio donde se reproduce a “la sociedad estratificada” pero que “aún no se ha conseguido una comprensión total de las variables implicadas en esa reproducción. No existe una comprensión precisa de los tipos de conexiones que pueden existir entre la escuela y otras instituciones sociales”<sup>27</sup>. En este sentido, lo que viene a denunciar Wilcox es que todavía no existe una interrelación entre lo que sucede a nivel político, de Estado (contexto) con respecto a lo que se acontece en el aula, centrándose así la etnografía mayoritariamente en la descripción de lo que sucede en el aula evadiendo todo lo demás, dejando a un lado la interpretabilidad del investigador en el texto<sup>28</sup>.

---

<sup>25</sup> Woods, Peter, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Editorial Paidós, Barcelona, 1987, pp. 15-16.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 162;

<sup>27</sup> Wilcox, Kathleen, “La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 2007, p. 105.

<sup>28</sup> *Ibid.*, pp. 118-119.

En esta misma línea apunta Harry Wolcott destacando que “1) La etnografía no es una técnica de campo; 2) La etnografía no es estar mucho tiempo en el campo; 3) La etnografía no es simplemente hacer una buena descripción; 4) La etnografía no se crea mediante la obtención y el mantenimiento de relaciones con los sujetos. El único requisito que planteó Wolcott para tal investigación es que se debe orientar a la interpretación cultural”<sup>29</sup>. Wolcott nos viene a decir que frecuentemente se confunde etnografía con una técnica descriptiva en un periodo más o menos largo de tiempo a través de la relación afectiva con unos determinados individuos. Wolcott se apoya en el antropólogo estadounidense Ward Goodenough para delimitar lo que realmente significa hacer etnografía, el cual “ha definido el proceso etnográfico como aquel que atribuye una teoría del comportamiento colectivo a los miembros de un grupo particular. La cultura de cualquier sociedad está hecha de conceptos, creencias y principios de acción y organización que el etnógrafo ha descubierto que podían atribuirse con éxito a los miembros de esa sociedad en el contexto de sus relaciones con ellos”<sup>30</sup>.

En la misma obra colectiva, el antropólogo nigeriano-estadounidense John Ogbu, nos señala una idea fundamental que hemos recogido de cara a nuestra labor etnográfica y es que, según Ogbu, nuestro trabajo sería macroetnografía al limitarnos exclusivamente al estudio de nuestro objeto de estudio en el aula y no seguir el resto de los roles del individuo (el estudiante ejercería más de un rol al día). Ogbu sería un crítico con la metodología utilizada en este trabajo ya que, según este autor, una buena etnografía solo se hace cuando el etnógrafo llega al individuo, traspasando el ámbito escolar. En este trabajo nos hemos defendido de este tipo de críticas al tener nuestra hipótesis centrada no en una variable fundamental: la enseñanza de la historia, una variable que es limitada por la escuela. En este trabajo entendemos, tal y como lo hace Ogbu y el antropólogo-etnógrafo estadounidense Gerald Berreman, que existen más de una variable que interviene en las percepciones y, en definitiva, en la formación cultural de los estudiantes<sup>31</sup>. Es por ello por lo que debe existir una coherencia desde principio a fin, donde nosotros en este trabajo hemos señalado que nuestro trabajo de

---

<sup>29</sup> Wolcott, Harry F., “Sobre la intención etnográfica”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 2007, p. 128; 129-134.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 133.

<sup>31</sup> Ogbu, U. John., “Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 2007, pp. 147-148.

campo se centra en analizar percepciones ciudadanas de unos determinados estudiantes en relación con la enseñanza de la historia y no a través de otras variables como podría ser, por ejemplo, la familia. Por otro lado, coincidimos y compartimos el principio investigativo que Obgu describe como “imaginación etnográfica”, la cual la define como la necesidad de “disponer de una buena teoría de la estructura social de la escuela y de la comunidad en general en la que la escuela está situada. La etnografía escolar debe ser holística. Debe mostrar como la educación está conectada con la economía, el sistema político, la estructura social local y el sistema de creencias de la gente a la que la escuela sirve”<sup>32</sup>. Esta aseveración con respecto a nuestra investigación es nuestro apartado y puntos de partidas históricos que, al mismo tiempo, atestiguan un enfoque interdisciplinar.

Autores como el sociolingüista y antropólogo estadounidense Dell Hathaway Hymes también insisten en la defensa del trabajo cualitativo por sobre el cuantitativo. Dell Hymes entiende que el dato cualitativo tiene un valor que el dato cuantitativo (el cuestionario) no tiene, más aún en la escuela<sup>33</sup>. En este trabajo somos conscientes, al igual que Dell Hymes, que una buena conversación entre estudiantes o escucha de la relación entre estudiantes y profesor nos ofrece una información que el cuestionario no nos puede proveer. Del Hymes también defiende que la importancia del contexto o indagación general sea igualmente relevante que la indagación particular, donde debe existir necesariamente una interdependencia para lograr “la contribución que la etnografía puede hacer a la educación”<sup>34</sup>.

Los antropólogos españoles como Honorio Velasco, Javier García Castaño y Ángel Díez de Rada defienden que no siempre los estudios etnográficos sean realizados por etnógrafos o antropólogos, y que lo verdaderamente relevante es, efectivamente, la implementación de la subjetividad del investigador en los resultados finales, ya que de otra forma no hablaríamos de un producto etnográfico. A su vez, estos autores aclaran que la etnografía debe entender que el ámbito de la escuela produce formación de seres humanos o ciudadana (como aseveramos nosotros a través de la historia) y que debemos ser conscientes de que cada realidad será diferenciada y que, al mismo tiempo, la interrelación analítica entre lo observado en el aula y el

---

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 149.

<sup>33</sup> Hymes, Dell, “¿Qué es la etnografía?”, en Velasco Maillou, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 2007, pp. 182-183.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 191.

contexto son fundamentales en el producto etnográfico, sobre todo en las conclusiones de nuestra investigación<sup>35</sup>. Autores como el antropólogo estadounidense George Spindler, más cercanos a nuestro ámbito de investigación, afirma que la escuela como estructura o institucional educativa está alejada de las realidades de las comunidades, subrayando que “Dado que el contenido curricular es ajeno a la cultura existente, lo que sucede en la escuela recibe poco o ningún apoyo en el hogar y la familia o en el conjunto de la comunidad”<sup>36</sup>. Si bien Spindler señala esta cuestión en torno a pequeñas comunidades en el norte de Ghana, no estaría muy alejado de lo que sucede, salvando las distancias, en nuestras aulas viñamarinas y alcaláinas, donde hemos podido observar y analizar cómo los contenidos de historia construyen imaginarios que no conectan con la vida diaria de nuestros estudiantes (lo veremos más adelante). En una línea similar el antropólogo de la educación Robert B. Everhart apunta que la escuela es, efectivamente, un espacio preparatorio a modo de antesala de lo que será la vida futura que desarrollarán los estudiantes en sociedad, donde Everhart sitúa al estudiante en “un papel pasivo en el proceso de adquisición del conocimiento”.

Según Everhart, “El rol del estudiante es preparatorio de los roles que los adolescentes llegarán a ocupar más tarde en la vida”. Esta premisa sin duda es relevante en el campo de la escuela como “industria”, donde la escuela prepara al estudiante para el “mundo del trabajo” como bien apunta Everhart<sup>37</sup>. Ahora bien, esto es un auténtico precedente de lo que era la escuela en tiempos pasados. En los análisis que veremos a lo largo de este trabajo podremos atisbar como la escuela no prepara en tanto al mundo del trabajo sino en tanto a una serie de principios morales, conceptuales y ciertos imaginarios sociales que serán útiles para convivir en un determinado sistema social y, sobre todo, político, un escenario que también analizaremos en este trabajo. El propio Everhart afirma que, según sus investigaciones, la escuela sería un espacio de aparente dominación ante el individuo o estudiante, señalando que existe una incapacidad por parte de las instituciones escolares por adoctrinar o influir de manera determinante en el individuo/estudiante

---

<sup>35</sup> Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel, “Introducción”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 2007, p. 198; 203; 206; 316-317.

<sup>36</sup> Spindler, George D., “La transmisión de la cultura”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 2007, pp. 234-235.

<sup>37</sup> Everhart, Robert B., “Leer, escribir y resistir”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 2007, pp. 370-37; 378-379.

desde las estructuras organizativas (escuela), dando mayor valor a las interacciones socioculturales producidas en dichos espacios escolares y juego de roles que, finalmente, según Everhart, terminan por determinar o influir de forma relevante en los individuos/estudiantes<sup>38</sup>. Pues bien, debemos subrayar que nuestras conclusiones irán radicalmente en contra de las conclusiones de Everhart ya que, como veremos más adelante, la enseñanza de la historia escolar acaba siendo determinante en la formación de percepciones ciudadanas de los estudiantes observados por el investigador.

El antropólogo Frederick Erickson hace una similitud que nos pareció relevante de mencionar como precedente y es que este autor nos advierte de que el aula, o la clase, “se sitúa a mitad de camino entre la misa católica y el sermón evangélico con participación de la audiencia”. ¿Por qué esto nos sirve de precedente? Erickson señala que, en una clase, como estructura de participación social recuerda, en cierta medida, al sermón evangelista y la misa católica, lo que interpretamos como el situar al profesor como el principal orador y al estudiante como un interlocutor intermitente y generalmente pasivo-receptivo<sup>39</sup>. Esta relación de profesor y estudiante es primordial en el investigador, el cual debe saber manejar los tiempos y respetar los rituales de cada grupo para poder ser aceptado y registrar hallazgos al mismo tiempo. De una forma similar, el sociólogo francés François Dubet se apoya en una visión “sagrada” de la escuela, una institución educacional que tiene una fuerte herencia formativa proveniente de la Iglesia Católica donde el maestro es el sacerdote, los estudiantes los feligreses y la escuela el santuario. Al mismo tiempo, Dubet carga a la escuela como una institución fuertemente pertrechada de valores universales, una idea que también está ligada a la que veremos a continuación con Ángel Díez de Rada sumado a las aseveraciones en torno al papel de la escuela del siglo XXI, más cercana a valores del mercado que de un “republicanismo”. Al respecto François Dubet agrega una idea que nos pareció relevante y es que la escuela del siglo XXI sería incapaz de dotar de espíritu crítico contra el sistema ya que ésta dependería, a su vez, de la supervivencia del propio sistema<sup>40</sup>. Estas ideas asociadas a la neoliberalización de la cultura escolar

---

<sup>38</sup> *Ibid.*, pp. 373-374.

<sup>39</sup> Erikson, Frederick, “La transmisión de la cultura”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 2007, pp. 336-337.

<sup>40</sup> Dubet, François, “El declive y las mutaciones de la institución”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Madrid, Editorial Trotta, 2008, pp. 220-223; 225; 227; 229; 232

y del rol de la escuela en materia educacional es un tema de reflexión y análisis en nuestra tesis doctoral al toparnos con muchos ejemplos en torno a esta situación.

El psicólogo-antropólogo español Ángel Díaz de Rada es valedor de una idea igualmente defendida en esta tesis, una idea que Díaz de Rada define de la siguiente manera “El sujeto construido en las escuelas es un individuo desocializado”. Este autor es contundente a la hora de explicarnos que la escuela “hace posible, por medio de un trabajo específico de construcción biográfica, la existencia de individuos administrables por el Estado, despajados idealmente de referencias sociales: individuos que encomiendan su alma a Dios, su comportamiento a las leyes, su patrimonio al mercado, y su pertenencia cívica a la nación”. Díaz de Rada insiste en la idea del “individualismo escolar” y de cómo la institución escolar tiene como objetivo formar a individuos bajo premisas “universalistas” y de “igualdad”<sup>41</sup>. En coherencia con estas ideas, agrega que “La escuela tiene, entre otras, la misión de definir que debe ser considerado como cultura, es decir, como cultura legítima. Y, al definirla, debe acotarla y objetivarla”. Las tesis de Díaz de Rada son especialmente útiles en este trabajo al tratar el ámbito homogeneizador de la escuela en torno a “la cultura” o cultura oficial normativa por parte del Estado, entendiendo la escuela como un espacio mucho más complejo y diverso. Ante esto el autor se rebela contra el concepto de “capital cultural”, carente de cualquier sensibilidad local y diversa al ser impuesto desde a fuera hacia dentro<sup>42</sup>. Estos planteamientos se acercan, en cierta medida, a una idea desarrollada en esta tesis sobre el rol del relato oficial o historias nacionales, las cuales disponen de un contenido igualmente homogeneizante y son enseñadas normativamente (políticas educativas) y bajo criterios concretos (lógicos, narrativos y epistemológicos). La equivalencia de estas dos ideas nos ha sido útil de cara a una reflexividad en torno al rol de la escuela con respecto a la formación de una ciudadanía con características específicas.

En una línea paralela a la de Díaz de Rada, la antropóloga social Adela Franzé Mudanó apunta al gran reto de la escuela en el siglo XXI: la diversidad cultural. El desafío intercultural en la escuela sin duda ha sido un tema presente para el

---

<sup>41</sup> Díaz de Rada, Ángel, “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Madrid, Editorial Trotta, 2008, pp. 33-39.

<sup>42</sup> *Ibid.*, pp. 41-43; Díaz de Rada, Ángel, *Cultura, antropología y otras tonterías*, Editorial Trotta, Madrid, 2012, pp. 255-260.



investigador de esta presente tesis doctoral, donde se ha podido observar, registrar y analizar cómo existe tanto un choque frontal entre normativas sobre la diversidad y su puesta en práctica, como los propios criterios conceptuales e históricos con los cuales se construye dichas normativas. Franzé Mundanó alude a la idea del “reconocimiento de la diversidad cultural” en el ámbito escolar, una situación que debe ser investigada con un cierto “distanciamiento cultural”, es decir, por parte de un observador externo que sea capaz de realizar un ejercicio de “prudencia epistemológica reflexiva”, que permita al investigador evitar las “tendencias y tentaciones inherentes a los sistemas de disposiciones formados e incorporados en los campos específicos en los que participa el intérprete y/o científico”<sup>43</sup>. En este sentido autoras como Franzé Mundanó han reforzado y dejado a un lado nuestra incertidumbre inicial en torno al no ser antropólogo y no gozar de ningún vínculo institucional con los centros educacionales visitados. En la línea de Mundanó y la búsqueda por el respeto de la diversidad cultural en la escuela nos encontramos a autoras como Graciela Batallán y Silvana Campanini, las cuales parten de la idea inicial de que es fundamental conceptualizar diversidad cultural en pleno siglo XXI, sobre todo ante una noción etnocéntrica de cultura existente en los currículos escolares y puestos en práctica en las aulas escolares. Reconocer la diversidad cultural es el desafío compartido por muchos de los autores y autoras aquí mencionadas, donde Batallán y Campanini focalizan el importante debate del nosotros hegemónico frente lo diferente u “otras culturas”<sup>44</sup>.

## **2. Estudio de caso en Alcalá de Henares.**

### **2.1 Acceso y estructura de los centros educacionales visitados.**

El trabajo de campo realizado en clases de historia de segundo de bachillerato impartidas en centro educacionales públicos tuvo tres fases de investigación fundamentales. La primera corresponde con el primer contacto con un centro educacional, específicamente con el Instituto de Educación Pública (IES) Pedro Gumiel en los meses de mayo y junio, una estancia caracterizada por ser un primer encuentro cuyo objetivo era conocer si efectivamente existían condiciones viables

---

<sup>43</sup> Franzé Mudanó, Adela, “Discurso experto. Educación intercultural y patrimonialización”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Madrid, Editorial Trotta, 2008, pp. 66-67; 84-85.

<sup>44</sup> Batallán, Graciela y Campanini, Silvana, “El “respeto a la diversidad” en la escuela”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Madrid, Editorial Trotta, 2008, p. 247; 249-253; 257-258.

para poder emprender una investigación sobre el estudio de percepciones y formación ciudadana a través de la asignatura de historia. La segunda fase comprendió las estancias en los IES Doctor Marañón y IES Complutense durante el primer cuatrimestre escolar 2016-2017 (septiembre-diciembre). Finalmente, la tercera y última fase del trabajo de campo realizado en Alcalá de Henares comprende las estancias realizadas durante el segundo cuatrimestre escolar 2016-2017 (enero-junio).

Cada fase del trabajo de campo se caracterizó por la observación participante realizada por el investigador en aulas, una metodología que nos permitió la redacción de un diario de campo que detalla y narra lo que el investigador pudo presenciar en sus estancias de los IES visitados. Antes de comenzar con nuestros análisis es conveniente explicar ciertos datos y contextos de nuestros centros educativos. En primer lugar, comenzaremos por explicar todo lo relativo al acceso al campo en los IES, para continuar con la estructura organizativa de ambos centros<sup>45</sup>, información relevante para el lector o lectora de cara a una contextualización espaciotemporal de lo que posteriormente será analizado en los demás apartados de este estudio de caso. Finalmente, se analizará nuestra primera toma de contacto en un centro educativo (IES Pedro Gumiel), correspondiente a la primera fase de trabajo de campo en aulas de Alcalá de Henares.

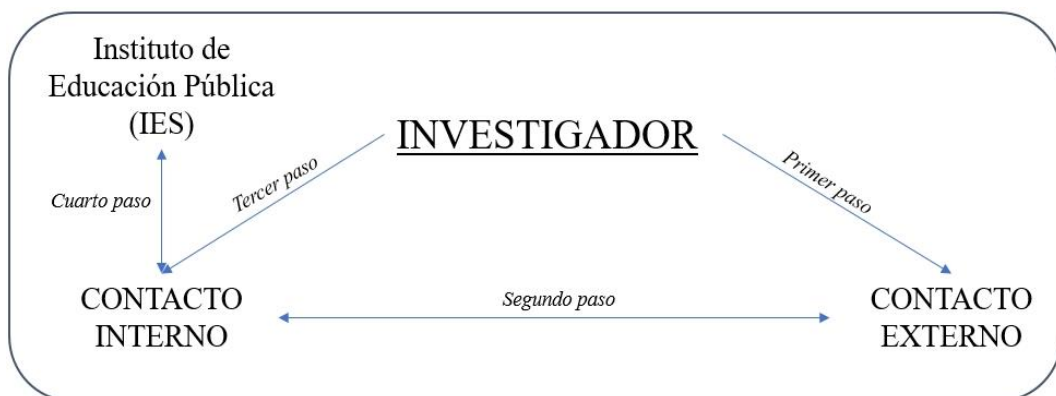
Cuando hablamos del acceso al campo en los IES seleccionados para esta investigación nos referimos concretamente a cuáles fueron los elementos claves para nuestro acceso al aula, un lugar íntimo donde habitan profesor/a y estudiantes. El ensayo de campo realizado en el IES Pedro Gumiel nos daría ciertas pistas para acceder al campo en los IES Doctor Marañón y IES Complutense. El acceso a dicho centro involucró una relación de confianza previa entre un contacto externo al centro (persona del núcleo de confianza del investigador) y un contacto interno del centro (profesor de historia), una situación similar que se repitió en uno de los dos centros visitados. Si bien en el IES Doctor Marañón (IES D.M a partir de ahora) el acceso fue idéntico que al IES Pedro Gumiel (IES P.G a partir de ahora), en el IES Complutense el acceso se produjo mediante el envío de una carta formal al director del centro para solicitar una cooperación entre investigador y centro educativo en vistas de un futuro

---

<sup>45</sup> Al hablar de estructura de los centros visitados nos referiremos con especial atención a temas relacionados con formación cívico-ciudadana, participación estudiantil y proyectos educativos de ambos IES. Todo ello teniendo en cuenta las limitaciones de fuentes y datos de cada centro a las que nos hemos enfrentado.

trabajo de campo en aulas. ¿Por qué es relevante esto? El director del centro IES Complutense no fue el único que recibió una carta formal, si no que fue parte de una cadena de correos que se enviaron por parte del investigador a otros IES de Alcalá de Henares (un total de seis)<sup>46</sup>. Ninguno de los centros respondió al correo excepto el director del IES Complutense que, al reconocer el nombre del investigador (un exalumno suyo en los años 2007-2009) permitirá el acceso al IES. En los tres centros educacionales mencionados el acceso fue posibilitado por relaciones previas de confianza, sea de manera directa (contacto interno) o indirecta (contacto externo).

Nuestro trabajo de campo tenía contemplado desde un primer momento la realización de unas estancias en no más de dos centros a la vez, pero para llegar a esta situación final se tuvo que explorar en más de dos IES la posibilidad de llevar a cabo un trabajo de campo en aulas. Las estrategias que nos permitirán el acceso a los IES fueron de dos tipos: directa o indirecta. La estrategia directa de acceso necesita el uso de un contacto interno en el centro, un componente caracterizado por tener una relación de confianza con el investigador, mientras que la estrategia indirecta de acceso hace uso de un contacto externo al centro, un componente que goza de la confianza de un contacto interno en el centro. El contacto externo se caracteriza por servir de nexo entre el investigador y el contacto interno del centro.

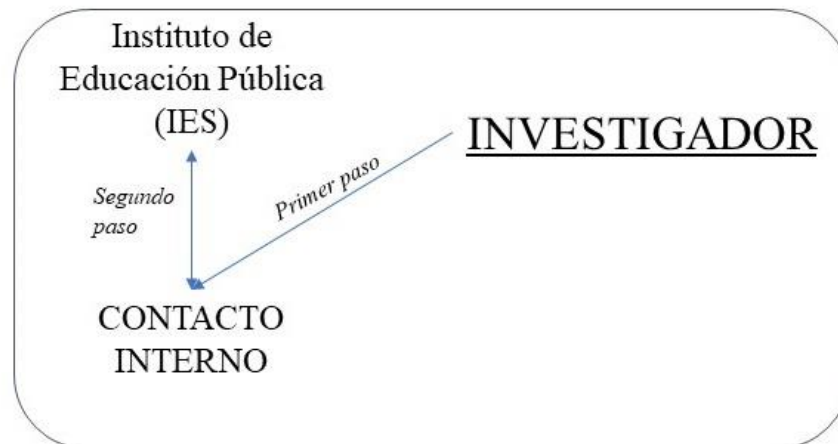


Esquema de la estrategia indirecta de acceso IES. Fuente: Elaboración propia.

En la imagen podemos ver la estrategia de acceso utilizada en el IES P.G y el IES D.M, donde en ambos casos el contacto interno se correspondería con el profesor de historia. En dicha estrategia fue el contacto externo quien tuvo que contactar con su contacto interno en el IES con la finalidad que el investigador pudiera explicar la

<sup>46</sup> IES Alkala Nahar, I.E.S. Alonso de Avellaneda, I.E.S. Ignacio Ellacuría, IES Alonso Quijano, IES Antonio Machado e IES Isidra de Guzmán.

labor a realizar en el centro. En ambos casos se pudo acceder al aula mediante una reunión previa entre el contacto interno y el investigador.



Esquema de estrategia directa de acceso al IES. Fuente: elaboración propia.

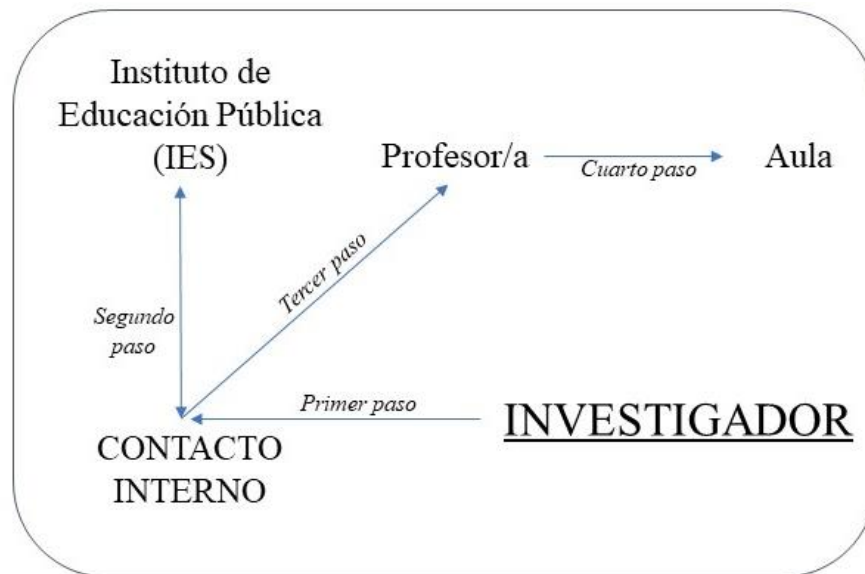
Otra estrategia utilizada para acceder al aula fue la de prescindir de un contacto externo al conocer el investigador previamente un contacto interno en el IES. Esta estrategia fue la utilizada en el IES Cardenal Cisneros y en el IES Complutense, donde en el primer caso no se pudo tener acceso al aula mientras que en el segundo el contacto interno posibilitó un acceso a la misma. En el caso del IES Cardenal Cisneros se conocía al contacto interno (profesor de historia)<sup>47</sup>, con el que se tuvo una reunión para hablar de la posibilidad de realizar una labor de observación participante en sus clases de historia. Al conocer el profesor de historia en qué consistía una observación participante se negó rotundamente alegando a dificultades administrativas, pero sobre todo a que la presencia de un agente externo (el investigador) afectaría al normal devenir de las clases. Algo parecido sucedería con una profesora de historia de segundo de bachillerato (nocturno)<sup>48</sup> en el IES Complutense, la cual accedió en un primer momento a participar en la investigación, aunque pasado poco tiempo después alegó una excusa similar al profesor del IES Cardenal Cisneros: la posible alternación del normal devenir de las clases.

La calidad del contacto interno, independientemente si es conseguido de forma directa o indirecta por parte del investigador, es fundamental. En el proceso de acceso

<sup>47</sup> El investigador fue ex alumno de dicho IES desde los años 2004 al 2009.

<sup>48</sup> Este IES tiene una característica "especial" con respecto a la mayoría de los centros. No solo se dan clases diurnas, sino que también se dan clases bajo un plan de enseñanza nocturno (el IES cierra sus puertas de lunes a viernes a las 21:30 horas).

al aula en el IES Complutense fue directa, situación que garantizaría el poder acceder al centro, pero no al aula, ya que la única persona que puede posibilitar dicho acceso es el profesor/a. El acceso al IES es diferente que el acceso al aula, un espacio mucho más íntimo. Ambos esquemas presentados anteriormente están aplicados en tanto a la calidad del contacto interno: en el caso del IES D.M era el propio profesor de historia, mientras que en el IES Complutense era el director del establecimiento.



Esquema de acceso al aula en el IES Complutense. Fuente: Elaboración propia.

La negociación es parte primordial para lograr el acceso al aula, una herramienta que forma parte de una serie de habilidades que debe esgrimir el investigador tanto con el profesor/a como con la directiva del centro de cara a una realización plena de trabajo de campo. En el caso del IES D.M se negoció con el profesor de historia sin intermediario interno, es decir, sin hablar con la directiva del IES, mientras que en el IES Complutense se habló primero con el director (contacto interno) y posteriormente, una vez aceptado el proyecto de investigación en el centro, el propio director es el que se pone en contacto con su elenco de profesores de historia para ver su disponibilidad y predisposición ante la labor de campo a realizar por el investigador. Así pues, según mayor calidad del contacto interno en el IES, mayores probabilidades existen de poder acceder el aula, aunque, como bien se ha experimentado, en ningún caso se garantiza dicho acceso, ya que en última instancia es el profesor/a quien decide si entra un agente externo (investigador) al aula o no.

El acceso al aula y al centro son dos tipos de acceso diferenciados. Del IES al exterior existe una separación física, generalmente por una muralla y/o verja metálica, que imposibilita el acceso a agentes externos. Los agentes internos del centro se dividen en cuatro grupos diferenciados: La dirección del centro, los profesores/as, el personal administrativo y los estudiantes. Los agentes externos son toda persona o conjunto de personas que no pertenezcan a cualquiera de los grupos anteriormente mencionado. En la imagen presentada a continuación podemos ver tanto la jerarquización en los IES visitados como cuales son los grupos más nutridos en términos numéricos, siendo más numeroso el grupo correspondiente a los estudiantes, seguido del grupo de profesoras/as, el de administración y, el más reducido, la directiva.



Jerarquización de los IES visitados por el investigador. Fuente: Elaboración propia.

La categoría de investigador educacional, etnógrafo escolar o cualquier otra catalogación similar referida al investigador no fue de especial relevancia de cara al acceso al aula, es más, es un tipo de agente externo desconocido en los IES visitados, tanto en los que se realizaron las estancias como en los que no. El agente externo se enfrenta a barreras tangibles como intangibles. Para superar la barrera tangible, el muro o verja que separa el IES de la calle, se necesita una invitación previa, al menos que el agente externo no quiera pasar más allá de la conserjería. Las barreras intangibles son aquellas que hacen referencia a la normativa del centro, a la cual el investigador se debe regir meticulosamente en todo momento. Al ser el investigador

un agente externo y desconocido a la vez involucra dos tipos de problemáticas a resolver. La primera la hemos mencionado anteriormente, pero para resolver la segunda problemática, el factor “desconocido”, se deben de poner en práctica habilidades de inmersión en el ecosistema del centro, una situación que se consigue mediante la superación de estadios de confianza.

La obtención de la confianza fue un elemento vital para la realización del trabajo de campo, un proceso que tuvo que adaptarse para dos grupos diferenciados. El primero lo englobaría el personal del centro (directiva, profesores/as, administración), mientras que el segundo lo haría el conjunto de los estudiantes<sup>49</sup>. La relación entre ambos grupos lo separa un código de autoridad bastante presente en todo el espacio escolar (recreos, pasillos, aulas) el cual el investigador tuvo que instrumentalizar cuidadosamente para acercarse lo más posible a los estudiantes, pero, al mismo tiempo, sin llegar a incomodar al resto de grupos del centro. El equilibrio de confianzas conseguido por el investigador en ambos centros fue lo que posibilitó la práctica de una observación participante y no únicamente una observación pasiva<sup>50</sup> en aulas. El código de autoridad presente en los IES visitados tiene un rasgo generacional bastante evidente, ya que con solo pasear por los recreos se puede apreciar cómo los estudiantes (hasta dieciocho años, aunque a veces se supera esa barrera de edad hasta los veinte años)<sup>51</sup> no se entremezclan con individuos que no sean de su mismo grupo generacional. En los recreos los estudiantes suelen crear pequeños grupos para disfrutar de su tiempo libre, donde no participan los miembros del resto de grupos del centro (profesorado, administración y dirección). Solo miembros del personal administrativo suelen estar presentes en ocasiones, pero por motivaciones relacionadas con el cumplimiento del orden normativo en el centro. Una situación similar suele suceder con el profesorado o directiva, aunque parece ser menos frecuente.

A continuación, podremos ver las estrategias utilizadas en los IES visitados para la obtención de grados de confianza en los diferentes grupos del centro. Se ha mencionado en anteriores líneas la importancia de la autoridad en el centro, unos códigos que se deben interiorizar para poder ser aceptado en el IES por miembros de

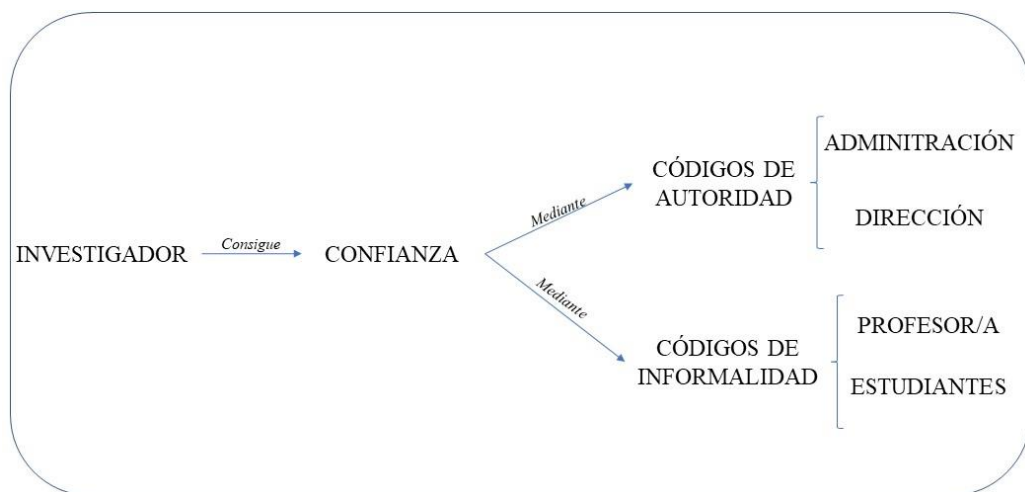
---

<sup>49</sup> Los detalles de la superación del agente externo desconocido a uno de confianza se analizarán más adelante en el apartado referente a los análisis de los hallazgos en los IES.

<sup>50</sup> Una observación pasiva no incluiría poder dialogar abiertamente con los estudiantes tanto dentro como fuera del aula.

<sup>51</sup> En los bachilleratos nocturnos se suele incluso superar la barrera de edad de los veinte años.

la administración y la dirección, ya que sin su apoyo nuestra empresa podría verse en serios problemas. Al mismo tiempo, el investigador ha comprendido que es tan o más importante el sabio uso de códigos de informalidad con nuestro nexo de acceso al aula (profesor) y con nuestros informantes (los estudiantes). A su vez se debe aclarar que en nuestro proceso de obtención de confianza mediante códigos de informalidad ha sido diferenciado en ambos grupos. Si bien no es momento analizar todos los detalles e interpretaciones de esto, sí que es conviene señalar que la informalidad es entendida en la medida del carácter coloquial de interacción que se adquiere entre investigador y profesor, y entre investigador y estudiante/s, ya que al suceder esto surgirán más escenarios susceptibles de un registro de información de mayor calidad. Bajo estos criterios anteriormente señalados se debe subrayar que el propósito más importante del investigador de campo es el mayor registro posible de notas de campo para el posterior desarrollo de un diario de campo que nos permita analizar e interpretar lo observado.



Estrategias de obtención de confianza en el IES. Fuente: Elaboración propia.

Como hemos podido observar, entre la autoridad y la confianza hay una delgada línea roja que veremos con mayor detalle y desarrollo más adelante en los apartados encargados del análisis de hallazgos de nuestros IES.

La estructura de los IES visitados tendrá que ver tanto con la organización interna que se ha podido observar presencialmente y documentar con recursos disponibles en las páginas web de cada centro, como con su situación espacial en la ciudad de Alcalá de Henares.



Ambos IES están situados en barrios residenciales de la ciudad. El IES D.M, fundado en el año 1995 y se localiza en el distrito VIII de Alcalá de Henares, en un barrio caracterizado históricamente por ser urbano, poblado por viviendas y el pequeño comercio<sup>52</sup>. En el IES en cuestión se preguntó sobre todo al contacto interno (profesor de historia) acerca de la situación del barrio. Nuestro contacto destacó la situación migratoria que caracterizaba el barrio, que en las últimas décadas se habría destacado por una inmigración tanto de Europa del Este, destacando países como Rumanía y/o Bulgaria, como sudamericana, procedentes fundamentalmente de Ecuador, y africana, donde destaca la presencia de la excolonia española en el continente: Guinea ecuatorial. Los estudiantes de raíces extranjeras son casi todos de segunda generación (españoles de nacimiento) con padres nacidos fuera de España. Las percepciones e información del profesor fueron contrastadas con documentación del centro: “Plan de atención a la diversidad” (del curso escolar 2017-2018), donde se muestra tanto el número de alumnos que son extranjeros (un total de 117), como los países de procedencia de los mismos (22 nacionalidades diferentes)<sup>53</sup>. La nacionalidad más numerosa es la rumana (69 estudiantes), seguida de la búlgara (6), marroquí (4) y china (4).

El caso del IES Complutense es algo distinto, situado en el distrito V llamado “El Val”, está inserto en un sector residencial y envejecido. El IES Complutense es el centro educacional más antiguo de la ciudad, fundado en 1933, con casi un siglo de vida<sup>54</sup>. Al director del IES se le preguntó igualmente por la situación del centro, donde destacó fundamentalmente su historia, prestigio en la ciudad y calidad del mismo. Así mismo nuestro contacto interno señaló una creciente subida de la integración de estudiantes de procedencia extranjera en el centro.

Mediante información disponible en las webs de ambos IES, se recalca que son financiados por el Fondo Social Europeo, además de los recursos recibidos por la Comunidad de Madrid, es decir, una fuente de financiación regional y otra de carácter internacional.

---

<sup>52</sup> Web IES Doctor Marañón, *Proyecto educativo del centro*, pp. 3-4, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_e\\_c.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_e_c.pdf), consultado el 12 de abril de 2018.

<sup>53</sup> Web IES Doctor Marañón, *Plan de atención a la diversidad*, p. 7, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_a\\_d.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_a_d.pdf), consultado el 13 de abril de 2018.

<sup>54</sup> Web IES Complutense, *Información general del instituto*, disponible en <https://iescomplutense.es/info/informacion-general-del-instituto>, consultado el 12 de abril de 2018.

El IES Complutense destaca por su bilingüismo y por disponer de un bachillerato nocturno (clases por la tarde-noche hasta las 21:25 de lunes a viernes). En su página web podemos encontrar una pestaña denominada “proyecto educativo”, un texto esquematizado y sintético de doce puntos donde se publican los objetivos del centro:

“El I.E.S. Complutense es el centro público de Enseñanza Secundaria de más larga tradición en Alcalá de Henares que asume los nuevos retos educativos con ilusión y entusiasmo contando con la capacidad y preparación del profesorado, la colaboración de los padres, la participación de los alumnos y de los demás estamentos de la Comunidad Educativa. Los principios que fundamentan la actividad educativa del Centro son: Educar en la libertad, la tolerancia y la solidaridad, y, en especial, potenciar la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas; Propiciar una educación personalizada que persiga la formación integral complementada con la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional; Desarrollar en los alumnos las capacidades creativas, de espíritu crítico y de trabajo en equipo ante la información y los conocimientos transmitidos; Potenciar la comunicación entre todos los sectores de la comunidad educativa; Impulsar la coordinación entre el profesorado de las distintas áreas. Promover la renovación pedagógica de los profesores, facilitando la formación permanente del profesorado para actualizar la metodología y los conocimientos que el sistema educativo exige; Favorecer los procedimientos de comunicación interna entre el profesorado y el alumnado; Potenciar el trabajo en equipo; Encontrar fórmulas alternativas para resolver positivamente los conflictos, especialmente los relacionados con la disciplina de los alumnos; Favorecer en el alumnado el trabajo y el esfuerzo personales, la asistencia a clase, la adquisición de hábitos de estudio, la aplicación de técnicas de estudio, a tomar contacto con las nuevas tecnologías, a desarrollar las capacidades para resolver problemas; Enseñar a utilizar la biblioteca: como sala de lectura y como espacio donde encontrar la información necesaria que complete los procesos de aprendizaje; Prestar especial atención al alumnado con necesidades educativas, poniendo los medios necesarios para atender a cada uno; Conocer y respetar el medio ambiente y nuestra realidad cultural; Colaborar con las instituciones

locales (Colegios de Primaria, Universidad, Centro de Profesores, Ayuntamiento, Colegio del Rey,...) para mejorar la acción educativa”<sup>55</sup>.

En el apartado “Información general del instituto” de la web del centro podemos encontrar como principal atractivo el carácter bilingüe del IES. Al final de dicho apartado reparamos en el siguiente enunciado “¿Qué nos diferencia de otros centros educativos?”, una pregunta que se responde de la siguiente manera:

“El clima de convivencia se basa en el principio de respeto en todos los miembros del centro y en el seguimiento cotidiano de la convivencia por parte del profesorado y del equipo directivo, corrigiendo sus posibles desviaciones y favoreciendo la integración de todos los alumnos del centro, pero cuando ello no sea posible no permitimos que una persona impida el derecho a la educación de los demás, aplicando el reglamento estrictamente. Sabemos que nuestra labor no solo consiste en instruir a nuestros alumnos sino en formarlos en los demás aspectos educativos que deben favorecer su desarrollo personal y social. Garantizamos un clima de estudio basado en la disciplina, el respeto y la exigencia”<sup>56</sup>.

En su página web no hay más información disponible sobre el carácter del centro, aunque existe un enlace en la propia página donde aparecen disponibles todas las publicaciones de la revista del IES llamada “Compluteca” desde el año 1970 hasta la actualidad<sup>57</sup>. En su última publicación de 2017 podemos apreciar como la revista presenta en parte el proyecto del centro anteriormente citado con estudiantes y profesores como principales actores. Se representa una imagen ideal del centro hacia el exterior, donde se muestran fundamentalmente las fortalezas del instituto: estudiantes y acontecimientos más aventajados y notables del centro<sup>58</sup>.

Por otra parte, en el IES D.M hemos podido encontrar, a diferencia del IES Complutense, una multiplicidad documental en su página web: Memoria curso 2016-2017; Plan de acción tutorial; Plan de atención a la diversidad; Plan de convivencia del centro; Plan de lecturas por asignatura; Plan de mejora de la integración TIC;

---

<sup>55</sup> Web IES Complutense, *Proyecto educativo*, disponible en <https://iescomplutense.es/ies/proyecto>, consultado el 12 de abril de 2018.

<sup>56</sup> Web IES Complutense, *Información general del instituto*, disponible en <https://iescomplutense.es/info/informacion-general-del-instituto>, consultado el 12 de abril de 2018.

<sup>57</sup> Web IES Complutense, *Compluteca*, disponible en <http://ies.complutense.alcala.educa.madrid.org/Complutecas-DROPBOX/>, consultado el 12 de abril de 2018.

<sup>58</sup> IES *Compluteca*, n°76, junio 2017, disponible en <https://drive.google.com/file/d/0B2Gbb969d68eWWt5WXY3R1ZMR28/view>, consultado el 12 de abril de 2018.

Programa de actividades extraescolares; Programación general anual; Proyecto educativo del centro; Proyecto deportivo del centro y el Reglamento de régimen interior del centro<sup>59</sup>. Cada documento ha sido seleccionado para su análisis ya que contienen información relevante sobre el carácter del centro y su posición ante cuestiones ciudadanas y cívicas.

En el documento “Proyecto educativo del centro” vemos reflejado los siguientes ocho principios en su introducción:

“Proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, en todos los cursos y niveles que impartimos, calidad que debe llegar a todos los jóvenes; Colaborar con toda la comunidad educativa y social para conseguir esa calidad e igualdad; Tener un compromiso con los siguientes objetivos educativos planteados por la Unión Europea: Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación de los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos. Facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto y atractivo que proporcione la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Abrir estos sistemas al mundo exterior, reforzando los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea; Ser una parte importante en el proceso de formación permanente de nuestros alumnos; Incrementar la flexibilidad del sistema educativo que lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los Centros docentes; En la ESO se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las ocho competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas (LOMCE

---

<sup>59</sup> Web IES Doctor Marañón, *P.G.A y normativa*, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/index\\_documentos.htm](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/index_documentos.htm), consultado el 12 de abril de 2018.

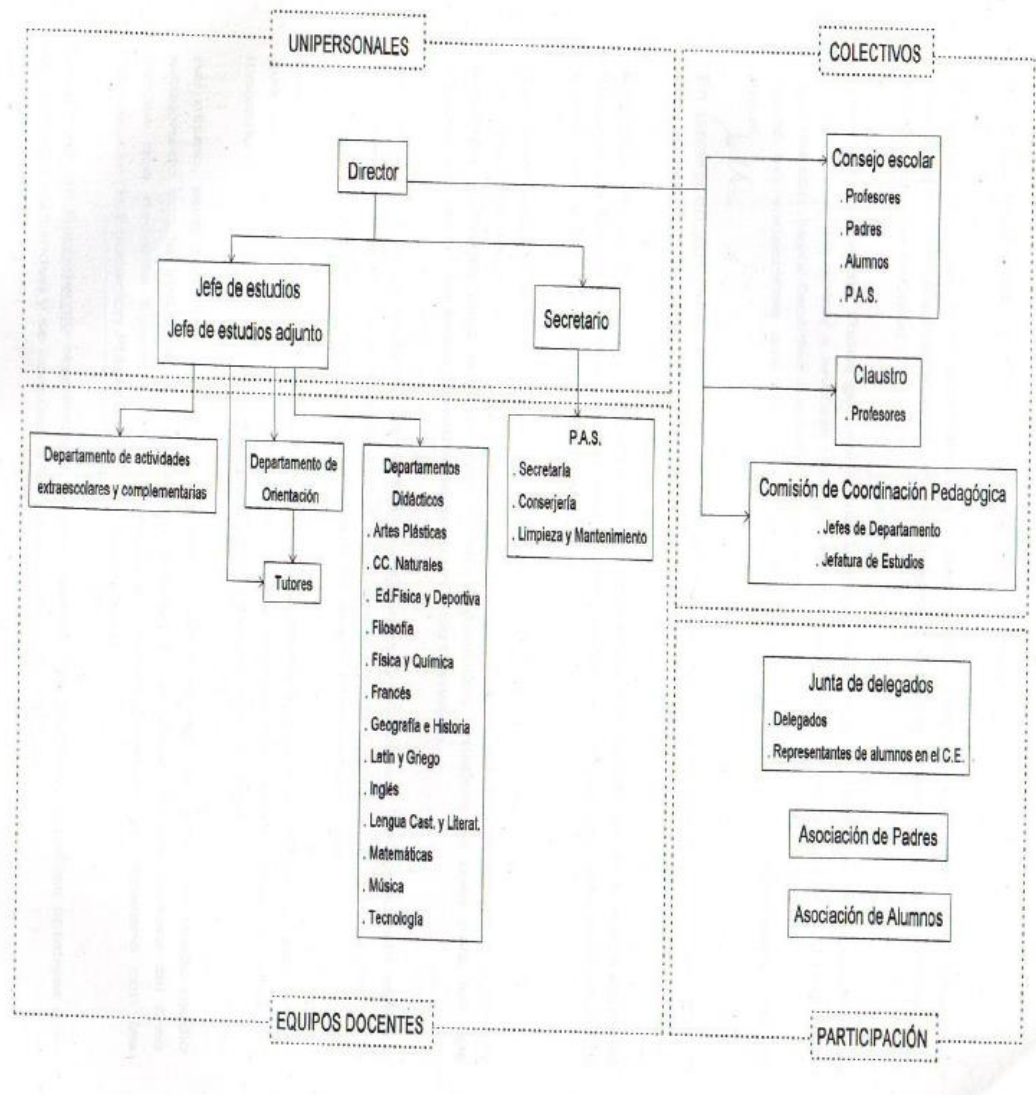
art.26); Máxima eficiencia en la asignación de los recursos públicos; Adquiriendo unas señas de identidad que mejoren cada día la atención a la Diversidad”<sup>60</sup>.

Ambos IES postulan máximas o principios similares, e incluso en ocasiones se utilizan frases o extractos equivalentes. Para ambos centros la accesibilidad de herramientas escolares a los estudiantes es un tema central, como lo es también la colaboración con la comunidad educativa. Así mismo se destaca el crear espíritu crítico en los estudiantes, en vistas de un respeto o tolerancia ante la diversidad de culturas. El IES D.M va más allá y destaca que “se proporcione la ciudadanía activa”, concepto que no vemos en el texto del IES Complutense. A pesar de esto, el itinerario de proyectos de ambos centros podríamos sentenciar que son semejantes en su contenido, diferenciados principalmente por cuestiones de uso conceptual y de redacción.

Al gozar el IES D.M de más documentación disponible, hemos podido extraer más información sobre su proyecto educativo y, concretamente, percepción institucional sobre “ciudadanía activa”, una mezcla entre civismo (derechos y obligaciones) y participación ciudadana (marco conductual del ejercicio de las libertades ciudadanas).

---

<sup>60</sup> Web IES Doctor Marañón, *Proyecto educativo del centro*, pp. 2-3, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_e\\_c.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_e_c.pdf), consultado el 12 de abril de 2018.



Organigrama del IES D.M. Fuente: IES Doctor Marañón, *Proyecto educativo del centro*<sup>61</sup>.

En la imagen del organigrama podemos ver donde se concentra la capacidad de acción o “participación”, aglutinada en: Junta de delegados, Asociación de Padres y Asociación de Alumnos<sup>62</sup>. El resto del esquema refleja los colectivos existentes en el centro como la distribución de responsabilidades en la directiva, jefatura de estudios y secretaría<sup>63</sup>.

El documento “Proyecto educativo del centro” refleja en parte la percepción del centro (percepción institucional) de la realidad social de sus estudiantes. Entre las

<sup>61</sup> *Ibid.* p. 15.

<sup>62</sup> En el apartado correspondiente a los análisis de hallazgos del trabajo de campo entraremos en detalles sobre la relevancia de estas asociaciones y juntas, para comparar la praxis observada con los documentos del centro.

<sup>63</sup> El colectivo P.A.S (secretaría, conserjería, limpieza y mantenimiento) es el equivalente al grupo de administración, un término que se ha utilizado a lo largo de este apartado.

afirmaciones o conclusiones emitidas en este documento extraemos lo siguiente: “las familias tienen un nivel económico medio”, “la mayoría de los padres son empleados por cuenta ajena o funcionarios, con unos niveles de paro que se encuentran en la media de la Comunidad de Madrid”, “cada vez hay más alumnado de distintas nacionalidades”, “los alumnos, en general, parece que disponen de los medios y espacio indispensable para trabajar en casa”, “se aprecia una gran diversidad entre los alumnos matriculados en el Centro, puesto que junto a aquellos con gran interés y dedicación a los estudios hallamos otros pocos motivados y con muy bajos hábitos de trabajo”<sup>64</sup>.

El centro (los que redactaron este proyecto) confirma que su alumnado es diverso, de clases económicas medias (sin especificar qué significa esto) y que el porcentaje de estudiantes “poco motivados” o con “muy bajos hábitos de trabajo” son una residual minoría. En el mismo documento podemos apreciar un apartado de “objetivos generales”, dirigido expresamente a “nuestros alumnos”. Son quince puntos expuestos esquemáticamente, de los cuales hemos seleccionado diez por su contenido relacionado con las percepciones de la formación ciudadana del centro:

“a) Conocer, asumir y ejercer sus derechos y deberes en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y solidaridad entre las personas y los grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, abierta y democrática; b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en quipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal; c) Fomentar actitudes que favorezcan la convivencia y eviten la violencia en los ámbitos escolar, familiar y social; d) Valorar y respetar, como un principio esencial de nuestra civilización, la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, con independencia de su sexo, edad y nacionalidad, rechazando cualquier tipo de discriminación; e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos, así como una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación; f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar

---

<sup>64</sup> Web IES Doctor Marañón, *Proyecto educativo del centro*, p.5, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_e\\_c.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_e_c.pdf), consultado el 12 de abril de 2018.

los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencias; g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismos, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, para planificar, para tomar decisiones y para asumir responsabilidades, valorando el esfuerzo con la finalidad de superar las dificultades; h) Comprender y expresar con corrección textos y mensajes completos, oralmente y por escrito, en lengua castellana, valorando sus posibilidades comunicativas, dada su condición de lengua común de todos los españoles y de idioma internacional, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura; j) Conocer los aspectos fundamentales de la cultura, la geografía y la historia de España y del mundo; respetar el patrimonio artístico, cultural y lingüístico; conocer la diversidad de culturas y sociedades a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por las de las demás; k) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos, deberes y libertades de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales respecto a ellos.”<sup>65</sup>

Estos diez puntos nos señalan una posible tipología o conceptualización de ciudadanía que dispone el IES D.M. A partir de esto, hemos fabricado otros cinco puntos que analizarían esta posible conceptualización ciudadana:

1. Civismo. Que los estudiantes entiendan su ciudadanía en gran medida por sus derechos y obligaciones, más que por sus libertades. El estudiante debe ser respetuoso y tolerante ante cualquier situación.
2. Marco ideológico general de referencia. Estudiantes que asuman como paradigma ideológico y de comportamiento basado en la democracia liberal imperante en occidente, que mezcla valores y actitudes como la solidaridad, la cooperación, la igualdad o la tolerancia.
3. Diversidad. En el marco de la construcción de una ciudadanía del siglo XXI se plantea un mundo donde la discriminación por raza, sexo o precedencia sea parte de los errores del siglo XX.
4. Individualismo. Si bien se menciona el fomento del trabajo en equipo en los documentos, también podemos apreciar cómo existe una mayor relevancia

---

<sup>65</sup> *Ibid.* p. 6.



por potenciar habilidades y pensamiento de corte individual como el “espíritu emprendedor” o “la iniciativa personal”.

5. Conciencia histórica nacional-global. Los estudiantes deben conocer la historia y geografía de España y “del mundo”, además de respetar lo considerado patrimonio por el Estado, sea tanto artístico, cultural como lingüístico. Con “historia del mundo” entendemos a las tradicionales “Historias universales” o “Historia del mundo contemporáneo”, donde se destacan contenidos desarrollados fundamentalmente en la Europa occidental del siglo XIX-XX<sup>66</sup>, ya que en el documento se hace alusión a los principios “esenciales de nuestra civilización”<sup>67</sup>.

Estas cinco características señaladas no son mera especificidad del centro en cuestión, sino que son parte de un programa educacional de más largo alcance (dimensión nacional-internacional) que analizaremos más adelante en el capítulo 4, tanto en el ámbito nacional como internacional.

En cuanto al rol del estudiante en temas de participación, el centro también tiene un marco de acción para estos delimitados en dos espacios: la asamblea de clase y la junta de delegados. La asamblea de clase es coordinada por la figura del delegado/a y hace partícipes a los alumnos de un grupo. Según el documento “Proyecto educativo del centro”, la asamblea de clase es “el medio de participación directa de los alumnos de un grupo”, es decir, que de alguna forma esta definición nos hace reflexionar ante una posible participación pasiva, o no participación, en el resto del tiempo de los

---

<sup>66</sup> El BOE que hace referencia a los currículos de bachillerato en el año 2015 se especifican los contenidos de dicha materia en primero de bachillerato en diez bloques: Antiguo Régimen; Revoluciones industriales y sus consecuencias sociales; Crisis del Antiguo Régimen; La dominación europea del mundo y la I Guerra Mundial; El Periodo de Entreguerras: la II Guerra Mundial y sus consecuencias; Evolución de dos mundos diferentes y sus enfrentamientos; La descolonización y el Tercer Mundo; La crisis del bloque comunista; El mundo capitalista en la segunda mitad del siglo XX; El mundo actual desde una perspectiva histórica. En el último bloque mencionado, el BOE aclara que deben darse contenidos que hagan referencia a: “La caída del muro de Berlín y los atentados de Nueva York: la globalización y los medios de comunicación. La amenaza terrorista en un mundo globalizado. El impacto científico y tecnológico. Europa: reto y unión. Rasgos relevantes de la sociedad norteamericana a comienzos del siglo XXI, tras los atentados del 11-S de 2001. Hispanoamérica: situación actual. El mundo islámico en la actualidad. África Islámica, Subsahariana y Sudáfrica. India y China del siglo XX al siglo XXI: evolución política, económica, social y de mentalidades”. Todo el contenido referido se puede consultar en: España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 26 de diciembre de 2014, nº 3, pp. 342-347, disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>, consultado el 29 de junio de 2018.

<sup>67</sup> *Ibid.* p. 6.

estudiantes en el centro. Se como fuere, las funciones de la asamblea de estudiantes para el IES D.M serán las siguientes:

“a) Debatir y buscar soluciones a los problemas que atañen el grupo; b) Recoger propuestas para mejorar el funcionamiento del curso; c) Recoger iniciativas para realizar actividades complementarias y extraescolares; d) Tomar decisiones respecto a propuestas y actividades; e) Dar y recibir información de temas generales del Centro y de los relacionados con los alumnos; f) Colaborar en la Comunidad Educativa para el buen funcionamiento del Centro.”<sup>68</sup>

Entre las funciones “activas” que tienen los estudiantes a su disposición en el centro destacamos el punto “d”, que hace referencia a “tomar decisiones”, pero enmarcado en el punto “e”, donde vemos que se debe “colaborar en la comunidad educativa”, siendo ésta última el conjunto de todos los grupos del centro, desde la dirección hasta los estudiantes.

En el resto de los documentos podemos ver similitudes con respecto al documento primero del IES D.M relativo al proyecto educativo del centro, sobre todo en temas de enseñanza y formación de una ciudadanía activa y diversa (prototipo de “estudiante ideal”). A continuación, analizaremos sintéticamente aspectos de formación ciudadana en cada documento mencionado anteriormente.

- En el documento “Plan de atención para la diversidad” vemos la importancia por “sensibilizar a toda la comunidad escolar sobre la existencia de diferencias”, “promover una educación que fomente los valores fundamentales de la sociedad democrática, tales como el conocimiento y respeto hacia los demás y el entorno y el sentido de la libertad, participación, responsabilidad, igualdad y tolerancia”, o por “potenciar la participación de todos en la vida del centro”, “fomentar la búsqueda y puesta en funcionamiento de estrategias que permitan la integración y la convivencia de todos los alumnos del centro”<sup>69</sup>.
- En la introducción del “Plan de convivencia del centro” vemos lo siguiente: “Aprender a convivir es una finalidad esencial de la educación y representan uno de los principales retos a los que deben enfrentarse los sistemas

---

<sup>68</sup> *Ibid.* p.11.

<sup>69</sup> Web IES Doctor Marañón, *Plan de atención a la diversidad*, pp. 8-9, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_a\\_d.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_a_d.pdf), consultado el 13 de abril de 2018.

educativos actuales. La creciente complejidad y heterogeneidad de nuestras sociedades modernas obliga a los centros a ser receptivos y estar atentos a la evolución de las relaciones humanas en contextos de enseñanza-aprendizaje cada vez más plurales. El informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI señala la necesidad de que los alumnos aprendan a convivir en la escuela, conociendo mejor a los demás y creando un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes y la solución pacífica de los conflictos”<sup>70</sup>. En “La programación general anual (2017-2018)” también se atiende a asuntos relacionados con la “integración de un alumnado diverso”<sup>71</sup>.

- En el documento denominado “Plan de lecturas por asignatura” elabora un listado de competencias denominados “descriptores de la competencia, que serán los que describan el grado competencial de alumnado”<sup>72</sup>. En el texto se afirma, entre otras cosas, lo siguiente: “el desarrollo y el aprendizaje de los valores, presentes en todas las áreas, ayudarán a que nuestros alumnos y alumnas aprendan a desenvolverse en una sociedad bien consolidada en la que todos podamos vivir, y en cuya construcción colaboren”. De todas competencias existentes en el documento hemos extraído las siguientes: “Competencias sociales y cívicas. Trabajar con otros poniendo en común lo leído, descubrir así las diferencias entre distintos puntos de vista y establecer normas que permitan la convivencia entre pareceres diferentes favorece el desarrollo de las competencias sociales y cívicas. Para ello entrenaremos los siguientes descriptores: 1) Aplicar derechos y deberes de la convivencia ciudadana en el contexto de la escuela; 2) Evidenciar preocupación por los más desfavorecidos y respeto a los distintos ritmos y potencialidades; 3) Favorecer la empatía a través de la lectura de textos que manifiesten diferencias con nuestra cultura y, por tanto, aprender a respetarlos como

---

<sup>70</sup> Web IES Doctor Marañón, *Plan de convivencia del centro*, p. 1, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_convi.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_convi.pdf), consultado el 13 de abril de 2018.

<sup>71</sup> Web IES Doctor Marañón, *Programación general anual 2017-2018*, p. 3, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_g\\_a.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_g_a.pdf), consultado el 13 de abril de 2018.

<sup>72</sup> Web IES Doctor Marañón, *Plan de lecturas por asignatura*, p. 3, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_lectu.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_lectu.pdf), consultado el 13 de abril de 2018

signo de multiculturalidad; 4) Desarrollar capacidad de diálogo con los demás en situaciones de convivencia y trabajo para la resolución de conflictos; 5) Reconocer riqueza en la diversidad de opiniones e ideas”.<sup>73</sup> A continuación se añade otro apartado relacionado con el “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor” que comenta lo siguiente: “El desarrollo del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor es de vital importancia en cualquier contexto educativo porque favorece la autonomía de los alumnos y el desarrollo de habilidades personales para emprender acciones innovadoras en contextos académicos que luego se podrán extrapolar a situaciones vitales”<sup>74</sup>. En la introducción también se explican brevemente otras competencias, como la digital, la lingüística, la relacionada con “conciencia y expresiones culturales”, que destaca “valorar la interculturalidad como una fuente de riqueza personal y cultural”, y “Aprender a aprender”, donde se resalta, entre otras cosas, el “aplicar estrategias para la mejora del pensamiento creativo, crítico, emocional, independiente...”<sup>75</sup>. Así mismo, en el inicio del documento se aclara que el fin de entender los textos leídos va implícito a la idea que el estudiante “reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo”.

- El “Reglamento de régimen interior” del centro tiene un apartado de derechos y deberes para los estudiantes, inspirados en el Real Decreto 732 de 1995 (contemplado en la LOMCE), que estructuran el comportamiento del estudiante en el centro. Mientras que los derechos están enfocados a que los estudiantes recibir un trato justo y objetivo a la hora de ser evaluados, además de recibir una formación integral, los deberes están encaminados hacia el respeto y el cumplimiento de las normas establecidas por el centro<sup>76</sup>.
- Entre las competencias básicas que figuran en el “proyecto deportivo del centro” destacamos una denominada “competencia social y ciudadana” la cual incluye lo siguiente: “habilidades y comportamientos individuales para

---

<sup>73</sup> *Ibid.* p. 5.

<sup>74</sup> *Ibid.* p. 3.

<sup>75</sup> *Ibid.*, pp. 4-7.

<sup>76</sup> Web IES Doctor Marañón, *Reglamento de régimen interior*, pp. 3-4, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/r\\_r\\_i.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/r_r_i.pdf), consultado el 13 de abril de 2018.

la mejora de la convivencia de una sociedad plural, para participar de forma activa en la sociedad y comprender la realidad social del mundo que nos ha tocado vivir. (...) nuestro proyecto hace que el alumnado mantenga entre si una relación más directa teniendo que convivir, aceptar normas, cooperar, ser tolerante, solidario, respetar a los demás e implicar que se conozcan y se valoren”<sup>77</sup>.

- Entre los objetivos del “plan de acción tutorial” hemos podido recoger los siguientes puntos: “Resaltar los aspectos orientadores de la educación, favoreciendo para ello la adquisición de aprendizajes funcionales conectados con el entorno, de modo que la educación sea *educación para la vida*”, “Contribuir al carácter integral de la educación favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona”, “Configurar una línea de actuación que ayude al profesorado, desde una labor integrada en el currículo, a articular las líneas de acción tutorial y orientadora: *enseñar y aprender a ser persona, enseñar y aprender a convivir y comportarse, enseñar y aprender a pensar, enseñar y aprender a tomar decisiones*”<sup>78</sup>. En cuanto a los enfocados con la relación con el alumnado hemos seleccionado los siguientes apartados: “Favorecer la integración y participación de los alumnos en la vida del centro”, “Favorecer la integración y cohesión grupal, de cara al funcionamiento de los grupos”, “Facilitar su autoconocimiento, incidiendo especialmente en sus expectativas”, “Prevenir todo tipo de violencia y/o discriminación, tanto entre iguales como con grupos minoritarios o por diferencia de género”<sup>79</sup>. En el apartado de “líneas de actuación con el grupo de alumnos y responsables” destacamos dos apartados fundamentales: “e) Educación en valores. Sesiones sobre educación en valores por organismo externos al centro (Ayuntamiento, Cruz Roja, Asociaciones, Policía)”, “f) Orientación académica y profesional. Favorecer la toma de conciencia en los alumnos de sus propias necesidades de orientación; Facilitar a los alumnos un conocimiento adecuado del mundo

---

<sup>77</sup> Web IES Doctor Marañón, *Proyecto deportivo del centro*, p. 3, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_dept.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_dept.pdf), consultado el 14 de abril de 2018.

<sup>78</sup> Web IES Doctor Marañón, *Plan de acción tutorial*, pp. 3-4, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_a\\_t.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_a_t.pdf), consultado el 14 de abril de 2018.

<sup>79</sup> *Ibid.*, pp. 4-5.

del trabajo y de los procesos de inserción en él (técnicas de búsqueda de empleo)”; Ayudar a los alumnos a desarrollar el conocimiento de sus potencialidades y limitaciones y a comprender la relación entre ellas y la elección profesional; Ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias efectivas para la toma de decisiones”<sup>80</sup>.

- En el “plan de orientación académico profesional” se ha seleccionado lo siguiente de su apartado “principios generales” donde se destacan cuatro elementos: “1) Un conocimiento adecuado de sus propios intereses, capacidades y recursos; 2) Un conocimiento adecuado de las distintas opciones educativas y laborales y de las vías que se abren y cierran con cada opción; 3) Un conocimiento adecuado de las estrategias y habilidades de decisión (*identificar el problema, clarificar alternativas, valorar sus consecuencias positivas y negativas, sopesar y decidir*)”<sup>81</sup>. Más adelante en el documento se insiste en lo siguiente: “a) Actuaciones dirigidas a que los alumnos y alumnas desarrollen las capacidades implicadas en el proceso de toma de decisiones y a que conozcan de forma ajustada sus propias capacidades, motivaciones e intereses; c) Actuaciones para propiciar el contacto del alumnado con el mundo del trabajo”<sup>82</sup>. En el marco del “desarrollo de las capacidades implicadas en la toma de decisiones” hemos subrayado lo siguiente: “Favoreciendo un autoconcepto realista y positivo; Favoreciendo que los alumnos tomen conciencia de las capacidades que están adquiriendo con lo que van aprendiendo en clase; Trabajando de modo suficiente aquellas capacidades que facilitan la adquisición de habilidades para la toma de decisiones (resolución de problemas, obtención y análisis de información...); Facilitando que los alumnos tomen una mayor conciencia de sus propias capacidades, de lo que mejor conocen y dominan; Dando prioridad en la evaluación a aquellos instrumentos y procedimientos que facilitan que los alumnos puedan interpretar adecuadamente lo que significan sus notas para posibilitar un conocimiento más preciso de sus propias capacidades y una interpretación correcta de sus éxitos y fracasos”<sup>83</sup>.

---

<sup>80</sup> *Ibid.*, pp. 11-12.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>82</sup> *Ibid.* p. 43.

<sup>83</sup> *Ibid.*

La diferencia existente en cuanto a cantidad de información existente entre un centro y otro es más que evidente. Publicar una cantidad considerable de información<sup>84</sup>, como es el caso del IES D.M, releja un claro signo de transparencia en cuanto a lo que se hace y se quiere hacer en el centro, pero no solo en el corto plazo sino también pensado en el medio y largo plazo. De todo el material recogido tanto en un IES como en otro hemos detectado un punto de encuentro en cuanto a objetivos básicos y principios fundamentales, a pesar de la distancia cuantitativa de información disponible en ambos centros. ¿Hacia dónde va dirigida la formación recibida por los estudiantes en ambos centros? ¿Qué clase de ciudadanos proponen formar ambos centros a la sociedad española? Teniendo en cuenta un punto de vista institucional-oficial de cada IES, podríamos afirmar que el punto de encuentro entre ambos centros coincide en configurar ciudadanos útiles para el sistema propuesto por la ley de educación vigente a la fecha: LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa). Si bien esto será analizado en profundidad en el siguiente capítulo, conviene agregar que con “ciudadanos útiles al sistema” se entiende a individuos que comprendan a respetar y cumplir una serie de normas (tanto del centro, como de lo establecido por la Constitución) además de saber desenvolverse en una realidad social cada vez más heterogénea. Ambos centros subrayan que es primordial que conciban la diversidad, pero sin abandonar la cultura nacional propia, depositada en su mayor parte en la asignatura de “Historia de España”.

Como último rasgo de encuentro visible entre ambos centros está el objetivo por formar a ciudadanos preparados, vistos desde una perspectiva instrumental laboral, en detrimento del fomento del espíritu crítico que, si bien es mencionado, siempre se ve cercado por normativas, contenidos curriculares o reglamentos de comportamiento escolar. En definitiva, podríamos indicar que ambos centros están “de acuerdo” en que los futuros ciudadanos que allí se forman deben estar preparados para saber cómo enfrentarse “a la vida” o sistema político (tolerancia y respeto de la diversidad en la política), económico (habilidades para encajar en un mundo laboral cada vez más competitivo), social (participación activa y pacífica en los conflictos) y cultural

---

<sup>84</sup> Un total de once documentos, de los cuales cinco contienen planes escolares para situaciones específicas (diversidad, convivencia, lecturas, TIC, tutorización); dos son proyectos vistos en el largo plazo (deportivo y del centro); dos son los documentos que hacen referencia a temas programáticos (general del centro como a actividades extraescolares); un documento conforme a la normativa que obedece el centro (reglamento) y una memoria del curso donde se hace un balance del curso escolar (se publica una por cada año escolar).

(diversidad cultural) vigentes. El proyecto de ciudadano/a que anuncian ambos IES se caracteriza por gozar de una cierta ambigüedad ideológica y un profundo sentimiento de respeto hacia prácticamente cualquier opinión o situación que no choque con el fomento de la diversidad cultural. Por último, el ciudadano/a que se quiere formar en ambos IES debe ser crítico y activo, aunque siempre dentro de los parámetros de la ley.

En los diferentes textos y documentos mencionados podemos observar que el/la estudiante “ideal” es el/la que cumple con éxito todas las expectativas señaladas. A groso modo un/a estudiante ideal tendría que gozar de las siguientes características: cumplir las normas del centro, ser crítico/a, tolerante, solidario/a, respetar la diversidad sexual, de género, cultural y religiosa, respetar el medio ambiente, ser creativo/a, ser esforzado, ser conocedor de la realidad cultural propia (nacional), ser participativo (tomar decisiones y construir estrategias) y ser consciente de las limitaciones propias; Un/a estudiante ideal tiene que tener expectativas acorde a sus capacidades, no debe ser violento/a, no debe discriminar a nadie, debe fomentar la convivencia y exigir una educación integral por parte del centro; Un/a estudiante ideal es creativo/a, goza de un pensamiento emocional, es independiente, conoce y sabe manejar críticamente las TIC, coopera con su entorno, es emprendedor/a, tiene iniciativa, es innovador/a, evita el conflicto con diálogo, es conocedor/a de la historia de su país y del mundo, además de tener una postura analítica y juicio propio con respecto a sus deberes, derechos y libertades. Todos estos atributos, teniendo en cuenta lo leído y analizado en los documentos disponibles, forman parte del tipo de ciudadanía (proyecto ciudadano o de ciudadanía) que se quiere construir en ambos IES.

## **2.2 Primer acercamiento de campo. El breve caso del IES Pedro Gumiel (Alcalá de Henares, España).**

Una vez analizado el acceso y el carácter de los centros educativos IES D.M y Complutense, es momento de mostrar los análisis, hallazgos y reflexiones extraídas en las tres fases de investigación de campo. Al principio de este apartado habíamos señalado que nuestra primera fase de investigación sería la correspondiente con el ensayo de campo, que nos permitiría tener un previo conocimiento tanto del acceso al IES/aula, como de si era posible poder extraer información de los estudiantes acerca de la temática central de nuestra investigación. Así pues, la última labor de este apartado es mostrar sintéticamente los análisis extraídos durante el ensayo de campo



realizado en el IES Pedro Gumiel. En las cinco sesiones en las que se asistió al IES P.G se obtuvieron varias reflexiones preliminares que impulsarían nuestro posterior trabajo de campo en los IES Complutense y D.M, ya que en esta parte de la tesis doctoral nos preocupaba sobre todo el carácter cualitativo de nuestra información.

Nuestras estancias en el centro IES P.G se caracterizaron por ser exploratorias y realizadas durante el final del segundo cuatrimestre, clases que se centraron fundamentalmente en la realización de trabajos expositivos, grupales y talleres. El grupo en cuestión eran estudiantes de 4º de E.S.O (Educación Secundaria Obligatoria), cuyas edades oscilaban entre los catorce y quince años. Si bien no serían las edades ni el curso que se utilizarían en los IES Complutense y D.M, el objetivo en el IES P.G no era responder a mis preguntas de investigación sino la realización de un ensayo de campo previo al trabajo de campo. El acceso al aula en este IES podríamos decir fue “automático” ya que el contacto interno era el propio el profesor de historia. Esta situación involucró que al aceptarme el profesor en su clase no fue necesario entrevistarme con la directiva del centro.

Las sesiones a las cuales pude asistir los estudiantes tuvieron un papel más “protagonista” que de costumbre ya que normalmente, según el profesor de historia, suelen dar clases de historia de corte magistral donde le profesor da los contenidos y los estudiantes prestan atención mientras copian apuntes en sus cuadernos. En este caso el profesor aseguraba que tenía una metodología diferenciada a la tradicional: dar los contenidos de historia “al revés”. Básicamente este método consistía en explicar el temario programado<sup>85</sup> no en un sentido cronológico-lineal empezando por los sucesos más antiguos y terminando en los más recientes; si no, todo lo contrario: explicar la asignatura desde el presente hacia el pasado<sup>86</sup>.

En las clases se usaba un libro de texto de historia para la asignatura<sup>87</sup>, que sería utilizado como apoyo en clases y para los trabajos de los estudiantes, siendo el

---

<sup>85</sup> Web del profesor de historia del IES Pedro Gumiel “Biblioteca de Alejandría 3.0”, *4º ESO Curso 2015/2016*, consultado el 18 de abril de 2018, disponible en <http://geohistoriaarquitectopedrogumiel.blogspot.com.es/search/label/Gu%C3%ADa%20de%20estudio%204%C2%BAESO>.

<sup>86</sup> Web del profesor de historia IES Pedro Gumiel “Biblioteca de Alejandría 3.0”, *4º ESO Guía de estudio tema 0: ¿Y si contamos la Historia al revés?*, consultado el 18 de abril de 2018, disponible en <http://geohistoriaarquitectopedrogumiel.blogspot.com.es/2015/09/4eso-guia-de-estudio-tema-0y-si.html>.

<sup>87</sup> María García Sebastián, C. Gatell Arimont, S. Riesco Roche, *Historia, Nuevo Demos*, Editorial Vicens Vives, 2016.

profesor el que tuviera la “última palabra” en clases y no el libro de texto<sup>88</sup>. El profesor se encargó de organizar su cierre de clases con exposiciones individuales y grupales (a elección de los estudiantes), además de trabajos en grupo sobre un dossier y exposiciones de agentes externos. En cuanto a lo observado se pudo presenciar una exposición de un agente externo conocido por el profesor (ex alumno del IES), una sesión de trabajo en grupos (clase dividida en cuatro grupos) sobre un dossier de la II Guerra Civil española y varias exposiciones tanto individuales como grupales. Al haber acabado el temario programado para el curso, el profesor confesaba que los meses como mayo y junio (de cierre de curso) no solo eran para poner notas finales a los estudiantes, sino que además eran utilizados para trabajar con actividades complementarias a criterio del profesor. La metodología utilizada fue la observación participante, aunque prevaleció la observación pasiva la cual registrará fundamentalmente comportamientos y actitudes de los estudiantes en aula, además de sus comentarios y posturas ante conceptos de interés como ciudadanía o participación ante el profesor y sus compañeros/as<sup>89</sup>.

La sesión de trabajo por grupos con el dossier fue en su mayoría hermética, los estudiantes de vez en cuando preguntaban al profesor sobre qué debían hacer exactamente en el trabajo. En las observaciones no se registraron inquietudes mayores acerca de conceptos del dossier (adjunto en los anexos), en el cual había material de diversa naturaleza (desde obras pictóricas hasta textos de la época). Los estudiantes se inquietan al no saber cómo proceder ante el ejercicio, ya que el profesor les indico que debían realizar el trabajo por grupos, por lo tanto, descubrir las soluciones de forma colectiva y no individual. El profesor era consciente de lo percibido por el investigador y su idea de lo que era un estudiante en la actualidad escolar española no formaba parte de lo que él considerará ideal. El diálogo con el profesor es fluido y según los estudiantes trabajan en sus actividades conversa con el investigador tanto como puede sobre sus intenciones de cómo enseñar la historia, del modelo educativo, del rol de los estudiantes y temas relacionados. Desde un primer momento se pudo percibir que la principal crítica por parte del profesor era fundamentalmente hacia la estructura tradicional de enseñanza (profesor activo y estudiante pasivo), situación que se pudo comprobar en aulas. Los estudiantes observados son pasivos, necesitan

---

<sup>88</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: IES Pedro Gumiel*, pp. 6-7.

<sup>89</sup> *Ibid.*

de una aprobación constante por parte del profesor y parecen ser incapaces de generar conocimiento o ideas por iniciativa propia<sup>90</sup>.

Las sesiones de exposiciones que fueron presenciadas (un total de siete) eran de elección libre. Los estudiantes observados tenían alrededor de quince minutos para sus exposiciones de las cuales seis fueron individuales y una en grupo (tres estudiantes). Ninguna de las exposiciones estaría relacionada con lo dado en clase, aunque dos de las exposiciones sí que tendrían algo de relación: una trataría la figura de Maquiavelo a raíz de la lectura “El príncipe” y la otra (grupal) abordaría un tema bastante amplio sobre “pintura y escultura del siglo XIX al XXI”. El resto de las exposiciones tendrían como protagonista al propio expositor/a, ya que tratarían temas personales o sobre curiosidades propias. Los registros del investigador no parecen mostrar una relación por parte de los estudiantes con “la historia”, o con el saber histórico, muy familiar, sino más bien es tratada como una ciencia poco o nada útil en sus vidas. Los estudiantes expositores prefieren compartir con el resto de sus alumnos temáticas propias, donde puedan tener un margen amplio de crítica, argumentación, imaginación y/o de discurso. En las exposiciones sobre temas personales los/las expositores/as comunicaban sus problemáticas de forma fluida y clara, elementos que fueron tomados en cuenta por el profesor al final de cada exposición.

Los criterios de calificación del profesor puntuaban más o menos dependiendo de cómo exponía el expositor/a independientemente de la temática de la exposición, ya que la finalidad del profesor, a pesar de estar en la asignatura de historia, es liberar a sus estudiantes y restringirse únicamente a los contenidos de historia tradicionales. En este sentido se ha podido observar como el profesor ofrece absoluta libertad de elección temática en las exposiciones. Dicha libertad nos ha permitido presenciar que en parte necesitan y no sienten vergüenza en exponer ante sus compañeros sobre sus sentimientos, problemas personales o dramas familiares, que navegaban desde exteriorizar el Alzheimer que padecía la abuela de una estudiante, hasta los miedos más íntimos al sufrir parálisis del sueño de una estudiante al quedarse dormida. Al estudiante que había expuesto sobre Maquiavelo se le preguntó “¿Tenía razón Maquiavelo?, ¿Son aplicables sus teorías en nuestros días (2016)?” haciendo alusión a la mal interpretada frase “el fin justifica los medios” del capítulo XVIII de “El

---

<sup>90</sup> *Ibid.* p. 9.

príncipe” (*Quomodo fides a principibus sit servanda*<sup>91</sup>). El estudiante en cuestión no había leído dicho fragmento, pero aun así se animó a contestar con un seguro “sí” y que un fin justo sería justificado por cualquier medio en la decadente España actual (2016). La expeditiva respuesta del estudiante fue compartida por la mayoría de la clase, acompañado de una sensación colectiva de desasosiego y desencuentro con el panorama político que viven<sup>92</sup>. Otra muestra de desencuentro, pero esta vez de como ven la historia fue la exposición sobre historia del arte, que fue recitada de memoria de apuntes que leían y con pocas energías. No hablamos de una clase precisamente discreta, si no que prefiere comunicar antes de no hacerlo.

Por otro lado, su comportamiento con la historia es de desprecio o signo de agotamiento por la cantidad de horas que suelen invertir en memorizar tantísimos datos, sobre todo fechas y nombres que generalmente no entienden pero que saben perfectamente que deben aprenderlos. Al mismo tiempo se pudo registrar una relación de los estudiantes con la historia como un saber monolítico, donde incluso existió un debate sobre si dicha historia debería ser contada al revés o de la forma “tradicional”. La clase estaba dividida a la hora de valorar si era positivo o no que el profesor les enseñara la historia al revés. Los estudiantes conservadores defienden la historia lineal, útil para su entendimiento de la misma en futuros exámenes; desafían al profesor salvaguardando su presente y futuro escolar ya que éste se podría ver perjudicado en cuanto a rendimiento debido a un cambio del paradigma habitual enseñado hasta entonces. Por otra parte, los estudiantes rupturistas increpan a los conservadores por ser retrógrados con respecto al método planteado por el profesor. Menos bulliciosos que los conservadores, los rupturistas defienden una nueva forma de ver la historia ya que así parece más comprensible y/o atractiva para ellos. Ante este auténtico cisma el profesor confiesa al investigador que los estudiantes conservadores pertenecen al grupo con mayor rendimiento de la clase (estudiantes ideales) mientras que los rupturistas son parte del grupo con menor rendimiento de la clase (estudiantes con menor hábito de estudio)<sup>93</sup>.

En la sesión que organizó el agente externo conocido por el profesor, su exalumno, se pudo confirmar mediante la observación participante que la clase no era tímida y se dieron ciertas pistas sobre la relación de la clase con conceptos que en este

<sup>91</sup> Maquiavelo, Nicolás, *El príncipe*, Editorial Akal (e-book), Madrid, 2012. p.125.

<sup>92</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: IES Pedro Gumiel*, pp. 10-11.

<sup>93</sup> *Ibid.* p. 11-12.

trabajo nos interesan. Se habló sobre ciudadanía y en concreto sobre qué significaba participación ciudadana, a lo que los estudiantes respondían por turnos a petición del agente externo: “aportar; dar ideas; opinión; colaboración; hablar; levantarse; iniciativa”. Después se les preguntó “¿Cómo debe ser el ciudadano ideal?” a lo que los estudiantes respondieron: “respetar el medio y a las personas; valores sociales; obligaciones; ilusión; contribuyente; votar; buena persona; colaborativa; que aporte ideas; empático; reivindicar derechos de forma pacífica”. Hubo una estudiante (perfil estudiante ideal) que habló sobre sus experiencias en su barrio y de cómo su activismo vecinal le permitía conocer su barrio no de forma individual-familiar si no que, de forma colectiva, escenario que homologaba con participación ciudadana. Esta estudiante fue un caso aislado y así se lo hicieron saber sus compañeros con expectación y algo de escepticismo<sup>94</sup>.

La relación de los estudiantes observados con la historia como disciplina es baja (poco interés), aunque su relación con conceptos como ciudadanía, democracia o participación es alta, nociones que están ligadas al relato histórico que estudian tanto en los contenidos que impregnan el libro de texto utilizado, como por la historia al revés dada por el profesor. Tanto en un caso (libro de texto de historia) como en otro (clases orales del profesor) los contenidos siguen siendo los mismos solo que son explicados de forma diferente<sup>95</sup>. Podríamos indicar que la metodología que utiliza el profesor (historia al revés) contribuye a que los estudiantes más rezagados se renganchen a la lógica histórica tradicional, mientras que los estudiantes ideales rechazan nuevas metodologías de enseñanza ya que dicha situación les perjudica su habitual relación con la disciplina histórica.

Al parecer estos estudiantes están habituados a escuchar en silencio y no tienen mayor reparo en participar cuando se les da la oportunidad, aunque suelen esperar que lo hagan otros primero. Llegados a este punto no podemos hablar de estudiantes que no tengan capacidades para participar o de hacer críticas a lo establecido por la norma (por ejemplo, por el profesor). Ahora bien, sí que se ha podido detectar que son individuos que asumen ciertos conceptos y realidades como válidas o legítimas. En su

---

<sup>94</sup> *Ibid.* p.9.

<sup>95</sup> No se asistieron a todas las clases con este profesor, pero si se puede saber esto debido a que el material de estudio que ofrece el profesor está ligado tanto a los apuntes que ofrece en su recurso web como al libro de texto de historia, donde vemos que el esquema de contenidos es prácticamente idéntico. En dichos soportes se encontraría una supuesta “verdad histórica” que los estudiantes podrán acudir a ella para consultarla y responder a sus dudas.

expresividad y reacciones orales ante conceptos (ciudadanía, democracia, política o participación) tienden a marcar unos mínimos y unos máximos. Pareciera que tienen una cierta lógica conceptual, que hemos podido apreciar en su “lluvia de definiciones” expuesta anteriormente. Es algo que les pertenece y está incorporado en su forma de entender el mundo. En cuanto a la crítica es interesante poder ver las delimitaciones de lo mínimo y lo máximo, de cómo establecen que es una crítica “dura” y que es una crítica “blanda”. No es aleatorio, ya que hemos podido apreciar que estas limitaciones que tiene que ver con una lógica conceptual, es decir, hay ciertos muros que no son capaces de atravesar. Dichos muros tienen una relación íntima con el relato histórico que aprenden en el IES, un conocimiento que delimita y estructura en parte su forma de relacionarse con ciertos conceptos como lo es ciudadanía, democracia, política o nación. En este trabajo nos centraremos fundamentalmente en la relación y percepción que tienen los estudiantes (nuestros informantes) con el concepto de ciudadanía y con la historia enseñada, un elemento que en esta tesis se ha colocado como eje analítico: la historia como configuradora de un tipo de ciudadanía específica.

### **2.3 Análisis de los hallazgos obtenidos en el Instituto de Educación Secundaria Doctor Marañón.**

En el año escolar 2016-2017 se realizaron estancias en clases de historia en el IES D.M con la finalidad de obtener evidencias<sup>96</sup> y hallazgos<sup>97</sup> para analizar qué percepciones tendrían estudiantes de 17 a 18 años sobre ciudadanía, teniendo en cuenta este concepto como una forma de entender la realidad que les rodea en diferentes niveles: político, social, económico y cultural. Durante las estancias en el

---

<sup>96</sup> Entendemos como “evidencias” a lo que logra registrar el investigador-etnógrafo en el campo (tanto en el aula como fuera de ellas). De esta forma “las evidencias” son fruto de una observación, un posterior registro (notas de campo) y de una ordenación narrativa final de las mismas (diario de campo). Dichas evidencias forman parte de nuestro material “primario” que queda reflejado narrativamente en el diario de campo, pero también en la memoria del etnógrafo. De esta forma nuestras evidencias, fruto de la observación, es un material narrativo-memorístico que es sometido a varios procesos de interpretación con el objetivo de situarlas dentro de una estructura analítica para su posterior análisis concluyente (teorización, tesis). En ningún momento hablamos de evidencias como certezas absolutas. Los análisis concluyentes (se verán en los sucesivos subapartados de desarrollo analítico y concluyentes) son parte de un ejercicio interpretativo que hace el sujeto (investigador) sobre el objeto (estudiantes). Por lo tanto, el carácter de nuestro ejercicio interpretativo será claramente subjetivo (interpretaciones y análisis del sujeto) y nunca objetivo (el investigador no habla a través de los estudiantes).

<sup>97</sup> Hallazgo entendido como la combinación de evidencias observadas, elaboradas tanto dentro de campo como en el proceso de narración del diario de campo, que tienen como resultado, por ejemplo, grandes coincidencias o grandes diferenciaciones en el comportamiento o discurso de los estudiantes.

IES D.M se asistieron a cuatro grupos de segundo de bachillerato divididos por letras e intereses profesionales:

- Grupo A: estudiantes con asignaturas y contenidos centrados en física, arquitectura y matemáticas, donde destacan salidas a carreras universitarias relacionadas con arquitectura e ingenierías. Son 25 estudiantes en total.
- Grupo B: estudiantes con asignaturas y contenidos centrados en ciencias de la salud, donde destacan salidas a carreras universitarias relacionadas con biología, química y medicina. Son 23 estudiantes en total.
- Grupo C: estudiantes con asignaturas y contenidos centrados en las humanidades, donde destacan salidas a carreras universitarias relacionadas con historia, historia del arte y filologías. Son 26 estudiantes en total.
- Grupo D: estudiantes con asignaturas y contenidos centrados en las Ciencias Sociales, donde destacan salidas a carreras universitarias relacionadas con economía, ADE (Administración y Dirección de Empresas) y derecho. Son 27 estudiantes en total.

En total son cuatro grupos que hacen un total de 101 estudiantes. Dichos grupos fueron visitados, aunque con diferente regularidad e intensidad. En orden, los grupos con los que se pudieron obtener un mayor nivel confianza fueron: C, D, A y B. Del paso a la observación pasiva a la observación participante se pudieron establecer lazos de confianza con informantes estratégicos, o estudiantes con los cuales el investigador pudo mantener conversaciones y entrevistas de forma más frecuente. En orden, los informantes estratégicos procedían de los grupos: C, A, D y B.

La asignatura de Historia de España (4 horas a la semana) es común para los cuatro grupos, juntamente con Lengua castellana y literatura (4 horas a la semana) y Lengua extranjera inglés (cinco horas a la semana)<sup>98</sup>. El profesor de historia, Juan Pablo (J.P a partir de ahora) da clases a los cuatro grupos por igual, es decir, sin distinciones de tipo horario o en cuanto a contenidos de historia. A lo largo del año la situación cambió debido a que no todos los grupos tienen el mismo ritmo, siendo los grupos A y B los más adelantados (clase de historia sin interrupciones), y los grupos C y el D, los más rezagados (clase de historia con interrupciones<sup>99</sup>). Esto tiene que ver

---

<sup>98</sup> Web IES Doctor Marañón, *Estructura en el bachillerato*, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/enseñanzas/materias\\_bachi.htm](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/enseñanzas/materias_bachi.htm), consultado el 30 de mayo de 2018.

<sup>99</sup> Dependiendo de las sesiones, las interrupciones oscilaban desde preguntas hasta distracciones de algunos estudiantes.

con varios elementos ya que a simple vista podría confundirse únicamente con un tema de trabajo o rendimiento por parte de los estudiantes. Se ha podido registrar que los estudiantes del grupo C y D, los más atrasados en cuanto a seguir el ritmo-velocidad de los contenidos de historia (criterios curriculares de la Comunidad de Madrid<sup>100</sup>), suelen detenerse con más preguntas e inquietudes ante el profesor. Las preguntas formuladas casi siempre están relacionadas con dudas específicas del temario que explica el profesor durante la clase, aunque en ocasiones algunos estudiantes consultan al profesor cuestiones más abstractas en torno a los temas dados. La mayoría de las veces sus preguntas interpelan acontecimientos o hechos llamativos que recalcan en una curiosidad inmediata. En nuestras observaciones los estudiantes del grupo C y D “retrasan” el común ritmo del profesor debido a este tipo de cuestiones, todo ello entremezclado con estudiantes que suelen distraerse más a menudo. En los grupos A y B el escenario cambia y solo preguntan al profesor cuestiones específicas (fechas, datos, nombres) con la finalidad de copiar de la forma más fidedigna lo explicado por el profesor en sus cuadernos de apuntes.

El grupo C suele ser el grupo más diverso, donde podemos ver muchos perfiles de estudiantes con diferentes inquietudes: desde los menos interesados hasta los más interesados en las explicaciones de J.P. El grupo A y B son semejantes y abunda un perfil de estudiante silencioso y pragmático, mientras que en el grupo D predomina un perfil de estudiante menos atento en lo que explica el profesor. Ahora bien, lo que más les importa a todos los estudiantes es sin duda sus calificaciones. Conocen perfectamente las dinámicas existentes en el centro y saben que deben jugar bien sus cartas para poder tener la mejor nota posible o, por el contrario, intentar no suspender la asignatura. Teniendo en cuenta este objetivo último, los estudiantes coinciden en otro aspecto que tiene que ver con algo conductual y es que desde el grupo A hasta el D podemos ver un respeto generalizado hacia el profesor. Los estudiantes saben que el profesor que les da la asignatura de Historia de España es buen conocedor de lo que explica y confían plenamente en sus explicaciones y criterios docentes. J.P es una figura de autoridad, no solo porque éste les califique sino porque además suele transmitir una profunda seguridad y precisión a la hora de explicar los contenidos de la

---

<sup>100</sup> Boletín oficial de la Comunidad de Madrid, *Currículo enseñanzas, Decreto 67/2008*, número 152, 2008, pp. 16-17, disponible en [http://www.bocm.es/boletin/CM\\_Boletin\\_BOCM/20080627\\_B/15200.pdf](http://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/20080627_B/15200.pdf), consultado el 30 de mayo de 2018.



asignatura. Los estudiantes dan mucho valor a que el profesor conozca todos los datos posibles de lo que explica en sus clases (fechas, nombres, detalles, etc.), una situación que se pudo evidenciar debido a los comentarios que suelen emitir tanto en voz baja como alta y tanto de forma directa (a modo de agasajo) o indirecta hacia el profesor, admirando su capacidad de conocer la historia que a ellos tanto les cuesta aprender. Estos comentarios parecen ser compartidos por una mayoría, casi envidiando al profesor por conocer todo lo que ellos aún no conocen.

Son estudiantes que reconocen rápidamente cuáles son sus limitaciones y problemas además de identificar lo que consideran digno de admiración o respeto. Ahora bien, no suelen compartir el mismo respeto hacia ellos mismos, abundando un sentimiento de confianza u autoestima bastante bajo en sus propias expectativas y capacidades. Esto se pudo conocer de manera relativamente sencilla a través de la observación ya que a menudo exteriorizan sus quejas y preocupaciones tanto al iniciar las clases, como al terminarlas y en los propios pasillos del centro entre clase y clase<sup>101</sup>.

En los primeros meses de mis estancias pude observar un patrón conductual bastante homogéneo durante el desarrollo de clases. Al mismo tiempo se pudo observar también una capacidad o espíritu crítico reducido o marginal (en pocos estudiantes y de vez en cuando), definiéndolo no como algo rígido ya que variará desde preguntas concretas sobre datos específicos (nivel bajo), preguntas abstractas simples (nivel medio) y preguntas o argumentos abstractos con manejo de ciertos datos (nivel alto). Suelen abundar las intervenciones de nivel bajo, situación a la cual el profesor está habituado. Cuando los estudiantes recurren a preguntas de nivel medio o alto el profesor suele “sorprenderse”<sup>102</sup> y no tiene reparos en hacer incisos de hasta veinte minutos (de un total de una hora de clase) para despejar dudas e inquietudes en los estudiantes. Cuando ocurren situaciones en clase de estas características, el interés que comenzó siendo marginal (unos pocos estudiantes), pasa a ser de interés colectivo (mayoría).

Los estudiantes observados no suelen poseer un espíritu crítico muy desarrollado como hemos mencionado, y cuando algunos estudiantes muestran este

---

<sup>101</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: IES Doctor Marañón*, p. 16; 18; 24; 41; 51; 54-55; 61; 66; 68.

<sup>102</sup> J.P. suele confesarme a menudo antes y después de clases que no suele esperar demasiado de estos estudiantes. De esto deriva en gran parte su actitud con ellos en clase, una actitud infantil y condescendiente que los estudiantes aceptan de buena manera.

espíritu crítico a través de comentarios o preguntas al profesor no es para cuestionar la lógica de los contenidos que J.P enseña en clase, sino más bien para entenderlos mejor y conocer más en profundidad los detalles de los sucesos. Así pues, estamos ante estudiantes generalmente pasivos en relación con la asignatura de historia de España, pero también en relación con ellos mismos y con el centro educacional donde estudian. Esta relación pasiva es un patrón conductual que se observa desde el primer día de estancias en clases: estudiantes silenciosos que escuchan al profesor atentamente para plasmar exactamente lo que expone y explica el profesor en sus apuntes. Esta relación pasiva tiene que ver con la autoridad, en este caso J.P, es bastante evidente durante todas las observaciones realizadas, salvo algún momento específico en el cual algunos estudiantes desean saber más sobre algo que llama su atención o curiosidad. Nuestro patrón pasivo consta de una dimensión conductual ante J.P (estudiantes silenciosos y atentos ante las explicaciones del profesor), una dimensión conductual ante la historia enseñanza por J.P, una dimensión conductual entre ellos (entre estudiantes) y, por último, una dimensión conductual entre los estudiantes y el centro educacional. En primer lugar, analizaremos el patrón pasivo que más abunda en las clases: el que relaciona a la clase con el profesor (y no al revés).

### **2.3.1 El comportamiento de los estudiantes observados del IES D.M.**

Los estudiantes se comportan como uno solo, un sujeto denominado “clase”, utilizando ciertos códigos conductuales comunes ante el profesor, en este caso J.P: el profesor de historia de España. Dichos códigos nos muestran un patrón de comportamiento, una especie de acuerdo tácito entre individuos (estudiantes) con diferentes inquietudes, intereses, problemas y, en definitiva, vidas personales diferenciadas. El aula es su ecosistema común y en él existen códigos que para el investigador no son indiferentes. No existe una gran regla, decálogo o normativa escrita que el investigador pueda tomar como evidencia escrita de todo esto, pero si muestras conductuales producto de la observación. Ahora bien, ¿De qué estamos hablando cuando mencionamos que existe un patrón pasivo entre la clase (estudiantes) y el profesor? Si bien existen diferencias entre grupos, son prácticamente mínimas. Esta categoría de patrón pasivo<sup>103</sup> se caracteriza fundamentalmente por una relación

---

<sup>103</sup> Cuando hablamos de un “patrón pasivo” en temas conductuales hacia nuestros informantes (estudiantes), nos estamos refiriendo a aspectos del comportamiento colectivo en el aula que son comunes a todos los estudiantes y que el investigador solo puede registrar bajo la observación pasiva o no participante.

específica y continuada en el tiempo entre los estudiantes, como grupo o clase, con el profesor. Destacaremos tres rasgos clave: escuchadores, escribanos y preguntadores neuróticos.

- **Escuchadores:** La clase, o conjunto de estudiantes, escucha al profesor durante las clases, donde su atención puede variar (en ocasiones vacilan), pero siempre imperando el acto de escuchar lo que dice el profesor. No hay ruidos ni interrupciones que impidan que los estudiantes puedan escuchar al profesor y éste siempre se sirve de esta situación para realizar una exposición prácticamente ininterrumpida durante la hora de clase correspondiente. Pero ¿por qué escuchadores? Aquí llegamos a un punto de encuentro con otro código, el de autoridad, y es que todo lo que explica el profesor es objeto de estudio, un contenido importante casi como algo sagrado para los estudiantes. Toda la clase está pendiente de escuchar al profesor en todo momento ya que mientras más atención se le preste, mayor serán sus probabilidades de poder aprobar la asignatura.
- **Escribanos:** Todo lo que enuncie el profesor es susceptible de ser registrado por los estudiantes. Cada palabra, cada expresión y explicación tiene importancia, e incluso el orden en que estas se dicten. En este rasgo existen tres variables a destacar: lo pronunciado por el profesor (lo emitido), el acto de registrar (acción) y el/los apunte/s (producto). Lo pronunciado por el profesor es la materia prima de los estudiantes y para llegar a ella deben ser los mejores escuchadores posibles. Si se logra ser un buen escuchador, el estudiante podrá continuar con nuestra segunda variable: el acto de registrar. Esta acción requiere de una precisión máxima y el estudiante conoce de antemano de que si su registro es el adecuado logrará obtener unos apuntes decentes, nuestra tercera variable. El apunte es el producto final, un escrito que incluso es sometido a modificaciones ex post para un estudio menos dificultoso. El apunte es “objeto de culto”, y su importancia radica en que de ello depende la superación de su educación secundaria postobligatoria o bachillerato. Pero ¿por qué escribanos? Como hemos aclarado anteriormente estos apuntes no son simples anotaciones, sino escritos fruto de largas sesiones de clase escuchando al profesor y de registro en el aula, e incluso, fuera de ella (perfeccionamiento de la caligrafía y/o copia de otros

apuntes más completos). Los estudiantes son escribanos ya que esto les permite llegar a su objetivo fundamental en clase: obtener apuntes precisos de la asignatura que permitan al estudiante aprobar (objetivo mínimo) y/o obtener una nota lo más elevada posible (objetivo máximo).

- Preguntadores neuróticos. Los estudiantes son escuchadores, escribanos y, cada cierto tiempo de estar escuchando y escribiendo, son preguntadores neuróticos. Los estudiantes, dependiendo de su nivel de atención (que dependerá de una multiplicidad de factores que van desde el cansancio, distracciones varias, aburrimiento, desmotivación, problemas familiares, y un largo etc.), realizan preguntas de precisión ya que a veces pierden el hilo conductor del profesor durante la clase. Por “preguntas de precisión” nos referimos a que los estudiantes consultan al profesor qué es lo que ha dicho J.P exactamente, que va desde una palabra hasta una frase completa. La finalidad de las preguntas de precisión es obtener unos apuntes que calquen lo relatado por el profesor en clase. Pero ¿por qué preguntadores neuróticos? Con neuróticos hacemos referencia a un estadio anímico y conductual que mezcla su ansiedad y su timidez, ya que ellos (estudiantes) formulan estas preguntas de precisión con cierta ansiedad por no perderse en su fidedigno registro de apuntes; tampoco suelen atreverse muy a menudo a preguntar (en general) sino más bien a deducir por su cuenta o resolver sus preguntas con sus compañeros de pupitre.

Como hemos podido ver, estas tres características forman parte de un ecosistema a los cuales nuestros estudiantes están habituados, lo que implica una normalización de ciertos códigos, conductas, situaciones concretas y determinados estados anímicos. Esta dimensión conductual implica un aspecto que es parte relevante en la forma de percibir la ciudadanía de nuestros estudiantes, tal y como veremos más adelante.

### **2.3.2 Relación conductual entre los estudiantes y la historia enseñada.**

La siguiente categoría de nuestro patrón pasivo es la dimensión que afecta a la relación conductual entre los estudiantes y la enseñanza de la historia a la cual ellos se enfrentan en las clases de J.P. En esta dimensión, queremos centrarnos en un aspecto conductual relacionado al cómo los estudiantes se comportan ante la historia, es decir, que actitudes esgrimen ante los contenidos de historia que les son enseñados en sus clases. Más adelante trataremos la relación de los contenidos de historia con

los estudiantes desde un punto de vista más conceptual fruto de la interlocución entre el investigador y los estudiantes (observación participante).

Los estudiantes de los cuatro grupos del IES D.M de segundo de bachillerato reciben los mismos contenidos de historia de España, aunque, como hemos señalado en páginas anteriores, a distintas velocidades por diferentes factores: unos desean recibir la clase a toda velocidad (grupo A y B), otros prefieren hacer más consultas al profesor (grupo C), mientras que otros simplemente parecen estar más preocupados por otros asuntos (grupo D). Ahora bien, esta heterogeneidad llevaba a un campo de análisis conductual de los estudiantes con respecto a la historia enseñada en clases se acerca más a una homogeneidad. Las clases de historia dadas por el profesor J.P siguen un guion preestablecido, aunque es él quien tiene la potestad de poder dar ciertos giros o énfasis a sus explicaciones según lo estime conveniente. Dicho esto, los giros dados por el profesor no se destacan por modificar los contenidos, sino por destacar y explicar allí donde lo requiera la clase, según circunstancialidades que tiene que ver más con cuestiones pedagógicas (de forma) que de contenidos (de fondo). Ante esto los estos estudiantes independientemente de su grupo no parece preocuparles ni la interpretación que pueda tener el profesor de los contenidos enseñados como de los propios contenidos explicados en cada clase, es decir, los estudiantes ven al profesor como un emisor de contenidos, no como un sujeto que interprete los contenidos.

A partir de aquí explicaremos una situación un tanto compleja ya que, escapando de interpretaciones emic-etic, el investigador ha podido observar cómo los estudiantes, a medida que han ido pasando el tiempo en aulas, les importa la asignatura de historia de España, pero no de igual manera sus contenidos. Cuando J.P relata los contenidos que debe explicar, los estudiantes no reaccionan ante ellos activamente, ni siquiera comentándolo entre ellos. A raíz de la observación realizada en el tiempo los estudiantes parecen asumir la historia de España recibida, escuchándola, anotándola, memorizándola, pero también detestándola en la medida que no consiguen “conocerla”. Los estudiantes no se preocupan en clases por “entender” lo que dice J.P en sus clases, sino de captar todo lo ofrecido por el profesor para instrumentalizando en material útil y factible de aprobar exámenes tanto en el curso como en la EVAU. “Entender” se confunde por “conocer”, pero ¿cuál es la diferencia? Una no menos sutil ya que entender o comprender algo, en este caso la historia de España involucra un proceso reflexivo por parte del estudiante a diferentes niveles que lo podría llevar

a procesos de cuestionamiento desde puntos de vista ideológicos, interpretativos, de evidencias o, incluso, epistemológicos, un escenario que no se produce en las clases observadas. Los estudiantes, al ser sujetos pasivos, interiorizan una relación unilineal y rígida con la historia de España que no se caracteriza precisamente por establecer un diálogo entre estudiante y los contenidos explicados, sino que más bien en estudiantes actuando únicamente como receptores silenciosos, siendo el profesor el que tiene la última palabra. Así pues, el estudiante debe conocer, saber lo que la historia de España dice, ya que lo que J.P explica en sus clases es, ahora sí, entendido como algo irrefutable que escapa a cualquier tipo de cuestionamiento por su parte. Esta relación conductual entre estudiante y contenidos de historia, o historia enseñada, nos muestra una pista importante ya que el rol ejercido por los estudiantes es receptivo y pasivo, e independientemente de sus intereses e inquietudes (diversas) asumen un determinado relato como válido, teniendo en cuenta que algunos lo conocerán más y otros menos.

### **2.3.3 Relación conductual entre los estudiantes observados.**

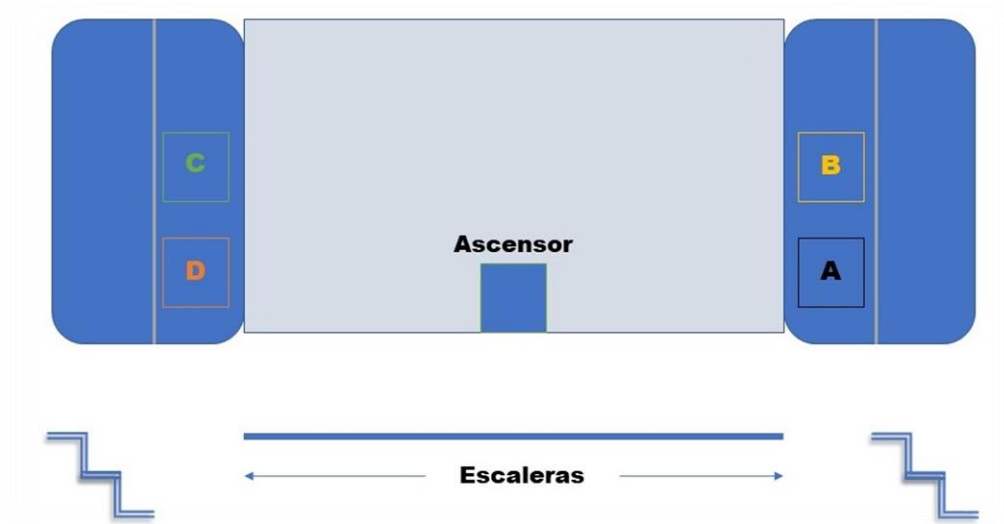
Nuestra siguiente categoría conductual hace referencia a la relación entre estudiantes, una situación que involucra tanto la relación entre miembros de un mismo grupo como entre grupos. La importancia de las relaciones existentes entre estudiantes en un espacio como el aula es fundamental para nuestro trabajo de investigación ya que ellos, no solo como nuestros informantes, sino como nuestro principal objeto de estudio forma parte de un entramado social complejo y diverso. Los y las estudiantes observados/as son una pequeña muestra de cómo ellos y ellas se desenvuelven en un pequeño ecosistema como es el aula, un lugar donde, recordamos, pasan mucho tiempo de sus vidas. Así pues, empezaremos por señalar nuestros análisis desde un ámbito más amplio (relaciones entre grupos) para llegar a un ámbito más específico (por grupos).

En nuestro trabajo de campo en aulas el investigador pudo percatarse que existe una aparentemente una división espacial entre los cuatro grupos que cursan segundo de bachillerato. En este sentido el primer enfoque de análisis está dirigido hacia una cuestión de distribución espacial, ya que el espacio del centro también juega un rol no menos importante<sup>104</sup>. En la última planta del edificio IES D.M encontraremos un

---

<sup>104</sup> Sin entrar en todo lujo de detalles arquitectónicos nos centraremos en la situación espacial (de infraestructura) que afectan a los cursos de segundo de bachillerato: la segunda planta del IES D.M,

primer pasillo en el cual accedemos, entre otros cursos menores, a los grupos D y C respectivamente y por el otro lado otro pasillo donde encontramos nuevamente a cursos menores sumados al grupo A y B. En la siguiente imagen se puede apreciar de forma esquemática lo descrito anteriormente.



Situación espacial de los grupos de segundo de bachillerato del IES D.M. Fuente: Elaboración propia.

Esta distribución coloca en un pasillo a los grupos que se les denomina coloquialmente como “de letras” (grupos C y D), mientras que a los denominados “de ciencias” están situados al otro extremo de la plata (grupos A y B). El impulso deductivo del investigador se debería corroborar con los estudiantes de ambos grupos y pasillos ya que es espacio nos sitúa en un escenario que nos genera inquietudes sobre si existe o no segregación entre ramas curriculares. Ante esto mostraremos en primer lugar lo que destacan ambos hemisferios.

En el pasillo donde cohabitan los grupos C y D (los estudiantes “de letras”) tienen en general un perfil más extrovertido, pero aun así no suelen relacionarse entre ellos en clase y al acabar cada clase cada subgrupo de amigos (mixtos<sup>105</sup>) se dedica a conversar en los pasillos, a ver a sus novios/as o a pasear en el patio del centro. Una situación parecida sucede en el otro hemisferio, donde los grupos A y B practican rutinas similares. Las relaciones entre diferentes grupos suelen ser amistades concretas, pero generalmente noviazgos. El diálogo entre ambos hemisferios no

---

donde cohabitan tanto los estudiantes de segundo de bachillerato como con otros estudiantes de cursos menores.

<sup>105</sup> Compuestos por miembros de diversos grupos de no más de cuatro personas.

parece ser algo que se practique, al menos en el centro. Cuando aguardan al profesor o bien cuando es tiempo de recreo los estudiantes tienden a tener muy definidos sus grupos de confianza, casi siempre integrantes de su propio grupo de bachillerato. Al mismo tiempo esta forma de relacionarse no parece involucrar una identidad fuerte en torno a su propio grupo (A, B, C o D) sino más bien una identificación social que tiene que ver con las salidas curriculares de cada hemisferio: o “ciencias” o “letras”. Los estudiantes del hemisferio C-D conocen de antemano que su situación laboral será mucho más compleja que la del hemisferio A-B, aunque estos no lo perciban a priori de dicha forma. Teniendo en cuenta que el diálogo entre grupos no parece ser algo patente, tampoco existen indicios observables de algún tipo de conflicto entre hemisferios o grupos, salvo casos aislados entre estudiantes que serán analizados más adelante.

Un elemento para subrayar es la existencia de una asamblea de estudiantes en el centro, un espacio que no parece tener demasiado peso en los estudiantes debido a la poca participación existente. Al ser una asamblea de todo el centro pueden participar estudiantes de cualquier curso, siendo la más relevante la de grupos de segundo de bachillerato, concretamente del grupo C y B. Son 18 estudiantes los que constituyen esta asamblea, un espacio perfectamente reglado por el centro como hemos podido ver en el apartado 2.1 de este capítulo. Otro componente de aparente diálogo entre estudiantes es la delegación, conformada generalmente por dos estudiantes que se encargan de informar al resto de sus compañeros de información relevante de su grupo, siendo muy frecuente lo relacionado con fechas de exámenes y trabajos. En el proceso de observación no parecen ser ni la asamblea de estudiantes ni la delegación de cada grupo variables que ofrezcan una interlocución real entre estudiantes, sino más bien ficticia o, en el mejor de los casos, un cauce formal de difusión informativa. La primera (asamblea de estudiantes) es reducida, con poca participación y prácticamente desconocida para la mayoría de estudiantes del centro, mientras que la segunda (delegaciones) es una verdadera “carga” para el que ejerce dicha responsabilidad ya que el encargado o encargada debe preocuparse tanto de estar pendiente de las últimas novedades en el centro que les afecten de forma directa (exámenes, suspensión de clases o comunicaciones de la directiva del centro) como de ser el nexo conductor entre el grupo y el centro, siendo este una vía poco utilizada ya que más que “un representante de la clase” el delegado o delegada termina siendo



un confidente e informante para el resto de grupos del centro (profesores, personal administrativo y directiva)<sup>106</sup>.

Así pues, este apartado conductual referente a las relaciones entre estudiantes nos da ciertas muestras pasivas de los estudiantes, caracterizadas por las relaciones entre pequeños subgrupos dentro de cada grupo o clase, donde podemos apreciar una clara atomización social, además de síntomas que nos señalan que los estudiantes observados no suelen frecuentar vías de diálogo o de consenso entre ellos, tanto a nivel de grupo como entre grupos, donde vemos que la distancia o desconocimiento de lo que allí sucede es aún mayor.

#### **2.3.4 Relación conductual entre estudiantes y el centro IES D.M.**

Nuestra última categoría por analizar es la referente a la relación conductual entre estudiantes y el IES D.M. Cuando hacemos referencia al centro estamos señalando fundamentalmente a la infraestructura, pero también a la directiva del IES, un grupo reducido de individuos que forman la cúpula en la jerarquía del centro. Así pues, destacaremos dos focos de análisis dentro de esta categoría:

- Con respecto a la infraestructura: Los estudiantes observados visitan de lunes a viernes el centro. Todas las mañanas recorren pasillos y escaleras hasta llegar a sus respectivas aulas, donde pasan la mayor parte del tiempo. En dicho lugar, los estudiantes saben que deben ejercer un rol determinado, el de estudiante, cuyas características conductuales ya hemos analizado en páginas anteriores. El aula, su principal ecosistema como estudiantes, no goza de ningún elemento visual apreciable que involucre alguna relación o identificación con el aula. Es un espacio formal que ha sido únicamente manipulado por el mismo centro. Por los pasillos de ambos hemisferios (A y B; C y D) podemos ver cartulinas de colores sobre trabajos de cursos menores a petición del profesor correspondiente, donde abundan los temas de historia y literatura. En el piso inferior, la primera planta, la situación es similar y en la planta principal no existe atisbo de panfletos, grafitis, pasquines, cartelera proveniente del estudiantado, salvo cartelera informativos sobre actividades extraescolares provenientes desde la directiva del centro o de los profesores (generalmente concursos y visitas a sitios de interés cultural de la ciudad). Al no existir ningún tipo de elemento

---

<sup>106</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: IES Doctor Marañón*, p. 22; 39; 54.

visual apreciable ni rutas alternativas donde los estudiantes efectúen una rutina diferente a la de asistir puntualmente a sus clases matutinas podemos concluir que los estudiantes no interactúan con el centro de otra forma que no sea la habitual: la de la asistencia a clases.

- Con respecto a la directiva del IES: Entre los estudiantes y los grupos que ostentan las mayores responsabilidades institucionales en el centro (dirección y jefatura de estudios) se sitúan espacialmente en despachos apartados de las aulas donde se encuentran los estudiantes. Los miembros que pertenecen a este grupo del centro no suelen pasearse por el centro, ni por los pasillos ni aulas. No es frecuente no significa que no lo hagan en alguna ocasión. Ahora bien, los estudiantes no suelen interactuar con la dirección de forma directa sino más bien de forma indirecta, a través de sus padres, por problemas de disciplina (mal comportamiento) u otros motivos que tengan que ver con el rendimiento del estudiante. El código de autoridad es respetado por los estudiantes hacia este grupo en particular, conocen de antemano que es un grupo diferenciado al profesorado, que si bien también estos también gozan de un código de autoridad los miembros de la dirección están en un peldaño por encima en nivel de autoridad. Por último, los estudiantes observados parecen saber y estar habituados a este tipo de relación con el poder máximo del centro: una relación de autoridad, distancia y de sometimiento consentido<sup>107</sup>.

### **2.3.5 El perfil del profesor y la relación-percepción entre éste y los estudiantes.**

Las dimensiones conductuales registradas y analizadas en este trabajo se destacan como un elemento importante dentro de nuestra investigación alrededor de nuestro objeto de estudio, aunque no es menos relevante detenerse en la figura del profesor, un elemento que se vuelve fundamental en el trascurso del trabajo de campo, pero también en los posteriores análisis de investigación. Así pues, existirán dos escenarios de análisis con respecto al profesor: la relación del profesor con los estudiantes y la relación del profesor con la historia enseñada.

Al ser J.P el profesor titular y único de historia de España en los cuatro grupos de segundo de bachillerato del centro, la relación de J.P con los estudiantes tiene

---

<sup>107</sup> *Ibid.* pp. 17-18; 22; 66; 69.

cuestiones en términos generales y otras en términos más específicos. En este sentido fue fundamental no solo el acompañamiento a las clases junto al profesor, sino que también la creciente relación de confianza entre el investigador y J.P, con el cual el diálogo era constante por motivos tanto profesionales (de la propia investigación como del campo historiográfico) como de otros ámbitos que oscilaban entre la política, la educación hasta situaciones mundanas del día a día del profesor.

La relación de J.P con los estudiantes parece cercana en el aula, donde los estudiantes no se muestran tímidos a la hora de hacer preguntas, aunque ya hemos analizado qué tipo de preguntas son las recurrentes. Fuera del aula no suelen relacionarse con él, una relación que J.P asume como normal. El J.P dentro del aula y fuera de ella involucra dos roles completamente diferenciados: mientras que en el aula su actitud es completamente docente, fuera de ella es más distante. Según la confianza entre el investigador y el profesor se incrementa, J.P confiesa que el entrar al aula involucra un rol muy concreto, casi a modo de “disfraz” para poder establecer una dinámica con los estudiantes específica. Es muy evidente para el investigador la forma de relación entre los estudiantes y el propio investigador, tratando a los estudiantes de una forma condescendiente, paciente y utilizando cierto tono infantil cuando existe algún tipo de diálogo con los estudiantes en clase. J.P entiende que en clase debe comportarse de la forma más homogénea posible, independientemente si conoce o no de cursos pasados a los estudiantes o si estos son o no estudiantes “problemáticos”. Teniendo esto en cuenta los estudiantes parecen ser conscientes de la percepción que tiene J.P hacia ellos a través del día a día en sus clases de historia. Por otra parte, el investigador es conocedor de la percepción del profesor a raíz de conversaciones sobre el estudiante como sujeto de análisis. J.P entiende que los estudiantes a los cuales da clase, e independientemente del grupo a que pertenezcan, los clasifica como despolitizados, alejados de todo espíritu crítico y desarticulados como presentes y futuros sujetos políticos<sup>108</sup>.

La percepción de J.P hacia los estudiantes deriva de dos vertientes: una de carácter profesional y otra de carácter ideológico. A raíz de conversaciones de pasillo y encuentros fuera del centro se puede vislumbrar que la percepción y opinión de J.P hacia los estudiantes no proviene únicamente de su experiencia como profesor de historia, sino que además hay un componente ideológico que no es menos importante.

---

<sup>108</sup> *Ibid.* pp. 21; 24; 71-72.

Al ser un intelectual anarquista reconocido tanto en su participación en la CNT como en su obra historiográfica, J.P tiende a no tener demasiadas esperanzas no solo en los estudiantes a los cuales da clases, sino que además en el propio sistema educacional en el que trabaja. Sin duda su trabajo como personal docente es incuestionable y nuestra tarea no es criticar al docente sino más bien mostrar las interpretaciones y análisis del investigador a raíz de la excelente relación establecida con el profesor.

El J.P fuera del aula nos muestra ese individuo crítico, intelectual, anarquista, dialogador, profundamente comprometido con los desafíos de la enseñanza de la historia y, al mismo tiempo, preocupado por la creciente atomización social existente en las generaciones venideras con las cuales se relaciona a diario. Sus compromisos muchas veces se ven frustrados dentro del aula al estar limitado por los contenidos que debe enseñar. El investigador ha sido testigo de cómo el J.P fuera del aula no coincide con el J.P dentro del aula; un profesor disciplinado que explica los contenidos de historia que la Comunidad de Madrid le obliga a enseñar. Ante esto, J.P también es absolutamente crítico y la historia que debe enseñar no concuerda con sus criterios sobre la historia que debería enseñarse. De esta situación parece ser consiente únicamente el investigador, ya que los estudiantes están habituados a una única versión de J.P, limitada por criterios curriculares y normativos. Por otra parte, los estudiantes tampoco exigen una versión diferente de J.P, salvo cuando se trata de su criterio a la hora de calificarlos numéricamente. Podríamos decir que, afectivamente aparte, la relación de los estudiantes con J.P es puramente instrumental (calificaciones), mientras que J.P cumple escrupulosamente con sus labores como docente sin esperar “algo más”<sup>109</sup> de los estudiantes.

### **2.3.6 Relación-percepción de los estudiantes ante la Historia y la historia enseñada.**

Una vez tratado los temas conductuales de los estudiantes observados, el siguiente tema que nos atañe es profundizar en la relación y percepción/es de los estudiantes con respecto a la historia<sup>110</sup> y a la historia enseñada por el profesor. Este escenario analítico será la antesala para llegar a un último estadio de análisis: la

---

<sup>109</sup> Se hace referencia fundamentalmente a cuestiones referentes a temas políticos, de movilización estudiantil o militancia, inquietudes que tiene J.P y las manifiesta con el investigador fuera del aula. En general J.P no espera más de los estudiantes que su buen rendimiento en su asignatura.

<sup>110</sup> En este trabajo diferenciamos entre “la historia” y la historia enseñada. Mientras que “la historia” hace referencia a la historia como disciplina o campo de conocimiento, la historia enseñada hará referencia a la historia de España que es recibida por los estudiantes observados.

conceptualización y percepción de la ciudadanía por parte de los estudiantes observados a través de la historia.

¿Qué relación existe entre la historia y los estudiantes observados? ¿Qué perciben los estudiantes de la “historia”? Ambas preguntas están relacionadas, aunque no vienen a responder exactamente lo mismo. La relación de los estudiantes con “la historia” nos lleva al tratamiento y uso que tienen los estudiantes observados con la disciplina historia, situación que se extiende más allá de los muros del aula, mientras que la percepción de los estudiantes con respecto a “la historia” tiene que ver con una cuestión de cómo conciben o que entienden por “la historia”, situación que abarca también a sus percepciones sobre la labor historiográfica que hacen los historiadores.

Mediante la observación, participación en clase y conversaciones con los estudiantes en el tiempo, el investigador pudo registrar evidencias acerca de las dos interrogantes que nos atañen en este apartado. La primera cuestión, correspondiente a la relación estudiante-historia, no se cuenta con más tipologías, sino tan solo con un único tipo de relación, caracterizado por ser unidireccional y pasivo. Teniendo en cuenta que cada grupo tiene su grado de diversidad, en este sentido hay un margen prácticamente nulo en torno a su relación con la historia. Los cuatro grupos, sean estudiantes con perfiles más o menos críticos, con mejor o menor rendimiento, se relacionan con la historia desde los contenidos dados en clase y no desde la historiografía o diferentes corrientes historiográficas. El estudiante observado cumple un patrón unidireccional en torno a esto y acuden a la historia como un saber histórico monolítico en el cual pueden encontrar respuestas para sus trabajos e inquietudes sobre “el pasado”. No se trata de una relación íntima ni mucho menos, sino una relación lejana, aunque de profunda veracidad ya que “la historia” les puede proporcionar los datos que puedan requerir en diferentes momentos. Es una relación pasiva ya que el estudiante no dialoga con “la historia”, la recibe, la memoriza y la utiliza como evidencia axiomática. El historiador/a, como lo era el profesor de historia o el propio investigador, es percibido como una figura que se dedica a recopilar la mayor cantidad de datos posibles y, por lo tanto, el historiador/a es aquel que posee la mayor cantidad de datos y evidencias posibles sobre el pasado. De esta forma la relación de los estudiantes observados con la historia no tiene que ver con el presente histórico o con visualizar el futuro, sino con ver el pasado (o “la historia) con rigidez y objetividad.

En definitiva, los estudiantes observados se relacionan con la historia con cierta fragilidad, percibiéndola como una rama de estudio que no se puede manipular, casi como si esta fuera un relicario. De este modo los individuos que la ejercen (historiadores/as) son percibidos como “anticuarios”, como narradores de “la historia”, y no como sujetos que interpretan el pasado. En cierta medida los historiadores son vistos como “guardianes” de la historia, que más que una ciencia<sup>111</sup> es una disciplina que se dedica a recopilar evidencias sobre el pasado, un pasado lineal en el cual ellos (estudiantes) no consideran que puedan analizar interpretativamente, sino únicamente opinar sobre la historia que se les ha enseñado<sup>112</sup>.

Nuestra segunda inquietud tiene que ver con las percepciones de los estudiantes con la historia, una cuestión íntimamente relacionada con lo anteriormente mencionado. Las percepciones de los estudiantes observados están ligados a un saber axiomático, un saber universal incuestionable donde ellos (estudiantes) no ven su posible intervención en ella. La historia no es percibida como un conocimiento que les es propio, sino como un espacio dónde se depositan las verdades pasadas que entienden que ocurrieron de una determinada forma y no de otra. Por otra parte, la relación con la historia es instrumentalizada en clases para poder aprobar la asignatura de J.P y, paralelamente, la historia es percibida como un saber en el cual ellos/ellas no pueden interactuar ni cuestionar, solo consultar, memorizar y recitar. La historia no es percibida como algo subjetivo o susceptible de “otras interpretaciones”, ya que los estudiantes observados entienden que la historia es parte de un gran relato que contiene la mayor cantidad de información del pasado de la humanidad. La percepción del progreso y la modernidad en relación con la disciplina es parte de sus criterios hacia la historia, es decir, la historia durante el siglo XXI, la actual, sería más avanzada que, por ejemplo, durante el siglo XIX. A mayor modernidad, mayores son las evidencias y, por lo tanto, el peso de la historia es aún más irrefutable. La percepción positivista de la historia está presente en los estudiantes, ya que no cuestionan, sino que consultan la historia, entendiendo que existe una suerte de “gran consenso

---

<sup>111</sup> En general existe la percepción por parte de los estudiantes de que la historia no es una ciencia como tal. Por otra parte, sí que lo son las áreas relacionadas con la experimentación y comprobación científica como la medicina, la química o la física. Los estudiantes desconocen que en el campo de la historia existe experimentación y comprobación de forma permanente.

<sup>112</sup> La opinión en los estudiantes sobre lo que les parece “bien o mal” sobre determinados sucesos o hechos históricos es frecuente en clase (generalmente suelen estar en desacuerdo tanto las guerras como matanzas y de acuerdo con los progresos históricos, tanto en el ámbito económico, tecnológico como social), no así que los estudiantes no estén de acuerdo con conceptos o hechos defendidos o avalados por “la historia”.

universal de historiadores” donde el debate es mínimo o inexistente en torno a los contenidos relativos al campo de la Historia.

En la disciplina histórica los estudiantes no encuentran una relación de utilidad real en sus vidas. Sus propias historias de vida o sus percepciones sobre el pasado no entran en el marco de un diálogo con la Historia. De los cuatro grupos, son muy pocos los que desean realizar la carrera de historia: de 101 estudiantes solo dos desean hacer la carrera de historia por “motivaciones personales”, mientras que el resto desprestigia la historia como algo que no es útil, pero que al mismo tiempo la enaltecen cuando algún experto en historia les explica cierto acontecimiento o problemática histórica. Entonces, vemos una aparente convivencia contradictoria donde por un lado los estudiantes aprecian y valoran el papel de la historia (muchos datos, contenidos y de largo alcance cronológico) aunque ésta no sea necesariamente considerada como algo útil en sus vidas diarias sino más bien un accesorio, un complemento que les puede proporcionar un mayor conocimiento de un pasado con el cual no interactúan pero que consideran que existe. Así pues, se ha detectado que la historia como ciencia social no es ajena a los estudiantes, aunque al mismo tiempo es una relación distante, separada de lo mundano, y percibida con cierta apatía, ya que una mayoría nutrida de estudiantes se niega a confesar que la historia “afecte su manera de ver las cosas”<sup>113</sup>.

La percepción de los estudiantes de la historia mezcla un alto grado de legitimidad epistemológica con una visión distorsionada o parcial de la misma, ya que solo se les ofrece un único tipo de relación con la historia en el aula. Y con legitimidad epistemológica nos referimos a que son estudiantes que no ofrecen ningún tipo de resistencia hacia “la historia”, lo asumen como un saber válido, científico y veraz, dejando a una pequeña minoría cuestionamientos adyacentes a la estructura de contenidos y epistemológicos de la propia historia. Dichas minorías son movidas por lo general por motivaciones ideológicas concretas<sup>114</sup> y criterios identitarios provenientes fundamentalmente de la invisibilización histórica de actores como la mujer, los negros y la colectividad LGTBI (Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales). Estas motivaciones están ligadas a una cuestión identitaria, que exige espacios en la “historia tradicional enseñada” pero no una desarticulación de la disciplina o reinterpretación histórica producto de algún tipo de

---

<sup>113</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: IES Doctor Marañón*, pp. 55-57.

<sup>114</sup> Muy pocos son los que se identifican con una ideología. Se ha llegado a contar solo un estudiante que ejerce la militancia en un partido político, concretamente al PCE (Partido Comunista de España).

cuestionamiento o crítica a los conceptos y criterios que los propios estudiantes están acostumbrados a escuchar, leer, memorizar y escribir en clases y exámenes de historia.

Los estudiantes observados han sido expuestos fundamentalmente a dos tipos de historia en su paso por el IES: una historia universal<sup>115</sup> y otra de carácter nacional o historia de España. En el último curso, antes de poder superar sus estudios en el IES, la historia enseñada es la historia de España, mientras que durante el curso anterior estuvieron sometidos a los contenidos de la historia universal o Historia del Mundo Contemporáneo. La historia recibida o enseñada son los contenidos que deben llegar a entender y memorizar para superar sus exámenes de la propia asignatura. Llegados a este punto, la relación y percepción de la historia enseñada por parte de los estudiantes se asocia a un análisis que tiene que ver con temas de identidad nacional, pero también con percepciones ideológicas sobre determinados hechos históricos sucedidos en España durante el siglo XX. Sumado a esto, la historia de España enseñada contiene ciertos usos conceptuales e históricos que nos llevarán a nuestros análisis sobre las percepciones ciudadanas que se han obtenido de los estudiantes observados.

En este apartado no nos atañe la labor de analizar en profundidad los contenidos de la historia enseñada, pero sí de mencionar ciertas cuestiones relativas a contenidos específicos en los cuales los estudiantes han permitido al investigador registrar hallazgos relevantes en torno a las percepciones de la historia enseñada. Tanto la observación como la participación con los propios estudiantes en clase nos dará la cantidad suficiente de evidencias de que la historia enseñada, la historia de España que reciben, es percibida como válida, siendo en gran medida parte de su identidad nacional y manteniendo en la mayoría de las ocasiones una relación de desinterés y lejanía.

En muchas ocasiones los estudiantes evocan de forma colectiva su frustración con la historia enseñada por la gran cantidad de datos y especificidades con los que no ven ningún tipo de relación con su pasado, presente o futuro, sin ser este ningún tipo de precedente que implique una percepción de menor validez o importancia hacia

---

<sup>115</sup> Según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, el currículo de historia establecido será el de Historia del Mundo Contemporáneo, unos contenidos que están disponibles en la siguiente referencia: España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 26 de diciembre de 2014, nº 3, pp. 342-347, disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>, consultado el 14 de junio de 2018.



la misma. Por lo que hemos podido presenciar, esta aparente dicotomía entre la percepción de la historia enseñada (validez) y la relación con dicha historia (lejanía) cohabitan en cierta armonía. En los grupos no suele haber mucha diferencia en torno a la percepción y relación de la historia enseñada, aunque el hemisferio C-D tiende a tener más inquietudes en torno a los contenidos que el hemisferio A-B. Dicho esto, no se ha presenciado diferencias estructurales en torno a cómo es percibida la historia de España o cuál es su relación con la misma.

El criterio de “utilidad” es muy frecuente en su percepción hacia la historia de España, donde evocan criterios identitarios hacia los contenidos de “su país”, es decir, que los estudiantes entienden que deben conocer una serie de contenidos por haber nacido en un determinado territorio y no en otro. De la misma forma estudiantes extranjeros piensan del mismo modo ya que al vivir en territorio extranjero deben comprender la historia del país donde residen, despojando en parte o pasando a un segundo plano a aquella historia nacional que una vez recibieron<sup>116</sup>.

La utilidad de la historia de España para los estudiantes del hemisferio A-B es una percepción más cercana que al hemisferio C-D. Esta percepción pragmática de la historia es en parte una oportunidad de poder conocer su pasado histórico, casi como una “necesidad o requisito nacional”, un pasado que es considerado como propio, independientemente si se sientan identificados con él o no<sup>117</sup>. Esta situación es mayoritaria, aunque existen casos de estudiantes que no consideran que la historia de España les represente o les configure su pasado histórico. Del mismo modo en el hemisferio C-D la situación es parecida, aunque suele haber posiciones más diversas: dos minorías y una mayoría nutrida. La primera minoría se identifica con los contenidos de historia de España como propios; una segunda minoría desprecia la historia de España considerándola como algo que no es propio de ellos; mientras que la mayoría nutrida suele moverse en un terreno intermedio donde la historia de España se sitúa en un conocimiento parcialmente útil y verdadero, unos contenidos donde no aprecian un componente identitario y/o político que les provoquen inquietudes más allá de las dificultades para aprobar la asignatura. Teniendo en cuenta esto podemos mencionar que a unas minorías la historia de España, la historia enseñada, les produce

---

<sup>116</sup> Los estudiantes extranjeros que han vivido la mayor parte de sus vidas en España al no recibir la historia nacional de sus respectivos países en la escuela gozan de un criterio binacional: uno informal (país de procedencia) y otro formal (España).

<sup>117</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: IES Doctor Marañón*, p. 37.

inquietudes en el campo de la ideología (espectro derecha/izquierda), concretamente en el grado de representatividad de dicha historia o de cómo un pasado histórico (historia de España) es identificable como propio o no, mientras que la mayoría no conecta ideológicamente con los contenidos de historia de España, asumiendo que la historia enseñada es parte de un pasado histórico verídico. Los estudiantes “críticos” con la historia de España lo son de una forma parcial (crítica superficial), ya que, si bien no se sienten representados por la misma, no cuestionan su validez histórica, es decir, su interpretación histórica (crítica estructural).

En ambos hemisferios la percepción de la historia enseñada tiene más puntos en común que desencuentros. Si bien en el hemisferio A-B, tal y como señalábamos anteriormente, la historia enseñada es tratada con más pragmatismo (una más asignatura que debe aprobarse), en todos los grupos la historia enseñada es parte de un saber axiomático que da sentido a un determinado pasado nacional. España es conceptualizada como un sujeto histórico, que existe hace miles de años (desde la prehistoria hasta la actualidad) donde el imaginario territorial es fundamental, ya que la delimitación territorial actual es válida para cualquier cronología histórica<sup>118</sup>. Para los estudiantes más “críticos” la historia de España no es percibida como una historia nacional, si no como una historia del territorio de la actual España, percepción que convive con dos hechos: de que no se sientan representados por dicha historia y de que la consideren verdadera, por lo tanto, las críticas superficiales emitidas por estos estudiantes (minoría) a la historia de España no son motivadas por criterios históricos, sino más bien identitarios. Finalmente, ningún estudiante se ha atrevido pública o de forma privada a invalidar la historia de España.

### **2.3.7 Análisis sobre las percepciones ciudadanas a través de la historia enseñada en los estudiantes observados. Los perfiles de los estudiantes.**

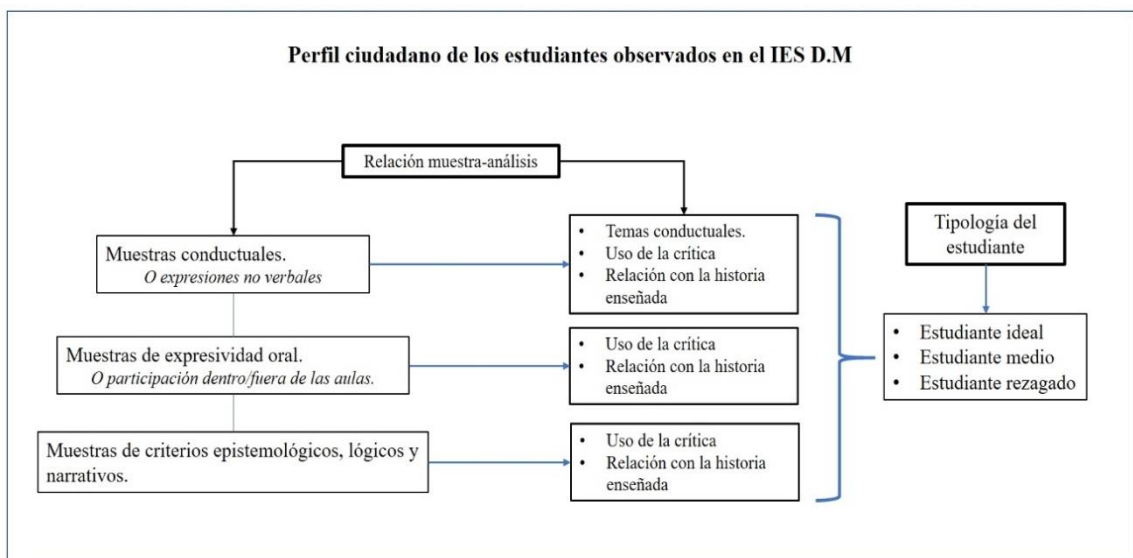
Para llegar a hasta este punto hemos pasado por tratar y analizar a los estudiantes observados en su entorno escolar (relación con el IES), entre ellos (relación entre estudiantes) con el profesor (relación con J.P) y con el resto de personal del IES (directiva y administración). Por otro lado, se ha analizado la relación y percepción de los estudiantes con la Historia y con la historia enseñada (historia de España) en aulas.

---

<sup>118</sup> A los estudiantes no les produce inquietudes hablar de la España prehistórica o España antigua. Se enfrentan a una historia que les habla de un sujeto histórico (España) que recorre progresivamente diferentes periodos históricos

Todo este recorrido analítico nos lleva a nuestro análisis final, sobre las percepciones ciudadanas a través de la historia.

Durante las estancias en el IES D.M se pudo diferenciar y clasificar en las aulas tres tipos de estudiantes: el estudiante ideal, el estudiante medio y el estudiante rezagado<sup>119</sup>. Cada grupo será característico por: temas conductuales, su uso de la crítica y por su relación con la historia enseñada. Esta clasificación acerca de la tipología del estudiante observado ha sido entendida como una tipología ciudadana en el interior del IES, concretamente en aulas (clases de historia de España). Así pues, esta tipología ciudadana nos mostrará las percepciones ciudadanas de forma tridimensional, unas percepciones analizadas a raíz de tres tipos de muestras<sup>120</sup>: conductuales, expresividad crítica y criterios epistemológicos. En el siguiente esquema veremos el desarrollo analítico de nuestros perfiles ciudadanos:



Esquema del perfil ciudadano en el IES D.M. Fuente: Elaboración propia.

Por percepciones ciudadanas entendemos un marco interpretativo amplio, que abarca cuestiones sobre identidades, participación (política) y percepciones sobre el sistema político vigente (sobre la gobernabilidad, representatividad e instituciones). De esta manera las percepciones extraídas de nuestros informantes (estudiantes

<sup>119</sup> Una clasificación elaborada por el investigador. En ningún momento los estudiantes se autodenominan de esta manera.

<sup>120</sup> Se refiere a tipología o naturaleza de las muestras conseguidas de nuestros informantes (estudiantes).

observados) sobre ciudadanía será una amplia gama de percepciones que irá más allá de la definición conceptual oficial de “ciudadanía” que maneje cada uno de ellos.

Entonces, ¿Cuál es el objetivo final de este apartado? Exponer un análisis cualitativo acerca de las percepciones que tienen los estudiantes observados sobre (la) ciudadanía, concepto entendido desde los criterios epistemológicos del investigador<sup>121</sup> y no desde una perspectiva conceptual oficial (normativa)<sup>122</sup>. Dicho de otra manera, nuestros informantes nos han ofrecido hallazgos y material susceptible de análisis para interpretar como perciben el mundo en el que viven (percepciones ciudadanas) y de que forma la historia interviene en dicha percepción.

Como acabamos de ver, el análisis de las percepciones ciudadanas en los estudiantes es una cuestión un tanto compleja por lo que hemos fabricado una delimitación sintética de tres campos analíticos a raíz del trabajo de campo realizado en el IES:

Clasificación o dimensiones analíticas acerca de las percepciones ciudadanas  
de los estudiantes observados

1. Acerca de la “política”.
  - a. El Estado: instituciones, funcionamiento y rol social.
  - b. Representatividad y democracia.
  - c. El voto (elecciones).
2. Participación política.
  - a. El voto (acción política).
  - b. Partidos políticos (militancia).
  - c. La crítica (difusión y manifestación).
3. Identidades.
  - a. Propias.
  - b. Nacionales.
  - c. Sexuales.
  - d. Raciales.
  - e. Feministas.

---

<sup>121</sup> Hacen referencia a lo que el investigador entiende por ciudadanía (explicado en nuestro capítulo primero), pero ajustado a nuestro caso de estudio específico (IES D.M).

<sup>122</sup> En este capítulo nos encargamos de analizar las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados, no los conceptos de ciudadanía normativos u oficiales (capítulo primero).

El esquema presentado ha sido delimitado según el material que se ha podido registrar durante el trabajo de campo realizado. Dicho esquema señala tres escenarios fundamentales de análisis de percepciones ciudadanas obtenidas de los estudiantes observados del IES D.M. El primer punto (“acerca de la política) incluye las percepciones de los estudiantes en torno al sistema político vigente; el segundo punto (participación política) hace referencia a cómo los estudiantes perciben el acto de participar o percibir el cambio político a través de sí mismos; y, finalmente, el tercer punto (“identidades”) son las percepciones de los estudiantes en un ámbito más social y cultural, donde se ven a ellos mismos (identificación identitaria, adscripciones nacionales) y a su entorno social bajo ciertos códigos identitarios que muchas veces escapa del “protagonismo nacional”<sup>123</sup> como la identidad feminista, racial y/o sexual. A su vez cada clasificación analítica alberga un rasgo ciudadano observado en los estudiantes: Participación (“la política), Crítica (Participación política), Sensibilidad identitaria (Identidades).

Analizar percepciones ciudadanas es una hoja de doble filo, ya que los estudiantes observados en muchas ocasiones mezclan elementos que aprenden tanto dentro como fuera del aula (familia, amigos, redes sociales, internet, etc.). Debemos tener en cuenta en todo momento, tanto el investigador como el lector, que los estudiantes, como cualquier individuo en la faz de la tierra, normalmente interpreta más de un rol a lo largo del día, una situación que dependerá de multitud de variables ligadas a que grupo humano estemos estudiando. En nuestro caso concreto el “ser estudiante” es un rol específico que se interpreta durante una parte de tiempo importante del día del individuo (de lunes a viernes desde las 8:15 a las 14:05). Ya que la el estudiante es una interpretación que hace el individuo de sí mismo, dejamos de lado otros escenarios interpretativos como los que se desarrollan fuera del centro educacional. Teniendo en cuenta esto, la confianza con los estudiantes ha sido nuestra principal herramienta para obtener una mayor cantidad de registros tanto en diversidad como en calidad.

Siguiendo con nuestra temática principal, las percepciones de la ciudadanía tienen puntos de encuentro y desencuentro entre los estudiantes observados, donde a

---

<sup>123</sup> Hemos podido apreciar que muchos estudiantes gozan de multitud de identidades dentro y fuera del aula (y dentro del IES), lo cual presenta en ocasiones problemas con otros compañeros o autoridades del centro según testimonios de algunos estudiantes: García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: IES Doctor Marañón*, pp. 62-64.

veces distinguimos como el espectro ideológico juega un rol clave para percibir la ciudadanía de una u otra forma. Teniendo esto último como precedente debemos subrayar la existencia de una ideología común o superior a los espectros “izquierda o derecha”. Si bien existen estudiantes que expresamente se declaraban de izquierdas o de derechas (minoría), hay estudiantes que no lo hacen o que simplemente comentan que no se declaran “ni de derechas ni de izquierdas” intentando hacer un patente desmarque ideológico (mayoría). Teniendo en cuenta que la militancia en partidos políticos es prácticamente nula en el centro, suele destacarse más puntos en común que contrastes a nivel ideológico. En nuestro trabajo de campo, se ha podido registrar que es muy complicado que los estudiantes reconozcan una postura ideológica de forma expresa<sup>124</sup>, aunque mediante observaciones más pausadas y vistas en el largo plazo se han podido descubrir más pistas al respecto<sup>125</sup>.

Para empezar, debemos definir nuestros perfiles ciudadanos. El primero será la de estudiante ideal, que juega un rol fundamental, ya que es la imagen para mostrar cómo perfil a seguir en cuanto a rendimiento escolar, comportamiento en el aula y participación, tanto al exterior como al interior del centro.

El perfil del estudiante ideal configura a una minoría presente en los cuatro grupos de segundo de bachillerato, aunque más presente en el hemisferio A-B que en el C-D. Hablamos de una minoría, pero que goza de un rol importante en cada grupo tanto dentro del aula como fuera. Lo denominamos “estudiante ideal” (ciudadano/a ideal) debido a que es un perfil inspirado en las máximas de la directiva del IES, en lo que el centro configura como “estudiante ideal”. Esta minoría o pequeña élite estudiantil es foco de recompensas (premios, diplomas, condecoraciones) y buen estatus dentro del IES, siendo el ejemplo por seguir para el resto de los estudiantes (ciudadanos).

Hacemos el paralelismo estudiante-ciudadano ya que en este análisis pretendemos hacer un ejercicio de imaginación-recreación de un comportamiento ciudadano en la sociedad a raíz de una pequeña muestra (estudio de caso):

1. La sociedad-ciudadanía es simulada por los estudiantes,
2. La escuela sería nuestro espacio territorial soberano,

---

<sup>124</sup> Tanto de forma pública (delante de sus compañeros o amigos) como privada (con el propio investigador).

<sup>125</sup> Sobre todo, en los perfiles ciudadanos minoritarios.

3. La directiva ejercería como representantes del gobierno (o poder institucional vigente) además de simbolizar las leyes (normativa del centro),
4. Los profesores serían actores bicéfalos, cumpliendo un rol policiaco (vigilante y sancionador de los comportamientos ciudadanos) pero a la vez docente (de tutores y preceptores).

En este marco de imaginación-recreación social situamos a nuestros actores protagonistas, los estudiantes, en un ensayo ciudadano en un espacio específico: la escuela (el aula).

En este trabajo no pretendemos fabricar un análisis de carácter inductivo (nacional, regional y mucho menos continental), sino más bien imaginar dinámicas ciudadanas basadas en los registros etnográficos disponibles con el objetivo de situar a nuestros protagonistas (estudiantes/ciudadanos en formación) en un marco de relación social, cultural y política, ya que, finalmente, en el centro existe una intencionalidad institucional por formar “buenos ciudadanos” o ciudadanía basada en valores democráticos, metas que están fijadas por políticas educativas y registradas en la ley de educación (se verá más adelante en el capítulo 4).

Volviendo a nuestra definición de estudiante ideal del IES D.M, debemos destacar que existen al menos dos tipologías del mismo: los que ejercen su rol de forma crítica y los que no, es decir, los estudiantes que se forjan en el arquetipo de estudiante ideal<sup>126</sup> pero teniendo un rol crítico frente al “sistema”<sup>127</sup> y los que no gozan de una crítica frente al “sistema” sino más bien un reforzamiento o, como mínimo, una postura conservadora en el funcionamiento cotidiano del sistema en el IES. En general el estudiante ideal es visto de forma individual, caracterizado por gozar de un excelente rendimiento académico (calificaciones) y un comportamiento ejemplar (no causar problemas a la directiva ni a los profesores). En este sentido, el estudiante ideal se equipararía a una ciudadanía ideal: un ciudadano que cumple con sus obligaciones individuales (rendimiento académico), se rige como ciudadano en un marco colectivo de convivencia según los criterios de comportamiento social y político tal y como lo

---

<sup>126</sup> Los detalles de qué tipo de estudiante desean formar el IES D.M lo tenemos en apartados anteriores en los cuales se analiza el proyecto de educativo del IES D.M.

<sup>127</sup> Con “sistema” nos referimos a las principales dinámicas del centro que van desde cuestiones del día a día como los horarios de clase, fijación de exámenes hasta las políticas en contra del acoso sexual, racial y/o bullying. El “sistema” es el cotidiano funcionamiento del centro, que no necesariamente implica un “normal” funcionamiento del mismo ya que esto implicaría regirse de forma estricta según la normativa vigente el IES.

dicta la Constitución (normativa del centro), además de ejercer su rol como buen ciudadano sin causar disturbios ni problemas a las autoridades (comportamiento ejemplar para el resto del estudiantado). Como vemos, podemos hacer un paralelismo entre estudiante ideal y ciudadano ideal<sup>128</sup>.

Dentro del IES D.M, se ha podido observar que este rol “ideal” en los estudiantes está más presente en los grupos A y B, una situación que no solo confirma el investigador sino también el propio profesor (policía y docente), ya que es él quien goza de toda la información de la vida de los estudiantes en el centro.

En nuestro esquema de páginas anteriores habíamos indicado que nuestros perfiles ciudadanos disponen: de unas características conductuales, de uso de la crítica y de una relación con la historia enseñada. A continuación, analizaremos en primer lugar a los estudiantes ideales (progresistas y conservadores) para después ocuparnos de nuestros estudiantes rezagados y, por último, a nuestros estudiantes medios.

En cuanto a temas conductuales el estudiante ideal del IES D.M dependerá si es activo o pasivo y si es progresista o conservador<sup>129</sup>. Los estudiantes ideales progresistas activos son críticos con el IES y se manifiestan cuando los espacios en el centro le son concedidos por la directiva. Suelen organizar y participar en actividades extraescolares además de gozar de un alto rendimiento escolar. Sus manifestaciones son producto de inquietudes concretas, y la mayoría de ellos/as<sup>130</sup> pertenecen a la asamblea de estudiantes del centro, espacio donde organizan sus actividades. Se ha podido observar y conocer a la mayoría de los estudiantes ideales activos y su *modus operandi*, caracterizado por programar actividades extraescolares, es decir, actividades que jamás interrumpen una clase<sup>131</sup> o causan algún disturbio o paro del normal funcionamiento del centro sin consentimiento de la directiva. A pesar de ser

---

<sup>128</sup> El ciudadano ideal es una conceptualización que hace referencia a la construcción de una sociedad basada en los más altos valores democráticos. Este paradigma de ciudadanía que se desea construir desde las instituciones lo podemos ver reflejado en las legislaciones educativas. Para nuestro estudio de caso lo veremos en la LOMCE en su texto de preámbulo: España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, nº 295, pp. 3-10, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>, consultado el 26 de junio de 2018.

<sup>129</sup> Se ha establecido un eje activo-pasivo que a su vez puede ser progresista o conservador ya que en ambos hemisferios (A-B, C-D) se ha podido observar como los estudiantes ideales pueden ser activos o pasivos y al mismo tiempo conservadores o progresistas.

<sup>130</sup> Existe una mayoría de mujeres entre este perfil de estudiante ideal crítico.

<sup>131</sup> En ocasiones las actividades expositivas y de formación de miembros del estudiantado ideal crítico busca la colaboración con profesores de confianza (flexibles con la normativa del centro) para poder llevar a cabo sus exposiciones formativas.



profundamente críticos<sup>132</sup> y de transmitir al investigador sus inquietudes en torno al funcionamiento del centro con respecto a temas específicos (se hablará más adelante de esto), su conducta es pacífica (no entran en conflicto directo con el resto de los grupos del centro), reducida (no cuentan con el aval de una mayoría de estudiantes en el centro) y expositiva (su crítica la anuncian en forma de charlas y manifiestos orales). Si bien el grupo más activo se centra en el grupo C, también tenemos estudiantes ideales activos progresistas en el hemisferio A-B, concretamente en el grupo B.

En contra partida, los estudiantes ideales activos conservadores poseen un patrón conductual definido no solo por su buen rendimiento escolar (un rasgo común denominador del estudiante ideal), sino por escenificar un rol pasivo-individualista en la mayoría de las situaciones, salvo cuando se trata de reclamar o exigir derechos del estudiante relacionados con su expediente escolar. El bloque conservador ideal activo no boicotea las manifestaciones de los progresistas, pero son comentadas en los pasillos como situaciones que no les representan. En ocasiones utilizan los medios normativos para denunciar situaciones no comunes provocadas por los progresistas activos. Los conservados pasivos normalmente pasan desapercibidos la mayor parte del tiempo, caracterizándoles únicamente sus contradicciones ideológicas con los progresistas, registrables únicamente en clase. Por último, el estudiante ideal progresista pasivo se caracterizará por su individualismo, pero al mismo tiempo por solidarizarse con la causa de sus compañeros activos progresistas (asistencia sin organización ni deliberación).

El uso de la crítica dependerá si el estudiante ideal es conservador o progresista. En este sentido tanto los progresistas como los conservadores utilizarán la crítica de forma pasiva dentro del aula. Prevalece el rol receptor dentro de las aulas, independientemente de si son progresistas o conservadores. Fuera del aula el uso de la crítica es más habitual (pasillos, recreos, etc.). Ahora bien, los estudiantes ideales progresistas tienen un uso de la crítica específico mientras que los conservadores gozan de otra muy distinta. Los primeros (estudiantes ideales progresistas) identifican la crítica con la búsqueda de la justicia (reclamos lícitos según la normativa del centro), la visibilización de la diversidad racial y sexual y, por último, la transmisión del feminismo:

---

<sup>132</sup> Son profundamente críticos si hacemos una comparativa con el resto del estudiantado. Son profundamente críticos dentro del centro.

- Búsqueda de la justicia. En general el uso de la crítica suele entenderse en los márgenes de las normas. La crítica se conceptualiza como una herramienta para respetar las normas y se hace uso de la crítica cuando esto no sucede (crítica sujeta a la norma).
- Visibilización de la diversidad racial y sexual. Se hace una crítica desde los estudiantes ideales críticos ante un diagnóstico social que éstos tienen interiorizado: la no discriminación a los no blancos y no heterosexuales. En este centro ha habido problemas con temas de discriminación y el uso de la crítica no solo es denunciar a los culpables sino apelar al centro que cumpla con su normativa vigente en temas de diversidad. En este sentido la crítica busca como objetivo el poder visibilizar la pluralidad sexual y racial del centro.
- Feminismo. El uso de la crítica central en este tema es denunciar nuevamente los casos de acoso y discriminación de la mujer no solo en el centro, sino también fuera de él (participación en manifestaciones sociales). En este sentido el feminismo es una crítica, pero también parte una identidad transversal. La crítica feminista es una demanda generalizada, pero al mismo tiempo logra generar cierta controversia en los sectores conservadores (tanto en estudiantes como en otros grupos del centro). La crítica feminista es parte de su lenguaje a la hora de conversar y entender realidades sociales y políticas, tanto dentro como fuera del aula.

Los segundos (conservadores) se caracterizan por utilizar la crítica de dos formas: los que hacen un uso de la crítica para prevalecer los valores nacional-católicos, heteronormativos, machistas y/o racistas (conservadores radicales), y los que usan su crítica de forma “mínima”, entiendo crítica como una herramienta escolar para exigir el funcionamiento cotidiano del centro si este no fuera así (conservadores moderados)<sup>133</sup>. Tanto unos como otros (conservadores radicales y moderados) se colocan en contra de los estudiantes ideales críticos progresistas. Los conservadores

---

<sup>133</sup> Al no existir militancia los espectros ideológicos han sido configurados de esta forma progresistas y conservadores (moderados y radicales). Dentro del bloque progresista hay cierto conceso y aceptación en el uso de la crítica, mientras que en el bloque conservador no: existen unos que la manifiestan y otros que simplemente no lo hacen en términos ideológicos sino en términos escolares. Los conservadores moderados encajan en el perfil de estudiante ideal que “no quiere meterse en problemas”. En el caso de los estudiantes ideales progresistas, al no existir un asambleísmo estudiantil frecuente, no se han dividido tanto las posturas, sino que existe unos postulados básicos que gozan una aceptación mayoritaria.

radicales suelen manifestarse en clase de historia con comentarios de lealtad hacia su país, enaltecimiento de las fuerzas armadas, del Rey, defensa de la familia tradicional, etc.

La relación de la historia enseñada con los estudiantes ideales nos lleva nuevamente a una división de posturas, aunque en general se tiene a una relación pasiva con la historia enseñada. Los estudiantes ideales progresistas suelen discordar de determinados momentos históricos enseñados en clase, aunque no de forma manifiesta (pública) sino en entornos privados/de confianza. Suelen interpelar por lo general a hechos históricos como la Transición a la Democracia o el Franquismo, periodos que son actuales para estos estudiantes, sobre todo en el ámbito de la discusión política. El bloque progresista en este sentido piensa que el franquismo no fue un periodo que “muere” con el dictador, sino que permeó en las instituciones (legado franquista), mientras que la Transición es un periodo de la historia de España con el cual no se sienten representados. Tienen una imagen de la Transición como aquella etapa donde se colocaron las bases de los problemas políticos de la actualidad. Para el bloque progresista ambos sucesos deberían ser repensados en la actualidad, sobre todo de cara a una mejora del sistema democrático actual. Por último, mencionar que los estudiantes ideales progresistas validan la historia enseñada, aunque señalando momentos históricos que aún no están cerrados (franquismo) o que no les representan y deberían ser renovados (Transición a la democracia, Constitución de 1978). En el otro bloque, el conservador, la relación con la historia enseñada pasa por validar y asumir como verdad de forma pasivo-receptiva todos los contenidos de la asignatura de Historia de España. En este sentido existe una autoridad del relato histórico enseñado mucho más presente entre los conservadores que entre los progresistas, ya que los conservadores no “desafían” de ninguna de las maneras el relato histórico que se les enseña. Sea de una u otra forma, ambos bloques exigen que la historia sea un relato y que éste tenga una coherencia histórica (principio, desenlace y fin), una percepción que en apariencia parece no entrar en conflicto con su perspectiva positivista de la historia<sup>134</sup>.

---

<sup>134</sup> Estos estudiantes no conocen el campo de estudio de la teoría de la historia ni tampoco se les enseña algún tipo de aproximación o acercamiento en clase, por lo que estos calificativos son resultado de un análisis pormenorizado del trabajo de campo realizado. En clase de historia de España lo relevante son los datos (hechos históricos, fechas, nombres de reyes, emperadores, presidentes, hitos bélicos, etc.).

La otra minoría (estudiantes rezagados) y la mayoría (estudiantes medios) tienen un punto de encuentro fundamental: su rol pasivo-receptivo<sup>135</sup>. Los estudiantes rezagados se caracterizan por gozar un mal rendimiento escolar, tener problemas con cierta frecuencia con la directiva y de no disponer de una comunicación fluida con el profesor. En general no suelen tener problemas con el resto de los estudiantes, aunque confraternizando más con los suyos (rezagados), sociabilizan de forma frecuente con los estudiantes medios y poco o nada con los estudiantes ideales. Los estudiantes rezagados cumplen un perfil ciudadano que “no entiende la política”: la ven lejana y no perciben que le afecte. Estos estudiantes están repartidos por todos los grupos, aunque se concentran de forma más importante en el hemisferio C-D que en el hemisferio A-B. El profesor J.P señala que son un grupo de estudiantes que en ocasiones retrasan sus clases, un lugar donde suelen pasar el tiempo más distraídos e intermitentes que el resto a pesar de que en clase no se suele interrumpir las explicaciones de J.P<sup>136</sup>.

- En cuanto a temas conductuales esta minoría suele agruparse entre los de su misma situación (como estudiantes rezagados), habitando las aulas de forma regular, aunque en más de una ocasión algún estudiante rezagado suele no asistir a las clases de J.P. No suelen ser muy conversadores con agentes externos o con figuras de autoridad, pero a pesar de esto algunos miembros de este bloque accedió a pequeñas charlas. Por lo general se sitúan en un espacio que no consideran como propio. Su conducta en las aulas es bastante discreta salvo que se les ocurra estar más distraídos que de costumbre. Fuera del aula se mueven bastante, sobre todo para encontrarse con otros estudiantes con su misma situación para charlar en los pasillos y recreos. Es un perfil ciudadano que es percibido como marginal, una característica que en parte ellos se atribuyen al no gozar de las mismas inquietudes, comportamiento y rendimiento (no pertenecen al resto del “grupo”). Al no cumplir con las metas y, en ocasiones, con las normativas del centro se asemejan a un perfil ciudadano problemático, al que el resto de los

---

<sup>135</sup> Es el rol por “excelencia” del estudiante en el centro dentro de las aulas. Recibe los contenidos (con más o menos atención) sin interactuar, en la gran mayoría de las veces, con ellos (no los interpela ni cuestiona ni dialoga con el profesor sobre los contenidos dados).

<sup>136</sup> Los estudiantes rezagados, en muchas ocasiones, son individuos que no desean estar en clase y por presiones fundamentalmente familiares se ven obligados a asistir a clases y superar sus estudios post obligatorios. Muchos de ellos confiesan que el bachillerato les da una coartada ocupacional ya que no existe oportunidades laborales para ellos.

estudiantes no deben seguir. El centro suele invisibilizarlos y en nuestro ejercicio de recreación de sociedad, ellos serían parte de una ciudadanía que no han podido, por diferentes motivos, integrarse o incorporarse a la sociedad bajo los parámetros normativos y socialmente aceptados. A pesar de esto son ciudadanos que desean integrarse, pero que por su trayectoria (en este caso desde su rendimiento escolar hasta su comportamiento en el IES) sufren de un estigma social. Estos estudiantes parecen esconder historias de vida problemáticas al cual el investigador no ha podido acceder<sup>137</sup>.

- En cuanto a su uso de la crítica existen algunos miembros de este bloque de estudiantes que en ocasiones participa en dar su opinión, aunque es muy difícil que lo hagan y menos de forma pública<sup>138</sup>. La mayoría de los que hacen uso de la crítica la dirigen hacia los problemas de su país, sobre todo a temas mundanos como “el llegar a fin de mes”. Suelen colocar como causalidad a los partidos políticos, unos individuos que no les representan “sean del color que sean”.
- Su relación de la historia es generalmente distante, y curiosa en ocasiones. Los contenidos de historia de España les provocan cierta admiración ya que en parte no acceden a ella por dejadez, desinterés y/o no asistencia a clases. Su “admiración” hacia la historia la demuestran a la hora de preguntar con asombro y sorpresa sobre determinados hitos históricos o sucesos que consideran “su pasado nacional”<sup>139</sup>. En general son un bloque que validan y asumen no solo como verdad histórica, sino que además como un pasado histórico nacional-común.

Por último, nuestro perfil ciudadano mayoritario, los estudiantes medios, se encuentran en un cierto anonimato y suelen percibirse como un colectivo que goza de cierta homogeneidad en la observación, pero de una gran heterogeneidad en el ámbito más cercano y de confianza.

A nivel conductual los estudiantes medios no destacan precisamente por ser activos, pero si se articulan en su entorno con ciertas particularidades si son conservadores o progresistas. Este perfil ciudadano, del sector progresista, evidencia

---

<sup>137</sup> Por lo general son estudiantes que se mueven bajo códigos de socialización específicos que los sitúan más allá de las rejas del IES.

<sup>138</sup> Son individuos que se mueven en grupos cerrados donde es muy difícil acceder.

<sup>139</sup> Es habitual que les cause más impresión o curiosidad sucesos históricos que estén situados en cronologías cercanas a la antigüedad clásica o medioevo.

una concentración clara en los grupos B y C, mientras que en los grupos A y D existe más presencia conservadora. En este sentido hemos podido observar el grado de relación que tienen entre ellos, estableciendo lazos de amistad y confianza. A pesar de que no podemos negar una cierta polarización, hay un bloque intermedio que se mueve entre conservadores y progresistas a los que denominaremos moderados.

Los moderados son más abundantes, pero menos visibles para el investigador ya que pasan más desapercibidos al camuflarse en sus compañeros progresistas o conservadores, un perfil que se caracteriza efectivamente por relacionarse tanto con un bloque como con otro. El estudiante medio no destaca por tener excelentes calificaciones, pero tampoco por un nefasto rendimiento, se mueven en un punto intermedio (destacan en unas asignaturas, mientras que otras les son más difíciles). Además de pasar desapercibido para el investigador (por lo menos en un principio), suelen no destacar con el profesor ni con la directiva. El bloque moderado es susceptible de ser liderado por motivos de amistad o confianza, mientras que los progresistas y conservadores tienen una conducta más definida y previsible. Finalmente, el estudiante medio en general se destaca por ser reservado en público, pero con el grado de confianza suficiente son capaces de dialogar y opinar sobre cualquier tipo de temática. En nuestra recreación de sociedad, el estudiante medio es parte de la gran masa social que cumple con sus obligaciones cívicas en la medida de lo posible y es tremendamente heterogéneo políticamente hablando.

El uso de la crítica es un punto fundamental en este grupo. Hablaremos de progresistas, moderados y conservadores, teniendo en cuenta que dependiendo del grupo abundarán más o menos. En el grupo C y B hemos mencionado que los progresistas están más presentes no solo a un nivel de estudiante ideal sino también a un nivel medio, un perfil que no necesariamente cumple con los requisitos que dictamina el centro (no es un estudiante/ciudadano ideal). Los estudiantes medios progresistas están en sintonía con sus compañeros ideales, aunque en ocasiones van más allá con uso de la crítica, donde el abanico no solo involucra búsqueda de la justicia, visibilización racial y sexual y el feminismo, sino que muchas veces entienden que la crítica está en el sistema educativo, en el modelo de gobierno o en el casi inexistente colectivismo que existe entre estudiantes. Los estudiantes medios progresistas se arriesgan al centrar los problemas que les rodean fundamentalmente en el sistema en el cual están insertos, al cual ven lejano. De la misma forma, los estudiantes, como actores, no ven a sus compañeros que entiendan que los cambios

no son posibles desde la acción individual (individualismo). De esta manera el uso de la crítica de los estudiantes medios progresistas se resumiría en los siguientes puntos:

- Sistema de gobierno. El gobierno es foco de crítica, pero también lo son los partidos políticos. No son grandes defensores de determinados partidos políticos. No se sienten representados por la política convencional y esto es foco de crítica, pero también de desasosiego, desesperanza e impotencia.
- Individualismo. Su uso de la crítica al hablar con ellos casi siempre se centra en el poco colectivismo existente en el centro. No lo ven como algo que solamente les ocurre a ellos, aunque sí que es cierto que ellos particularmente se autoperciben como un centro completamente desarticulado y carente de herramientas para cambiar lo que consideran injusto o erróneo.
- Diversidad. La diversidad en todos sus sentidos es algo que critican bastante en el centro. A pesar de haber una presencia visible en el centro de diversidad racial, pero también sexual, los progresistas perciben que en el centro no se respeta la diversidad, pero lo que es aún peor para ellos, ni siquiera la llegan a entender (factor desmoralizante).
- Feminismo. Una crítica elemental, tanto en mujeres como en hombres. Lo consideran un reclamo básico. Estos estudiantes no ven que el centro esté comprometido con el feminismo y esto es un elemento que no les genera a su vez compromiso con el centro.
- Sistema educativo. No ven que el sistema educativo provoque cambios, pero ni siquiera ven en el sistema educativo una plataforma para poder entrar al mundo laboral. En general son bastante pesimistas con la educación no solo en el centro, sino también a nivel país. No se sienten realizados en el centro (consecuencia de lo anteriormente mencionado) y de ahí a su poca esperanza en el sistema educacional.

Los bloques conservadores son reducidos, aunque se hacen notar entre los progresistas. En términos generales no predicán absolutamente nada de lo que dicen los progresistas. Es un bloque que respeta los valores nacionales y tradicionales, no entiende la diversidad, el sistema de gobierno les representa y no ven problemas colectivos sino individuales. En el feminismo no ven nada urgente y suelen ridiculizarlo, mientras que en el sistema educativo lo ven como una plataforma necesaria para continuar sus estudios o entrar en el mercado laboral. Sus críticas en

este sentido se suelen dirigir a la especialización de los bachilleratos, eliminando asignaturas “inútiles” como filosofía, música, arte, etc. Son una minoría que suele generar bastante polémica cuando entran en conflicto con los progresistas, sobre todo en temas de diversidad racial o feminismos. Por norma general se sienten medianamente cómodos en el centro y los problemas los ven en el auge de las críticas de los progresistas.

Los estudiantes medios moderados no gozan de la impotencia, rabia y desaliento de los progresistas. En parte, al no tener tantas inquietudes como los progresistas suelen concentrarse más en temas escolares que en usar su crítica en asuntos políticos. Ahora bien, esto no significa que no tengan opinión ni uso de la crítica. La diferencia de los moderados es su poca implicación en temas políticos. A lo largo del trabajo de campo se pudo encontrar hallazgos que nos mostraron a un bloque moderado que gozaba de críticas tanto desde la óptica conservadora como progresista ¿En qué sentido? Lo sintetizamos en los siguientes puntos fundamentales:

- El sistema les representa. No manifiestan que la gobernabilidad del país sea un problema. Ahora bien, admiten que existe una crisis de credibilidad por parte de los partidos políticos. Para ellos el voto es un instrumento de cambio político, mientras que los progresistas lo ponen en duda.
- Nacionalismo. Su crítica casi nunca toca los valores/identidad nacional. Existen estudiantes moderados que son de otros países y que conviven con ambas nacionalidades, siendo la española especialmente importante al vivir en España.
- Escasa implicación. Este bloque de estudiantes reconoce los polos conservador y progresista en el centro y no les gusta identificarse en “los extremos”, por lo que suelen relativizar las críticas de ambos sectores, situándose ellos mismos en una zona de confort ideológico fuera de toda crítica o debate.
- Feminismo. Quizás sea el único punto donde, más o menos, están todos concienciados, por lo menos en lo “básico”: abuso, maltrato y feminicidios. En este sentido no hay debate para ellos, situación que a veces cuestionan los conservadores, ya que tienden a ser más pasivos que activos.

La relación con la historia en este bloque también dependerá si son progresistas, moderados o conservadores. Si bien existen especificidades aquí la homogeneidad



supera a la heterogeneidad. Los estudiantes moderados asumen la historia como verdad histórica y como un relato lógico y coherente. Los más díscolos serán los progresistas, que tendrán inquietudes con ciertos hechos históricos, al igual que sus compañeros ideales progresistas (Franquismo y Transición a la democracia como sucesos históricos más relevantes). Incluso los progresistas son pasivos al escuchar algo que les escandalice y no intervienen para interpelar al profesor. De la misma forma, los estudiantes medios se caracterizan por ser pasivos con la historia enseñada y, como hemos visto con otros grupos, la asumen como válida. Las discrepancias llegan con los progresistas frente a los moderados y conservadores cuándo se trata de hablar de un pasado común ya que si los dos últimos asumen e imaginan que haya existido un pasado común, los progresistas lo ponen en duda. A pesar de esto último, ninguno de los estudiantes medios conoce al historiador o historiadores que están detrás del relato o “verdad histórica”. Podríamos afirmar que los contenidos de historia enseñados para los estudiantes medios son anónimos e inmunes a cualquier tipo de alteración externa. Así pues, estos estudiantes están habituados a relacionarse con dichos contenidos con cierta rigidez y, por consecuencia, con poco o ningún margen de interpretación. Entonces ¿Para esta mayoría de estudiantes la historia enseñada es importante? Aparentemente sí, aunque esta misma mayoría no percibe que dicha historia configure su percepción de su entorno.

### **2.3.8 Análisis sobre las percepciones ciudadanas a través de la historia enseñada en los estudiantes observados. Conclusiones.**

Para finalizar esta sección de análisis, sintetizaremos las principales ideas expuestas en este apartado para llegar a nuestras conclusiones con respecto a las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados, y la implicación y relación que tiene la historia enseñada en esta problemática.

En páginas anteriores pudimos señalar un esquema de clasificación analítica donde indicábamos tres dimensiones de análisis fundamentales. Dichos espacios significarían la delimitación del marco analítico con respecto a las percepciones ciudadanas en los estudiantes observados del IES D.M. Así pues, nuestra clasificación analítica sería: una dimensión acerca de lo político, otra sobre la participación política y, finalmente, una dimensión identitaria de análisis. Cada dimensión tendría sus características, las cuales iremos desgranando en este apartado con los resultados y conclusiones acerca de las percepciones ciudadanas obtenidas en este centro.

En nuestros análisis de las percepciones ciudadanas se ha observado y comprobado tanto en ámbitos públicos (observación en aulas) como privados (charlas, conservaciones) que en nuestros estudiantes prevalece una percepción ciudadana conformista y limitada en lo político, inquieta en lo social, diversa y atomizada. Son estudiantes que han normalizado una relación pasiva y poco crítica con la historia enseñada, unos contenidos que en una parte importante sostienen epistemológicamente (conceptos), lógicamente (estructura histórico-temporal) y narrativamente (pasado histórico nacional) la percepción ciudadana de los estudiantes estudiados.

A continuación, iremos resolviendo parte por parte nuestro diagnóstico realizado en torno a las características sobre las percepciones ciudadanas analizadas en nuestros estudiantes.

Sobre las percepciones ciudadanas. ¿Conformista y limitada en lo político? En términos generales, y teniendo en cuenta todas las especificidades de nuestros perfiles ciudadanos analizados, se ha podido llegar a la conclusión que la percepción de la política es limitada. Por limitada entendemos a que tienen una relación conceptual con “la política”<sup>140</sup> estructurada bajo criterios del liberalismo político<sup>141</sup>. Durante la estancia de investigación no se pudo registrar diferentes formas de comprender la política ni tampoco conocimiento sobre otras formas de entender la misma<sup>142</sup>. La limitación acerca de la política no es comprendida por los estudiantes como una limitación propia, ya que los estudiantes se conforman con su relación y conocimientos sobre la política existente, es decir, con las estructuras de organización social existentes. En los estudiantes no surge un deseo por comprender los fundamentos de la estructura política en la que viven, sino más bien están interesados en el devenir inmediato de sus vidas. En este sentido se ha podido observar que su percepción con respecto a su entorno se basa fundamentalmente en una relación “no política” o no conceptualizada como política, y de cómo esta relación diaria de los

---

<sup>140</sup> Entendida en términos liberales. El sistema político en el cual nos regimos en la actualidad: Sistemas de gobierno representativos o democracias representativas estructurados en Estados nacionales.

<sup>141</sup> No es algo que ellos sepan sobre sí mismos. De la misma forma, ellos ni se consideran liberales políticos, ni nada parecido. Simplemente pretendemos señalar que los estudiantes observados disponen de un enfoque específico para conceptualizar y relacionarse con “la política”. Dicho enfoque proviene en gran medida del liberalismo político, al percibir que la política es la existencia de un Estado, un poder representativo, partidos políticos, elecciones, una Constitución, división de poderes, etc.

<sup>142</sup> No se pudo registrar, por ejemplo, enfoques de la política desde criterios socialistas, comunistas, fascistas o anarquistas. Tampoco se pudo registrar otro tipo de propuestas al respecto (feudalismo, esclavismo, corporativismo, imperialismo, etc.).

estudiantes no es perturbada por el mundo de la política. De esta forma la política no es percibido como algo cotidiano para ellos, sino algo aparte o que se puede separar de sus vidas. La política es algo lejano, parcialmente desconocido y que asume como válido (conformismo); donde no se percibe ni se conoce ni parece posible una alternativa en la dimensión de “la política” (limitada). Ahora bien, todos estos aspectos los debemos contextualizar en un neoliberalismo cultural. Si bien hemos señalado que la política es enfocada por los estudiantes según criterios clásicos del liberalismo político (principios básicos), culturalmente su percepción sobre la política encaja en una percepción neoliberal de la política, concretamente en el individualismo, que hablaremos de él más adelante.

Estas características de la percepción ciudadana se sitúan en la dimensión analítica denominada “acerca de lo político”, que goza de tres vértices: la primera son las “instituciones del Estado”; la segunda es “representatividad y democracia”; y la tercera “el voto (elecciones)”. En estos tres vértices la percepción será conformista y limitada: el Estado no es percibido por el estudiante como algo propio ni cercano y se conforman con conocer de forma limitada la estructura del poder, lo que tiene como consecuencia la incapacidad de argumentación y crítica sobre el mismo (sobre el Estado, sus instituciones, su funcionamiento y rol en la sociedad); la representatividad política y la democracia son conceptos que están semánticamente vacíos para los estudiantes, nociones que son percibidas desde una conformidad plena, sabiendo que su conocimiento de dichos conceptos es limitado<sup>143</sup>; el voto como fenómeno político (elecciones) es visto como una obligación cívica que no implica ni “un antes” ni “un después” de las elecciones, sino únicamente “un durante” las elecciones, por lo que los estudiantes asumen (se conforman) sea cual sea el resultado (algunos con más, menos o ninguna indignación) limitando su implicación a un proceso asociado a algo más ceremonioso que transformador<sup>144</sup>.

¿Inquieta en lo social? Los estudiantes observados en general son conscientes de los problemas sociales que existen en España, o al menos, denotan cierta

---

<sup>143</sup> Los estudiantes observados, en su gran mayoría, tienen una relación simbólica con conceptos como representatividad o democracia. Esta relación semiótica tiene que ver con algo que forma parte de un lenguaje positivo, de lo que es correcto o válido socialmente. En contra partida, para ellos no sería válido una dictadura, por mencionar un ejemplo dicotómico.

<sup>144</sup> En este sentido las elecciones como fenómeno o acto político también tendría una relación simbólica con nuestros estudiantes. A diferencia de democracia y representatividad, los estudiantes conocen el acto de las elecciones y entienden que son necesarias ya que sin elecciones no hay democracia ni representatividad, por lo tanto, la sociedad quería expuesta a regímenes totalitarios dictatoriales.

sensibilidad con asuntos sociales. Su inquietud con las problemáticas sociales se asocia generalmente a problemas económicos, no políticos, de causalidades que provienen de problemas técnicos (económico-financieros) cuyas consecuencias lastran incluso a sus propias familias y/o amigos/conocidos (problemas financiaron como efecto de la crisis de 2008<sup>145</sup>). Por norma general tienden a conocer e indignarse con los problemas existentes en el mundo laboral (trabajo precario) o del mundo de la educación (recortes en educación, subida de las tasas universitarias), cuestiones que son tratadas desde una óptica financiera (problema de financiación), no política (governabilidad del país, alcance de la política para solucionar problemas cotidianos).

Esta característica de la percepción ciudadana se sitúa en la dimensión analítica denominada “participación política” que goza de tres elementos fundamentales: El voto (acción), los partidos políticos (militancia) y la crítica (difusión y manifestación). La inquietud social es un rasgo en la percepción ciudadana de los estudiantes, un rasgo que funciona como una lente graduada, ya que está ajustada a los criterios de nuestros estudiantes. El voto como acción política es vista con inquietud y desde el escepticismo por parte los estudiantes una percepción que se diferencia con el caso del voto como acto político (elecciones), que es visto como un ritual obligado. La acción política del voto es una acción percibida como estéril, que “no cambiará nada”, pero necesaria para legitimar, según ellos, sus críticas al “gobierno de turno”. Por otra parte, tenemos a los partidos políticos, unos organismos que generan nuevamente escepticismo, que también podríamos traducir como una frágil confianza hacia los mismos. Al mismo tiempo, los estudiantes perciben la militancia política como una vía “oficial” para participar políticamente y como única vía para, por ejemplo, “empezar a cambiar las cosas”. En este sentido y relacionado este último análisis con la percepción lejana de la política, es patente como de 101 estudiantes solo uno milita en un partido político (Partido Comunista de España). Así pues, la crítica que es expresada por los estudiantes es en forma de difusión de reflexiones y debate sobre la actualidad<sup>146</sup> (fundamentalmente a través de Twitter) o en manifestaciones<sup>147</sup>, elementos que no entran en un espacio de vía de transformación directa del estado de las cosas, una percepción que involucra que los estudiantes entiendan que su

---

<sup>145</sup> Crisis financiera del año 2008 causada por las hipotecas *suprime*.

<sup>146</sup> Puede tocar diversos temas, tanto genéricos como específicos: económicos, sociales, culturales, religiosos, políticos, etc.

<sup>147</sup> Se destacan la participación directa o indirecta de la marea verde por la educación, manifestaciones feministas, del orgullo LGTBI, entre otras.

participación política sea, con total seguridad, nuevamente estéril, tal y como con la acción de votar en las elecciones.

¿Atomizada? Estos estudiantes se reúnen en pequeños grupos para charlar, reírse, compartir apuntes, experiencias, etc., pero no representan un comportamiento colectivo a la hora de solucionar problemas, coordinarse para situaciones que les afectan directamente (fechas de exámenes, trabajos, etc.) o trabajar (individualismo). Perciben el trabajo de forma individual<sup>148</sup> (prefieren trabajar solos), al igual que los problemas de la clase o el grupo o incluso de problemas transversales que afectan a todos los segundos de bachillerato. En este sentido gozan de una figura representativa que es la figura del delegado, donde ceden toda su “soberanía” o su capacidad colectiva de solucionar sus problemas de clase o grupo a una sola persona. Esto tiene en parte relación con nuestra recreación de sociedad ya que se identifica con una dinámica de representatividad caracterizada por la absoluta delegación del poder del grupo (sociedad/ciudadanía) en una sola persona (parlamento), sin que esta se someta a juicios o controles por parte del resto del grupo (exceptuando las elecciones, sin mecanismos popular-legales para exigir responsabilidades políticas).

Esta característica de la percepción ciudadana se sitúa en la dimensión analítica denominada participación política, que consta de tres elementos: el voto (acción), partidos políticos (militancia) y la crítica (difusión y manifestación). La percepción ciudadana de los estudiantes estudiado es percibida de forma atomizada, de manera individual. El voto es un acto individual, de supuesto “cambio” en la política donde los estudiantes no son capaces de imaginar transformaciones en el corto o medio plazo, escenario que les impide poder imaginar un largo plazo, situándolos en un “cortoplacismo continuado”. La militancia política también es vista como un acto individual “¿Qué puedo cambiar yo si participo en un partido político?” Esta sería la pregunta de un estudiante medio y rezagado en el IES D.M. De la misma forma que en los escenarios de partidos políticos y voto, la crítica en forma de difusión y manifestación es realizada por inquietudes sociales, reclamos que los estudiantes consideran legítimos, aunque el punto de partida es “¿de qué servirá la manifestación?”. Esta percepción individual de que la manifestación “no arregla nada” o no “cambia la situación de las cosas” es generalizada. Si bien existen

---

<sup>148</sup> De existir trabajos en grupo suelen ser la unión de varios trabajos individuales. El profesor de historia, J.P, conoce esta situación y evitó trabajos en grupo.

excepciones, sobre todo con la movilización feminista, en el ámbito de cambios estructurales en la política no es percibido que su uso de la crítica pueda llegar a cambiar algo. A pesar de esto su expresividad crítica es un elemento importante en ellos, aun teniendo en cuenta su percepción estéril o inútil, en sentido práctico o de cambios efectivos del estado actual de las cosas.

¿Diversa? Con esto nos referimos a que son una generación de estudiantes que disponen de una sensibilidad amplia en torno a la diversidad. Si bien existen casos concretos que hemos comentado a lo largo de este capítulo, en un sentido amplio, los estudiantes observados no tienen problemas ni les parece sorprendente el compartir aula o ser amigos de compañeros que sean, por ejemplo, del colectivo LGTBI, extranjeros y/o negros. No les parece de relevancia para establecer relaciones sociales que su compañero extranjero que, por el hecho de provenir de otro país, sea considerado como “otro” o alguien ajeno a ellos (la percepción “del otro” en el aula no existe). En los estudiantes observados la diversidad la perciben como algo propio de su tiempo-generación. Esta característica de la percepción ciudadana se sitúa en la dimensión analítica denominada identidades, compuesta por los siguientes elementos: identidades propias, nacionales, sexuales, raciales y feministas. Esta clasificación de identidades está elaborada con las identidades más relevantes que se pudieron registrar, tanto dentro como fuera del aula. Entre todas ellas encontramos una relación entre el criterio de aceptación o normalización de la diversidad entre estos campos identitarios. Las más visibles y potentes entre los estudiantes son las que hacen referencia al feminismo, ya que denominarse feminista no es parte únicamente de una demanda social, sino que es parte de una identidad colectiva transversal. Algo parecido sucede con las identidades LGTBI. Si bien cada letra es parte de un colectivo concreto (Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales) que a su vez entran en un colectivo y demandadas de una dimensión mucho mayor (LGTBI). El pertenecer al colectivo LGTBI no involucra únicamente luchar por la diversidad sexual (libertades sexuales) sino también una identificación identitaria propia y colectiva (calificarse como Bisexual o Lesbiana, por ejemplo, es parte de una identidad social). Por otra parte, la identidad racial, por ejemplo, negra o “mestiza” (fueron los casos que se pudieron apreciar) forman parte de una identidad a menor escala, que dependerá de los individuos en concreto<sup>149</sup>. Las identidades raciales son

---

<sup>149</sup> Existen estudiantes que se identifican racialmente y otros no.

generalmente aceptadas, pero están mucho menos presentes que el resto de las identidades. Otro tipo de identidades son las de carácter nacional, las cuales son respetadas en la diversidad. La identificación nacional reconocida de forma expresa (pública) es otra cuestión. No se pudo registrar una percepción ciudadana “nacional” mayoritaria. Podríamos afirmar que existe una visión parcial al respecto, ya que unos sí que se “sienten españoles”, otros no, y algunos comparten un sentimiento binacional<sup>150</sup>. La normalización mayoritaria de la diversidad y la implicación identitaria que esto conlleva (en algunos casos de forma más fuerte y en otros no tanto) a la producción de identidades propias multi-identitarias, donde pueden convivir sin grandes conflictos observables. La pertenencia identitaria tampoco entra en conflicto con el resto de los rasgos sobre percepción ciudadana<sup>151</sup>.

¿Qué relación existe entre la historia enseñada y las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados?

Hemos mencionado que los estudiantes son pasivos y poco críticos con respecto a la historia enseñada (historia de España), una situación que está ligada, y condiciona, a los anteriores puntos señalados que forman parte de las características de las percepciones ciudadanas en los estudiantes observados. Al ser individuos que están acostumbrados a ser pasivos, es decir, receptores y no participantes por sus dinámicas diarias en el aula, su crítica queda en un plano secundario. La gran mayoría de los estudiantes no están acostumbrados a hacer críticas en profundidad a la historia enseñada, sino a hacer preguntas de precisión al profesor. La autoridad “científica” de la historia, es decir, la percepción de la historia como verdad objetiva, tiene una presencia importante en el aula y el estudiante así lo representa en el aula.

En su percepción ciudadana es frecuente observar y escuchar criterios fundamentalmente nacionales<sup>152</sup>, donde la historia goza de un papel relevante al sentar las bases de un pasado común, conceptos e ideales ciudadanos bastante definidos. La

---

<sup>150</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: IES Doctor Marañón*, pp. 35-38.

<sup>151</sup> Quizás parezca que en este análisis sobre identidades entre en conflicto con la percepción ciudadana atomizada de los estudiantes. El pertenecer a alguna o todas las identidades mencionadas no afecta a que los estudiantes perciban la ciudadanía de una forma atomizada. El pertenecer a una identidad no involucra que los estudiantes observados participen activamente en colectivos o en cambios en la política para reclamar visibilización y/ derechos (deliberación colectiva), ya que pueden adscribirse a una identidad imaginando la colectividad, pero no necesariamente participando activamente en ella. Finalmente, no debemos confundir la expresividad identitaria con participar activamente, ya que son dos situaciones diferentes, aunque no incompatibles.

<sup>152</sup> Nos referimos a criterios que normalmente no escapan de las fronteras nacionales. Burdamente podríamos mencionar que los estudiantes entienden el mundo a través de España.

percepción de su entorno, a pesar de vivir “conectados” en las redes sociales e internet, no es capaz de viajar y dialogar con diferentes formas de entender el mundo, pero sí de aceptarlas. Si bien conocen la diversidad y la respetan en su mayoría, no son conocedores de distintas sensibilidades culturales ya que existe una dimensión cultural nacional que, en parte, les limita, a pesar de que los estudiantes más progresistas creen que es algo de lo cual están bastante alejados. Una percepción generalizada es que estos estudiantes, o ciudadanos en formación, no se sitúan en un mundo donde ellos puedan ser agentes de transformación política e incluso de sus propias vidas. Muchas veces ven impotentes los cambios en política desde lejos o las grandes transformaciones económicas en las cuales ellos se autoperciben como agentes externos no participantes.

“Viejos” conceptos como nación conviven con los estudiantes observados, siendo a veces utilizados en el marco de sus propias percepciones ciudadanas. Este último concepto, más controversial y contemporáneo por los últimos sucesos referidos a Cataluña (independentismo/nacionalismo catalán versus nacionalismo español) no lo desacreditan, sino que asumen, por ejemplo, que la nación catalana exista, donde existen posturas de todo tipo<sup>153</sup>. La mayoría cree que la nación debe comprender la diversidad, aunque los hay que piensan que dicha diversidad debe comprenderse por la fuerza (minoría) y otros por el diálogo (mayoría). Esto nos muestra en parte como estos estudiantes conviven con “viejos” conceptos como nación y aparentemente nuevos conceptos (o nuevos usos) como diversidad.

A un nivel epistemológico, en la historia enseñada vemos una serie de conceptos que forman parte del ideario conceptual-ciudadano de una mayoría de los estudiantes<sup>154</sup>. En la forma de percibir la ciudadanía de los estudiantes (política, participación, identidades) la utilización de los conceptos como lo que se entiende por ellos tiene un papel importante en todo esto. Concretamente hablaremos de los conceptos de poder, política, el concepto de España y los conceptos de ciudadanía y democracia.

- Poder y política. Son los conceptos sin duda más repetidos a lo largo de la asignatura e importantes en las percepciones de los estudiantes. El poder está

---

<sup>153</sup> Los que opinan que Cataluña debería irse de España (sentimiento de rechazo), los que piensan que Cataluña debería quedarse (convivencia de naciones) y los que creen que España debe estar unida a cualquier precio (es una minoría, y están convencidos de que España debe regirse a las leyes vigentes).

<sup>154</sup> Los estudiantes progresistas ideales, al cuestionar epistemológicamente muchos de estos conceptos, no entrarían en dicha mayoría.



relacionado con las elites (o burguesía) y monarquía (reyes y príncipes); con hombres que pertenecen a nobleza o la iglesia católica, con el universo militar o al mundo de la gobernanza política (presidentes, ministros, próceres, etc.). El poder es un concepto que se relaciona con el de política para los estudiantes, el poseer “poder” es parte de “la política o lo político”. La política es un concepto al que se le atribuye poder, una implicación que escenifica a hombres que disponen de un estatus superior al de los estudiantes. Al mismo tiempo, la política es entendida como complicada, algo complejo que se ha entendido desde la negociación entre “poderosos” (diplomacia), asesinatos (reinados medievales) o desde el belicismo (todo proceso político o que involucre poder seguramente será sanginario). En este sentido, los estudiantes, en su percepción ciudadana, del mundo, de la política, hemos mencionado que es lejana, como un lugar que no les corresponde ni participar ni ser activos. En la historia enseñada la conceptualidad del poder y la política es fundamental, ya que la historia de España es explicada como una consecución de procesos históricos que van desde la prehistoria hasta el año 2016 donde se enseñan cronológicamente una serie de sucesos de carácter político donde los actores nunca son ellos (estudiantes o ciudadanos corrientes) sino una mezcla de héroes y villanos, de grandes monarcas y autoridades políticas que son relevantes para comprender un relato histórico sobre un pasado nacional específico (historia de España). El hecho de conceptualizar el poder y la política como conceptos que no les pertenecen condiciona su forma de relacionarse con el poder y la política. Por último, queremos señalar la importancia de la relación de estos conceptos, el papel de la historia y, sobre todo, el rol ciudadano que esto construye. ¿Y si nuestros perfiles ciudadanos tienen que ver con una configuración de roles ciudadanos en la sociedad? De todos los perfiles ciudadanos analizados en este trabajo, los únicos que cumplen con los requisitos para relacionarse epistemológicamente con el poder y la política son los estudiantes ideales (tanto conservadores como progresistas). El resto de los estudiantes jugarían un rol político-social limitado (estudiantes medios) o marginal (estudiantes rezagados).

- El concepto de España. El imaginario de lo que se entiende como España, una construcción territorial e histórica, social y cultural, es un elemento muy presente en la historia enseñada. Entender España de forma histórica es parte de la percepción ciudadana en los estudiantes, ya que entienden el mundo desde España hacia afuera, siendo España el centro de su percepción. Los estudiantes observados parten de la idea fundamental que es más importante estudiar España, que, por ejemplo, Portugal, Marruecos, México<sup>155</sup> o China. Conceptualizar España de una forma monolítica y lineal, es decir, a través de una historia nacional, proporciona a los estudiantes no solo una idea de España (sin ser necesariamente una idea homogénea) sino una forma de comprender el mundo, un espacio que desconocen o imaginan bajo una óptica nacional<sup>156</sup>. La enseñanza de la historia, en la conceptualización de España les impide tener inquietudes u otras perspectivas de otros países o formas de comprender la política o la sociedad. En este sentido la percepción ciudadana es nacional, no internacional.
- Ciudadanía y democracia. Estos dos conceptos si bien son temporalmente más contemporáneos con respecto a la historia que reciben, son nociones fundamentales con respecto a la temporalidad y lógica del relato histórico (se explicará más adelante). Todo tiene un principio, un desenlace y un final. Pues bien, en el final de la historia enseñada, situada entre finales del siglo XX y el siglo XXI, los conceptos ciudadanía y democracia cobran un valor elemental al ser los paradigmas que seguir por los estudiantes (lenguaje positivo). Se establece una dicotomía entre dictadura y democracia, siendo esta última el sistema “lógico” que deben entender los estudiantes como aceptable. La conceptualización de la democracia en la historia enseñada es un enfoque que tiene mucha relevancia desde la denominada Transición a la democracia, un periodo histórico (1975-1982 según los currículos y libros de historia de España analizados<sup>157</sup>) que abre las puertas a la democracia en apenas cuatro años. Los estudiantes perciben que la democracia es “buena” y que no son capaces de cuestionarla, rechazarla o conceptualizarla de otra

---

<sup>155</sup> Teniendo en cuenta que, si por ejemplo no entendemos México, no podemos comprender muchas cosas acaecidas en la denominada “Edad moderna de España”.

<sup>156</sup> Algunos estudiantes por temas de binacionalidad o viajes conocen más perspectivas de entender el mundo, pero son pocos.

<sup>157</sup> Véase en el capítulo 2 de este trabajo.

forma. La democracia para los estudiantes es un paradigma político y social positivo para España, pero también para el resto del mundo<sup>158</sup>. Como hemos explicado metafóricamente en puntos anteriores, las gafas de nuestros estudiantes (con las cuales observan “la realidad”, “el mundo”, “la sociedad”, “la política”) tienen una graduación específica que implica que el estudiante disponga de un enfoque determinado. En dicha graduación hemos añadido muchas “modificaciones”, entre las cuales se encuentra una conceptualización específica de democracia, la cual provoca que los estudiantes perciban la ciudadanía de una forma y no de otra. En este caso concreto, la mayoría de los estudiantes (a riego de no decir que es unánime) utilizan y perciben a la democracia como un concepto positivo que involucra que los ciudadanos, los miembros de dicha democracia, puedan disponer de ciertas herramientas “democráticas” como el voto o la libertad de expresión en sus países. Es una especie de fórmula matemática, cuyo resultado siempre será positivo y nunca negativo. En dicha democracia, como hemos mencionado, existen ciudadanía, otro concepto que también se adscribe a aquella noción positiva que goza el concepto de democracia. Los estudiantes entienden que ellos son ciudadanos de su país (o países), en el cual tienen obligaciones democráticas (como el voto), cívicas (obedecer las leyes) y fiscales (impuestos). Entender la ciudadanía de esta forma, administrada por marcos normativos rígidos e indiscutibles nuevamente aporta otra graduación a las gafas de nuestros estudiantes, es decir, afecta a su forma de percibir la ciudadana.

A un nivel lógico, la historia enseñada también es importante en la construcción de percepciones ciudadanas en los estudiantes. Es más, los estudiantes demandan que la historia sea lógica y que tenga cierta coherencia. Se han acostumbrado a no dialogar ni cuestionar la historia por lo que es parte de una relación “histórica” que han ido desarrollado en el IES con la historia enseñada. Los estudiantes, al recibir y estudiar la historia como un relato estructurado (en construcciones espacio temporales), lineal (de progreso) y lógico (hechos de causa y consecuencia), se relacionan con el pasado de una forma específica. Los estudiantes observados, sean ideales, medios o

---

<sup>158</sup> En este sentido, la diversidad o entendimiento de la diversidad podría verse afectado. Por ejemplo, que una sociedad indígena no viva en democracia para un estudiante sería llamativo, pero no necesariamente rechazable.

rezagados, poseen una relación con el pasado que deforma su relación con el presente y, por consiguiente, con su capacidad de proyectarse hacia un futuro. La estructura lógica de la historia enseñada importa en la percepción ciudadana de los estudiantes, ya que estos escuchan, leen, escriben, memorizan y estudian la historia como una serie de consecuencias lineales de hechos históricos, unos sucesos que forman parte de un decálogo de verdades irrefutables que se les obliga a aprender. El peso de la lógica histórica es aún más relevante a la hora de abordar problemáticas de su presente (actualidad de los estudiantes), donde la historia no se presta como una herramienta que los estudiantes puedan utilizar al ser percibida la historia más como “una verdad” (contenidos irrefutables) que como un enfoque analítico.

Por último, y en relación con la lógica de la historia enseñada, nos encontramos el aspecto de la narrativa de la historia (estructura histórico-narrativa). Si bien la historia que se enseña en las aulas es parte de una escuela historiográfica más cercana al positivismo, el componente narrativo lo dispone el profesor, el cual debe narrar los hechos, enlazándolos, relatando anécdotas, precisando acontecimientos e incorporarlos a una estructura narrativa de principio, desenlace y fin. Los estudiantes perciben el pasado de forma lógica, pero lo reciben como una narración, una especie de “cuento” o relato que comprende su pasado histórico. Si bien hemos mencionado que algunos perfiles ciudadanos, como los progresistas ideales, no comparten la visión de un “pasado histórico nacional”, sí que establecen una relación lógica-narrativa con la historia enseñada, al igual que el resto de sus compañeros. La percepción narrativa de la historia refuerza los valores nacionales (sobre todo identitarios) en los estudiantes<sup>159</sup> además de una relación con el pasado (un relato de un pasado común) y con la idea de España (como nación).

Nuestra tesis insiste en el hecho de que la historia (historia enseñada) es parte de una variable fundamental (de muchas otras variables existentes) en la formación de percepciones ciudadanas en la escuela, ya que los estudiantes reciben y asimilan unas determinadas estructuras lógicas, narrativas y epistemológicas que deforman su percepción de la ciudadanía. Los estudiantes observados de segundo de bachillerato del IES D.M son un estudio de caso en el que se analiza a través de un trabajo de campo etnográfico que percepciones ciudadanas poseen y en qué grado es responsable la enseñanza de la historia en todo esto, donde hemos visto, efectivamente, nexos y

---

<sup>159</sup> Las especificidades existen y las hemos comentado en este apartado.

conclusiones importantes que nos hacen reflexionar sobre el papel y la trascendencia de la historia escolar en la actualidad.

#### **2.4 Análisis de los hallazgos obtenidos en el Instituto de Educación Secundaria Complutense.**

Durante el año escolar 2016-2017 se realizó un trabajo de campo en clases de historia en el IES Complutense con la finalidad de obtener evidencias y hallazgos para analizar qué percepciones tendrían estudiantes de 17 a 18 años sobre ciudadanía, teniendo en cuenta a este concepto como una forma amplia de entender la realidad que les rodea en diferentes niveles: político, social, económico y cultural. Durante las estancias en el IES Complutense se asistieron a tres grupos de segundo de bachillerato divididos por letras e intereses profesionales:

- Grupo H: Son un total de 36 estudiantes. Este grupo se les clasifica en la rama de Ciencias Sociales, donde vemos una diversidad en cuanto a salidas profesionales que oscilan desde Derecho, Economía, ADE (Administración y Dirección de Empresas), a carreras como Historia, Geografía o Psicología.
- Grupo J: Son un total de 32 estudiantes. A los miembros de este grupo se les denomina como “los de ciencias puras”, cuyas salidas profesionales están enfocadas a la Medicina, Biología, Enfermería o Física.
- Grupo I: Son un total de 27 estudiantes. En este grupo se sitúan los estudiantes que desean estudiar Humanidades, centrado en salidas profesionales como Filología, Historia, Filosofía o Historia del Arte.

Los tres grupos observados hacen un total de 95 estudiantes, donde la asignatura de Historia se imparte con distintos profesores. En el grupo H y J la Historia es impartida por el Profesor Javier, el cual además es encargado de dirigir el departamento de Historia, mientras que el grupo I es responsabilidad del profesor Raúl.

Las dinámicas en las aulas H y J tendrían grandes diferencias con respecto al grupo I, aunque más en la forma que en el contenido enseñado. El grupo H cumple un perfil bastante diverso y amplio, siendo el grupo más numeroso de los tres; el grupo J un perfil más definido y específico, mientras que el grupo I hay una mezcla de estudiantes indecisos y estudiantes que conocen su futuro universitario inmediato. El investigador pudo acceder a diferentes niveles de confianza dependiendo del grupo.

Si ordenamos de mayor a menor confianza nuestros grupos sería de la siguiente manera: grupo J, grupo H y grupo I.

La asignatura de historia es parte de las asignaturas importantes y comunes en los tres grupos (cuatro horas a la semana), conjuntamente con Matemáticas (cuatro horas), Lengua Castellana y Literatura (cuatro horas) e Inglés, la asignatura con más carga horaria para los estudiantes a la semana (cinco horas).

Las estancias en el aula con Javier en el grupo H y J son muy parecidas. El profesor Javier tiene un perfil colaborador con el investigador, posibilitándonos un acceso completo al aula y los estudiantes desde el primer día. El grupo H y J no parecen distar en el aula como grupos diferenciados. Su conducta ante el profesor es receptiva y pasiva. En el aula el silencio es un requisito fundamental para que el profesor pueda dar sus clases, ya que al no existir un absoluto silencio la clase corre el riesgo de ser interrumpida. Javier parece controlar a la perfección los tiempos con estos grupos y hay un cierto alineamiento en torno a los contenidos, aunque siempre estando más avanzados los estudiantes del grupo J que el grupo H. El aula fue un espacio donde el investigador se situará como un observador pasivo la mayor parte del tiempo. La autoridad que representa Javier impide que la participación en clase por parte del investigador sea posible a menudo (diaria), aunque esto no impide que en ocasiones se puedan realizar preguntas específicas al profesor en mitad de la clase<sup>160</sup>.

El centro educacional dispone a los tres grupos de bachillerato en una misma planta (segunda planta), grupos que están separados por otros grupos de diferentes. En aquella misma planta se disponen algunos de los departamentos de cada asignatura, como el departamento de historia. En la primera planta se sitúa la dirección y la sala de profesores, además de la biblioteca y el salón de eventos. Tanto en la primera como segunda planta existe un pequeño receptáculo donde habitan personal administrador encargado de vigilar los pasillos en todo momento, una extensión de la labor vigilante de los docentes.

Las dinámicas en las aulas, el principal espacio de los estudiantes en el centro<sup>161</sup>, es caracterizada por el gran protagonismo ejercido por los profesores de Historia, aunque habiendo diferencias entre ambos que explicaremos a continuación. Durante

---

<sup>160</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: IES Complutense*, pp. 26-27.

<sup>161</sup> En el IES Complutense gran parte de la sociabilidad de los segundos de bachillerato se produce fuera del centro.

el trabajo de campo realizado en aulas se pudieron reflejar dos tipos de dinámicas. La primera se tendrá lugar en los grupos H e I, con los profesores Javier y Raúl respectivamente, donde el investigador tendrá principalmente un rol observador. La segunda serán las ejercidas con el grupo J, con los cuales se pasó más tiempo sin el profesor por diferentes variables<sup>162</sup>, donde el investigador tendrá un rol participante significativo para nuestros análisis sobre percepciones ciudadanas.

Como señalábamos anteriormente, en el primer bloque de análisis situaremos las dinámicas en aula durante las clases de historia tanto en el grupo H como I. En ambos grupos la historia enseñada es dispuesta bajo los criterios de la Comunidad de Madrid (señalados en el anterior caso de estudio), aunque cada profesor reforzará ciertas ideas, conceptos e interpretaciones según criterios e inquietudes propias. Las clases de Javier se caracterizarán por reflejar un fiel respeto a la linealidad de la historia. El profesor Javier se encarga de recordar a los estudiantes siempre que tiene la oportunidad de que la historia enseñada es más sencilla de estudiar si el estudiante tiene hábitos de lectura diarios<sup>163</sup>. Los estudiantes observados del grupo H e I saben cuáles son sus obligaciones en clase: escuchar en silencio al profesor (sus consejos y contenidos de historia) y aprobar la asignatura de Historia. En el día a día los estudiantes asumen un rol pasivo-receptivo, el cual es caracterizado por escuchar con atención y apuntar escrupulosamente todo lo mencionado por el profesor.

A continuación, analizaremos en primer lugar los perfiles ciudadanos de nuestro primer bloque, estudiantes del grupo H e I, para luego finalizar con los estudiantes del grupo J de nuestro segundo bloque de análisis. En este estudio de caso tendremos tres perfiles ciudadanos (H, I, J), unos análisis obtenidos con diferentes experiencias de campo: una mayor observación pasiva en el primer bloque (H e I) mientras que en el segundo bloque (J) existirá mayor participación que observación.

#### **2.4.1 Estudio del primer bloque de análisis: el grupo H. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.**

Desde un primer momento los estudiantes del grupo H parecen gozar de un perfil bastante homogéneo, una percepción del investigador que en parte se ve comprometida por la patente autoridad (lo veremos más adelante) que ejerce el

---

<sup>162</sup> Enfermedad del profesor y actividades extraescolares.

<sup>163</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: IES Complutense*, p. 28.

profesor durante sus clases. El estudiante del grupo H se comporta como un solo individuo. Apenas existen diferencias entre un estudiante y otro para el observador. A continuación, analizaremos a este grupo a un nivel conductual en tres escenarios: relación entre estudiantes, con respecto al centro y con el profesor Javier.

Con respecto su relación conductual entre estudiantes, debemos mencionar que este grupo, el H, es el más homogéneo de los tres. No se ha podido apreciar a penas discrepancias o divisiones claras entre ellos. Existe un cierto ambiente conciliador y regulado-limitado por su rol estudiantil. Gran parte de su relación activa entre ellos es fuera del aula, concretamente fuera del centro, mientras que su relación pasiva es característica dentro del aula. Antes y después de clases, es habitual oírlos comentar sobre sus exámenes, trabajos e inquietudes en vistas de la PAU o EVAU, casi siempre en pequeños grupos. La mayoría de los estudiantes suele ejercer un rol pasivo-receptivo de forma muy rigurosa dentro del aula, situándose en su pupitre y estableciendo conversación únicamente con el estudiante que se sitúa a su lado o detrás suyo. En torno a esto existe un patrón de comportamiento grupal, caracterizado por una relación atomizada mayoritaria (individualizada) y pasiva, un grupo que a pesar de gozar de unos rasgos conductuales comunes no estamos ante un grupo que conozca a sus propios miembros. Entre estudiantes existe el rol del delegado, un papel prácticamente invisible para el investigador, caracterizado por ser el estudiante de referencia del profesor<sup>164</sup>. Finalmente, estos estudiantes cumplen un rol conductual homogéneo entre ellos mismos, situándose en el aula como individuos, no como grupo-colectivo.

Con respecto al centro mencionar especialmente un rasgo común al resto de grupos y es su relación con los vigilantes de pasillo (en su planta y en la planta de acceso/salida del centro) o personal de administración. Tanto este como el grupo I y J comparten una relación similar con el resto de los grupos del centro: prácticamente inexistente. Su principal relación pasa por el profesor y tutor de grupo (otro profesor). La directiva (situada en la primera planta) no parece ser un espacio de diálogo entre dicho grupo y los estudiantes. La autoridad del centro, fuera de las aulas, pasa por las manos de las dos trabajadoras del grupo administrativo que ejercen de vigilantes, las cuales son las encargadas de informar tanto a los profesores como a la directiva si algo

---

<sup>164</sup> El profesor comunica al delegado la información adicional no transmitida en clases para que informe a sus compañeros. Dicho esto, debemos subrayar que no estamos ante una figura muy recurrente, ni por parte del profesor ni por parte del resto de la clase (compañeros/as de clase).



funciona de forma anómala a lo previsto en el centro. En el caso concreto del grupo H, al ser estudiantes que en los recreos suelen pasar el tiempo fuera del centro, no tienen otro tipo de relación con el centro salvo el de asistir a sus clases. No parece existir ningún tipo de cartelera en clase o información por parte de los estudiantes más comunicativos acerca de otras actividades realizadas por ellos en el centro salvo la común asistencia a clases. A esto deberíamos añadirle una excepción: las extraescolares, y específicamente este grupo suelen tener unas muy concretas: charlas sobre el funcionamiento empresarial<sup>165</sup>.

La relación conductual entre los estudiantes y el profesor es bastante lineal. Los estudiantes escuchan al profesor en absoluto silencio, mientras copian cada palabra que emite a lo largo de la clase, salvo que el profesor les ordene que dejen de hacerlo. Los estudiantes obedecen cada indicación que señala Javier: tanto cuando tienen que escribir como escuchar<sup>166</sup>. Así pues, es una relación fundamentalmente pasivo-receptiva, caracterizada por un consentido sometimiento de los estudiantes ante la autoridad del profesor. Al final de cada clase los estudiantes suelen preguntarles cuestiones de precisión en torno a la asignatura y los contenidos, no abundando las interrupciones durante la clase. Fuera del aula no parece existir ningún tipo de relación diferente con el profesor.

Una vez visto los aspectos conductuales del grupo H, nos toca analizar su relación y percepciones de la Historia (como disciplina o campo de estudio) y la Historia enseñada (contenidos de historia enseñados en clase).

Como hemos señalado en nuestro anterior estudio de caso, la relación y percepción de la historia con respecto a la historia enseñada tienen una íntima relación, aunque indiquen en escenarios diferenciados. En el caso de nuestro grupo H, los estudiantes se relacionan con la Historia, con este campo de estudio, de una forma lejana y apática, donde su percepción destaca por conceptualizar el rol de la historia como algo que no les afecta en sus vidas diarias. En este punto destacaríamos un rasgo ya mencionado en nuestro anterior caso de estudio: la percepción de utilidad. La Historia no les es útil, salvo para superar la propia asignatura que les enseña Javier cada semana. Así pues, es un grupo que no refleja tener un especial interés por la Historia, ni se caracterizan por percibirla como algo útil en sus vidas, aunque, a pesar

---

<sup>165</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: IES Complutense*, p. 33.

<sup>166</sup> *Ibidem*, pp. 32-33.

de esto, la Historia es una disciplina relevante, una aparente dicotomía ya mencionada en nuestro anterior caso de estudio.

Ahora bien, la historia enseñada tiene una relación y percepciones diferentes. La historia enseñada, la historia de España, forma parte de un pasado común aceptado por los estudiantes. Los contenidos enseñados por Javier, dispuestos a los estudiantes con un especial narrativismo histórico, es recibido como un relato de interés, válido, irrefutable y, en ocasiones, que provoca gran curiosidad entre los estudiantes. La narración del relato en clases (la historia enseñada por Javier) es conceptualizada desde la percepción de dichos contenidos pertenecen a un pasado común, unos hechos y personajes que, por otra parte, no se identifican. La lejanía de los contenidos históricos no es incompatible para este grupo de estudiantes con la validez y aceptación del relato histórico.

El papel jugado por Javier es se torna fundamental a la hora de explicar sobre todo la relación de la historia enseñada que tienen los estudiantes, ya que la forma en que relata los hechos hace de los contenidos como si fueran efectivamente un relato, una historia narrada con todo tipo de detalles (datos, fechas, nombres, anécdotas, etc.). Este aspecto narrativo se entremezcla con la validez científica de la Historia que destaca el profesor durante sus clases<sup>167</sup>. De esta manera los estudiantes asumen la científicidad de la historia enseñada, percibiéndola axiomáticamente, pero al mismo tiempo relacionándose distantemente con sus contenidos, una situación que no es discordante con la asimilación identitaria del relato, es decir, la historia de España como parte de un pasado común para todos los españoles.

Los análisis de percepción de la ciudadanía o ciudadana de nuestros estudiantes del grupo H ha sido tratados de una forma bastante “homogénea” debido a que los estudiantes de este grupo gozan de unas percepciones bastante similares. Añadido a esto, al no existir perfiles ciudadanos en este grupo hablaremos únicamente de uno: el perfil ciudadano del grupo H, caracterizado por un perfil ciudadano de carácter “medio”<sup>168</sup>.

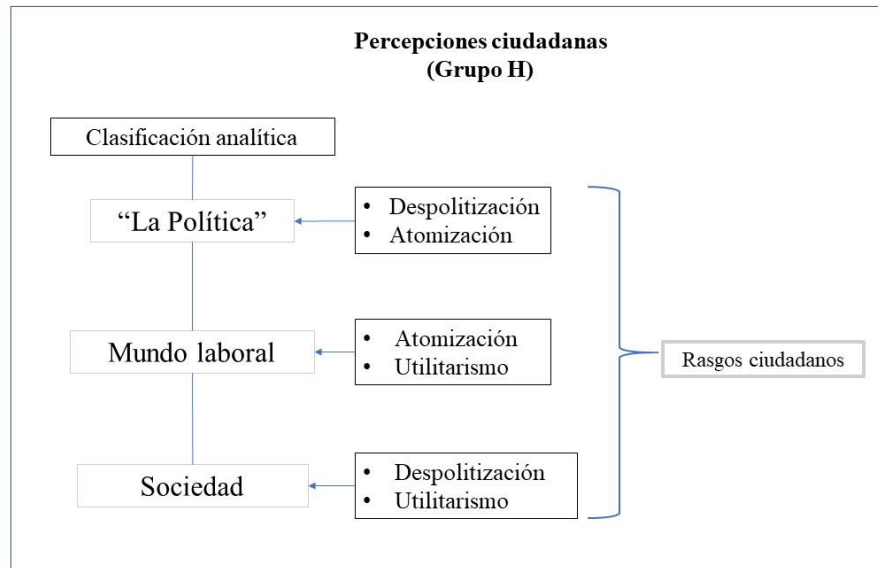
Los hallazgos obtenidos en este grupo de estudiantes nos muestran tres escenarios de análisis fundamentales en torno a sus percepciones ciudadanas: la

---

<sup>167</sup> *Ibidem*, p. 34.

<sup>168</sup> En esta parte de nuestro estudio de caso hemos dividido nuestros análisis por grupos, por lo que no nos encontraremos con perfiles ciudadanos diferenciados dentro del aula, sino con tres tipos de perfiles ciudadanos: los del grupo H (medio), J (ideal) e I (ideales y rezagados).

política, el mundo laboral y la sociedad. En estos escenarios analíticos clasificaremos a nuestros estudiantes con tres rasgos fundamentales en torno a su percepción ciudadana: Despolitización, atomización y el utilitarismo. En el siguiente esquema podremos ver la interrelación de entre escenarios de análisis y rasgos ciudadanos:



Esquema analítico de las percepciones ciudadanas "grupo H". Fuente: Elaboración propia.

- Acerca de "la política". Los estudiantes que habitan el aula H son individuos que les es familiar "la política" pero no así "lo político". Mediante las redes sociales suelen informarse sobre "lo que sucede", fundamentalmente a nivel nacional. "La política" es conceptualizada como algo lejano pero cotidiano al mismo tiempo, ya que es frecuente que suelen conocer noticias y ciertos datos sobre lo que ocurre en la "actualidad política". Pero ¿qué entienden nuestros informantes sobre "la política"? Los estudiantes perciben "la política" a la ejercida por los denominados "políticos" o políticos "profesionales", en otras palabras, por cargos públicos con representación ciudadana: presidente, ministros, diputados, senadores, etc. Son estos cargos los que ejercer la política y les es familiar, aunque "lo político" no lo es, es decir, todo lo relacionado con la vida política a nivel social (lo veremos más adelante).

→ Despolitización. Este grupo se caracteriza por ser despolitizado. ¿En qué sentido? Son ciudadanos en formación que no perciben "la política"

como algo propio, sino ajeno, algo que no rompe con el equilibrio lógico y diario que gozan sobre la misma: “La política nos es familiar, pero al mismo tiempo es ajena a nosotros”<sup>169</sup>. Su percepción ciudadana en torno a la política no es parte de sus vidas diarias, ni tampoco parte de sus inquietudes más básicas. “La política” no es útil para ellos, pero si ven en ella muchas de las causas de sus problemas. A menudo suelen quejarse de “los políticos” por no hacer su trabajo correctamente, un reclamo que nace “sordo” ya que no conceptualizan “la política” como ciudadanos soberanos, sino como ciudadanos limitados por barreras conceptuales donde la historia tendrá un rol clave como veremos más adelante.

→ Atomización. Los estudiantes del grupo H son un grupo desarticulado, que conoce al estudiante de confianza (amistades), pero no conoce al conjunto de estudiantes ni goza de una percepción de grupo como activo, sino colectivo pasivo. Su desarticulación la reflejan en su accionar diario, tanto dentro como fuera del aula, tanto entre ellos mismos como con respecto al profesor u otros grupos del centro (directiva y administración). La atomización no es solamente un rasgo conductual en estos estudiantes, sino que además es parte de una percepción ciudadana, es decir, una percepción atomizada de la sociedad con respecto a la política.

- Acerca del mundo laboral. La dimensión del trabajo para el estudiante del grupo H forma una parte importante en su imaginario sociocultural. El estudiante del grupo H percibe que el trabajo es una amarga obligación, una preocupación que es constante. Existen estudiantes que están más motivados, otros menos, mientras que el resto (una mayoría) está convencida de que deben superar muchos obstáculos para lograr entrar al mundo laboral, una dimensión que es conceptualizada como una auténtica quimera, una utopía en la cual centran sus esperanzas vitales. No sucede de la misma manera con su percepción de la felicidad, la cual es relegada a un segundo plano de necesidades, donde lo prioritario es aferrarse a un ámbito de conocimientos que les permite acceder a una estabilidad económico-laboral<sup>170</sup>.

---

<sup>169</sup> Esta frase es un resumen coloquial de su percepción sobre “la política”. Es construida en base a las notas de campo y conversaciones con estudiantes de este grupo H.

<sup>170</sup> *Ibid.*, p. 47.

→ Atomización. Este rasgo ciudadano es muy patente en este escenario analítico, ya que todo lo que concierne con su futura vida laboral, vista desde una perspectiva conformista, decadente y sin muchas expectativas de su propio futuro, es pensado de forma individual, una especie de “sálvese quien pueda” donde cada estudiante visualiza un futuro laboral precario, una visión que es asimilada mayoritariamente como inevitable.

→ Utilitarismo. Lo realmente útil para este grupo de estudiantes es el hecho de conseguir trabajo, una oportunidad laboral que les ofrezca una estabilidad económica, independientemente si son felices o no. El utilitarismo en torno al mundo laboral es parte además de una obligación ciudadana que repercute en un bien individual (primario) pero también colectivo (secundario). En el ámbito escolar, pocas cosas más son más útiles que centrarse en una formación que les permita acceder al mundo laboral en el imaginario de estos estudiantes.

- Acerca de la Sociedad. La dimensión social, la ciudadanía o la percepción de sociedad en nuestros estudiantes es concebida de una forma diversa, amplia y con criterios de tolerancia bastante consolidados. Ahora bien, las fronteras nacionales aparecen en su imaginario social. “El otro” es el extranjero, aquel que no conoce los usos y costumbres que son habituales en España. La diversidad y la tolerancia no son características que aparentemente sean incompatibles con su nacionalidad o con su conceptualización de la territorialidad. Estos estudiantes perciben la sociedad sin demasiada atención o preocupación, una pulsación que aumenta en la medida que afecta en sus vidas diarias.

→ Despolitización: Los estudiantes no conciben pensar “la política” de forma grupal (como sociedad), sino más bien individual (individualismo), donde cada uno tiene su propia visión y opinión de lo que sucede. Esta visión individual sobre “la política” no suele ser parte de un diálogo interno, sino más bien privado de cada estudiante, por lo que no existe debate grupal sobre lo que sucede en “la política” sino un riguroso respeto por la opinión del compañero/a de clase. ¿Existe otro tipo de percepción de “la política”? En el grupo H vemos que no existe una percepción de “la

política” que no supere las fronteras oficiales (las del Estado y las instituciones). “Lo político”, haciendo alusión a una percepción más amplia de la política (diferentes escenarios donde se pueda generar política). “Lo político”, donde la ciudadanía tendría un rol fundamental y protagónico, no es percibido como política, pero tampoco es percibido como parte de la transformación política o, más bien, de “la política”. Son estudiantes que conocen sus limitaciones a nivel individual y colectivo, contemplando, por ejemplo, una manifestación por la educación (algo cercano a ellos) pero sin conceptualizar la manifestación como una acción política o de transformación, sino como un espacio de visibilización de una problemática que sufren a diario<sup>171</sup>.

→ Atomización. Este rasgo está conectado con el anteriormente analizado debido a que el proceso de atomización que les caracteriza les permite imaginar una sociedad de individuos, con problemas y soluciones individuales, pero rara vez colectivos. Dicha percepción parte en el aula, donde creen como un absurdo el establecer cambios en sus propias realidades escolares. La queja, el reclamo y la rebelión atomizada (en forma de manifestación callejera) es parte de su ideario “político”, una percepción individualista de “lo político”, sin llegar a interiorizar que dichas acciones “políticas” son, efectivamente, parte de la política o el accionar político.

A continuación, veremos cómo la historia enseñada juega un rol importante en lo que hemos definido y analizado anteriormente como percepciones ciudadanas. En este trabajo, y concretamente en este grupo de estudiantes, queremos centrarnos en qué medida la enseñanza de la historia tiene una correlación entre las percepciones ciudadanas registradas y analizadas para nuestro caso de estudio. Una vez aclarado el fin de este apartado, centraremos nuestros análisis en señalar dos variables de la enseñanza de la historia que conectan con las percepciones ciudadanas analizadas en nuestro grupo de estudiantes (H).

a) Primera variable. La idea de España: la no autopercepción de un “nacionalismo plástico”.

---

<sup>171</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: IES Complutense*, pp. 32-33.

Nuestra primera variable hace alusión a un elemento que hemos podido señalar cómo relevante en la formación ciudadana, pero aún más en el área de percepciones. La narración de una idea de España, como sujeto histórico, conecta con nuestro grupo de estudiantes a un nivel básico y natural. El imaginario del estudiante del grupo H goza de una libertad limitada para poder pensar, reflexionar, analizar o imaginar una sociedad diferente. En este punto debemos destacar que la idea de España no es una elección aleatoria en el estudiante, sino que es obligada y forma parte de una idea esencial es innegable. Ahora bien, ¿la enseñanza de “una idea de España” forma ciudadanos leales a la nación? Sin duda una cuestión un tanto complicada, ya que los estudiantes no gozan de dicho concepto de “lealtad a la nación”, ya que son percepciones que forman parte de un imaginario “pasado” y anacrónico. Nuestros estudiantes no conciben un ferviente nacionalismo, ni siquiera se auto perciben como sujetos que comprendan muy bien en el país que viven. Así pues, son individuos que sin percibirse a ellos mismo como nacionalistas o “leales a la nación”, asimilan y validan la idea de España que les es enseñada como parte de un pasado histórico verídico. Es en este punto donde nuestros estudiantes limitan su percepción ciudadana a una idea concreta sobre España, que es enseñada desde unos orígenes remotos (prehistoria) hasta la actualidad. ¿En qué sentido limita su percepción ciudadana? Finalmente, nuestros estudiantes limitan su imaginario social y político a una dimensión nacional, pero también su capacidad de asimilar problemáticas; la óptica nacional les impide visualizar un escenario alternativo o diferente al cual se enfrentan día a día<sup>172</sup>. Es por esto de que hablamos de un nacionalismo “flexible” que es interiorizado, pero no autopercebido por parte de los estudiantes como tal<sup>173</sup>. De esta forma nuestros estudiantes no manifiestan abiertamente su adscripción a una determinada idea de España, ya que en su imaginario no existen varias ideas de la misma, por este motivo hablamos de la asimilación de la idea de España enseñada cómo pasado histórico, pero también como un relato lógico y, por lo tanto, coherente para nuestros estudiantes.

b) Segunda variable. La idea o imaginario de transformación política y social: dos dimensiones dicotómicas.

---

<sup>172</sup> Aquí las variables son múltiples, que oscilan entre su exposición a los medios de comunicación, a su rol como consumidores, como individuos sociales (relaciones sociales), y un largo etc.

<sup>173</sup> Este “nacionalismo flexible o plástico” se asemejaría al nacionalismo banal del académico Michael Billig, el cual describe como un “nacionalismo cotidiano”.

Nuestra segunda variable tiene íntima relación con los rasgos ciudadanos de nuestros estudiantes. Para analizar pormenorizadamente veremos rasgo por rasgo cómo la historia enseñada influye en las percepciones ciudadanas en un sentido político y social:

- **Despolitización.** En este rasgo ciudadano hemos podido observar y estudiar cómo la despolitización que ha sido registrada en este grupo de estudiantes no es independiente de la historia que es enseñada por el profesor. Existen nexos y conexiones entre los contenidos de historia y la percepción de la política que tienen nuestros estudiantes: la conceptualización del poder. Es un escenario analítico que hemos podido observar también en el estudio de caso del IES D.M, caracterizado por situar al estudiante como un agente externo a lo que se entiende por política o “la política”. La despolitización no es tanto una “elección del estudiante” sino más bien un estadio o percepción ciudadana permanente y normalizada. La historia enseñada por Javier al regirse por los parámetros normativos del Ministerio y la Comunidad de Madrid goza de una dimensión lineal, monolítica y positivista, incidiendo la importancia en los procesos políticos protagonizados por autoridades políticas o individuos que ostentan el poder (monarcas, elites, presidentes, etc.). El quehacer político no es parte del itinerario del estudiante observado; tampoco es cercano, sino más bien es una relación destacada por ser distante y azarosa.
- **Atomización.** La historia enseñada se relaciona con el individualismo registrado del estudiante observado debido a un factor similar al anteriormente mencionado: los procesos sociales en la historia enseñada son generalmente anónimos, desconocidos y parte de un pasado inmóvil. Nuestros estudiantes no perciben la historia como una serie de procesos sociales, sino más bien políticos (“la política”) y bélicos (violentos, por la fuerza). No reciben de los contenidos emitidos por el profesor una identificación colectiva, donde las grandes transformaciones (sociales y política) vienen de la mano de determinados individuos (élites o grupos de poder) y no de individuos “parecidos a ellos”, y de ser así, son casos aislados que carecen de importancia en el itinerario de la historia enseñada.
- **Utilitarismo.** Este rasgo sin duda es el más cotidiano y “visible” para el investigador ya que la diferencia de lo útil de lo que no lo es en la vida de



nuestros estudiantes es patente, y no solo en el ámbito de la historia como hemos podido apreciar. Ahora bien, la historia enseñada, al no conectar activamente con el individuo (el estudiante) es relegada como inútil o poco útil. La conexión es más bien pasiva, una característica con la que hemos insistido a lo largo de este trabajo, ya que puede ser problemática al ser aparentemente imperceptible. La diferencia entre conexión activa y pasiva es el tipo de conexión que liga los contenidos con el estudiante: mientras que la conexión activa tendería a provocar en el estudiante inquietudes de diferente naturaleza que pudiera, a su vez, relacionarse con su vida cotidiana, la conexión pasiva les genera unas bases y percepciones ciudadanas genéricas y difícilmente cuestionables para el estudiante ya que este las habría asimilado y normalizado como válidas en su imaginario lógico. Por último, para nuestros estudiantes la utilidad no se puede relacionar con los contenidos de historia enseñados<sup>174</sup>, escenario que no implica que dichos contenidos les generen o tengan una participación relevante en el asentamiento de unas percepciones ciudadanas determinadas.

#### **2.4.2 Estudio del primer bloque de análisis: el grupo I. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas, y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.**

Nuestro siguiente grupo de estudiantes de este primer bloque analítico, el grupo I, no será tan homogéneo como el anterior caso (el grupo H). Podremos distinguir dos tipos de perfiles: uno más rezagado y otro ideal. Al ser un grupo más pequeño (27 estudiantes), donde no siempre asisten todos los estudiantes, y centrada en los itinerarios de humanidades existen un grupo de estudiantes que asisten claramente al aula por obligación (una mitad de la clase), mientras que hay otro grupo (la otra mitad) que está claramente interesada por los contenidos de historia enseñados por el profesor Raúl. A continuación, analizaremos en orden: las investigaciones conductuales (entre estudiantes, entre estudiantes y el centro, y entre estudiantes y el profesor); de relación de los estudiantes con la Historia e historia enseñada; sobre las percepciones

---

<sup>174</sup> Salvo que se trate con criterios escolares como aprobar la asignatura y/o generar buenas expectativas como estudiante (rendimiento escolar).

ciudadanas de los estudiantes observados y sobre la implicación de la historia enseñada en dichas percepciones ciudadanas.

Entre estudiantes en el grupo I podemos apreciar dos niveles conductuales bastante diferenciados. Existe un perfil conductual más rezagado o aparentemente desconectado de las dinámicas de la clase (escuchar, escribir, preguntar) y otro más atento a lo explicado por el profesor durante las clases. Podríamos clasificar de esta manera a dos perfiles al respecto: estudiantes rezagados y estudiantes ideales. Entre ambos grupos no parece haber relación, ni dentro ni fuera de clase. Los estudiantes rezagados se sitúan al fondo de la clase, suelen estar distraídos y de vez en cuando el profesor les debe llamar la atención para que mantengan silencio. Por otro lado, los estudiantes ideales escuchan atentamente todo lo mencionado por el profesor y de igual manera apuntan a toda velocidad la información recibida. Las preguntas de precisión abundan, sobre todo las que tienen que ver con el dictado del profesor. Los estudiantes ideales y los estudiantes rezagados se caracterizan fundamentalmente por sus intereses hacia los contenidos dados por el profesor: los estudiantes rezagados parecen estar obligados a asistir a clase mientras que los estudiantes ideales les interesa en mayor o menor medida lo mencionado por el profesor. La polarización conductual también se extrapola a la relación que existe entre estudiantes, con diferentes intereses pareciera que pertenecen a grupos sociales diferenciados<sup>175</sup>. En esta clase la figura del delegado es similar a la del grupo H, es decir, no parece jugar un rol de diálogo entre estudiantes ni de comunicación entre la clase y otros grupos del IES.

Si observamos a nuestros estudiantes con respecto al centro su comportamiento vuelve a ser similar al del grupo H. No suelen tener contacto con el resto de los grupos del centro, salvo con los profesores jefe o tutores, con los cuales deben tener mayor relación para conocer su presente y posible futuro escolar<sup>176</sup>. El centro no es un espacio donde suelen interactuar de alguna otra forma que no sea la del rol de estudiante pasivo: asistir a clases, a los recreos (generalmente fuera del establecimiento) y a las actividades extraescolares programadas por el centro. El estudiante se relaciona individualmente con el centro y con el resto de los grupos.

---

<sup>175</sup> El grupo de los estudiantes rezagados no tienen interés en seguir estudiando. Pareciera que ni siquiera desean estar en el aula, sino más bien estar trabajando u ocupándose de otros asuntos.

<sup>176</sup> Esta figura es el principal asesor "oficial" que puede tener el estudiante (H, I, J) de cara a su conocimiento de su expediente escolar.

Por último, entre nuestros estudiantes y el profesor la situación no es idéntica a la del grupo H con Javier. El profesor Raúl tiene un perfil diferenciado del profesor Javier: Profesor joven (35 años), de aspecto desenfadado<sup>177</sup> y trato cercano. Los estudiantes rezagados e ideales no desconfían del profesor<sup>178</sup> y gozan de una dinámica rutinaria en clases donde los estudiantes escuchan, escriben y preguntan. El profesor Raúl se apoya de sus diapositivas para esquematizar los contenidos que debe enseñar según la normativa, donde en ocasiones hace incisiones y aclaraciones propias producto de su interpretación de la historia enseñada<sup>179</sup>. Ante sus incisos en clases, los estudiantes no lo cuestionan en ningún momento e interpretan su rol de estudiante pasivo. Ambos perfiles estudiantiles suelen comportarse de forma similar, aunque los estudiantes cumplen su papel de forma “completa” ya que son ellos los que suelen hacer las preguntas de precisión, preguntas específicas (nivel bajo) y preguntas abstractas simples (nivel medio), mientras que los estudiantes rezagados se limitan a escuchar (en un silencio intermitente) y escribir (generar apuntes). El profesor Raúl les facilita los contenidos también de forma online, lo que facilita la formulación de preguntas del sector ideal de la clase<sup>180</sup>. En algunas ocasiones podemos ver ciertos diálogos entre estudiantes ideales y profesor sobre cuestiones históricas “curiosas” o específicas, pero nada relacionado con contenidos que estén fuera de la normativa de la asignatura (currículo formativo).

La relación de con la Historia y la historia enseñada en el grupo I de estudiantes dependerá en algunos aspectos del perfil de estudiante: rezagado o ideal. El estudiante ideal en el grupo I no es una minoría, sino una parte importante del grupo pudiendo incluso dividir la clase en estudiantes rezagados e ideales. Como señalábamos anteriormente son estudiantes que conviven en el aula sin mayor problema ejerciendo su rol de estudiante, aunque unos de forma más rigurosa y otros menos. La Historia, como disciplina o ciencia, ya hemos insistido en otros grupos que la relación Historia-estudiantes suele ser apática y lejana. Hemos visto también como los estudiantes

---

<sup>177</sup> El aspecto de Raúl invita a un trato más cercano. Normalmente suele tener un estilo *grunge*, con uso de pendientes en la oreja izquierda y exposición de un tatuaje tribal en el antebrazo derecho. Javier, por el contrario, es un profesor que viste con camisa y pantalón de colores oscurecidos, invitando a un estilo de “profesor tradicional”.

<sup>178</sup> El profesor Raúl no fue profesor titular, sino suplente por una baja por depresión del profesor titular en la asignatura de historia de segundo de bachillerato en el centro. Debido a esta baja, Raúl se incorpora en el mes de diciembre de 2016 en adelante.

<sup>179</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: IES Complutense*, pp. 45; 49-50.

<sup>180</sup> El profesor da libertad desde que entra al aula hasta que sale para que los estudiantes puedan preguntar lo que deseen y cuando deseen.

ideales suelen interesarse por la Historia de una forma pragmática (utilitaria), pero al mismo tiempo de forma distante. En el caso de nuestros estudiantes ideales no podríamos acentuar demasiado las diferencias, aunque son un grupo que ve en la Historia un tímido espacio de debate. En este sentido tiene mucha influencia el profesor Raúl, incidiendo especialmente en su forma de dar sus clases, caracterizada por ser más flexible que respecto del profesor Javier. Ahora bien, esto no nos impide analizar su relación con la historia enseñada, la cual mantendría una visión axiomática y monolítica como en otros casos de otros grupos de estudiantes. Si bien el interés de los estudiantes ideales por los contenidos existe<sup>181</sup>, un hecho que está ligado fundamentalmente a sus salidas profesionales<sup>182</sup>. Por otro lado, los estudiantes rezagados ven en la Historia un espacio de aburrimiento y desinterés, situación que comulga con el ejercicio de su rol parcial de estudiante: escuchando y escribiendo en un silencio intermitente durante las clases.

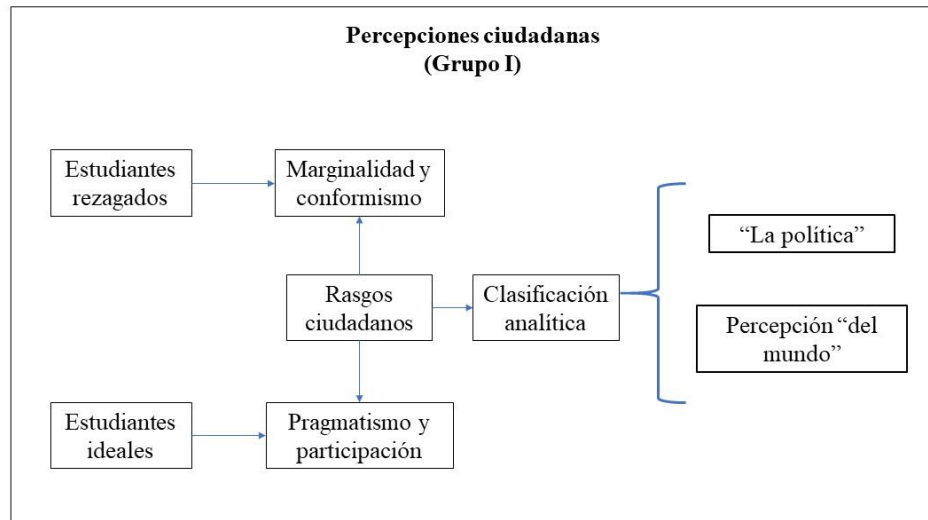
La historia enseñada es recibida y asimilada como válida. La principal diferencia en la relación con dichos contenidos entre estudiantes rezagados e ideales estará en la forma que son recibidos dichos contenidos: para unos les es de mayor utilidad e interés, mientras que para otros no les es ni de utilidad ni de interés.

---

<sup>181</sup> Protagonizan el ejercicio de hacer preguntas, más allá de las preguntas de precisión.

<sup>182</sup> Los estudiantes ideales del grupo I están interesados mayoritariamente en la Historia, Humanidades y Ciencias Sociales. En parte ven en la Historia un espacio de encuentro con sus intereses académico-profesionales.

Las percepciones ciudadanas del grupo I tendrán similitud con el grupo H, aunque con algunas diferencias<sup>183</sup>. En el siguiente esquema podremos destacar tanto las clasificaciones analíticas como los rasgos ciudadanos de este grupo.



Esquema analítico sobre las percepciones ciudadanas del grupo I. Fuente: Elaboración propia.

En nuestra primera clasificación analítica, "la política", podremos ver dos escenarios de análisis que dependerán de nuestros perfiles de estudiantes/ciudadano:

- Estudiantes rezagados. En este subgrupo de estudiantes podemos destacar dos rasgos ciudadanos relacionados: marginalidad y conformismo. Con marginalidad no nos referimos a que sean excluidos por parte del centro *a priori*, aunque en parte su marginalidad corresponde a una suerte de estigmatización escolar de lo que debe ser un estudiante y lo que no. Ahora bien, este rasgo ciudadano es efectivamente una característica expresada con una actitud y comportamientos ante el resto del grupo, el profesor y el centro. Son un grupo que no logra insertarse en los ideales del centro al tener otras inquietudes o problemáticas. La diferencia con otros estudiantes es que estos manifiestan su marginalidad autodenominándose como *outsiders* o individuos que no conocen ni siquiera que sucederá en el más inmediato futuro. Su no identificación y falta de compromiso con lo que sucede en el aula se entremezcla con una mentalidad conformista. Su

<sup>183</sup> En este trabajo hemos optado por analizar caso por caso para intentar dar la mayor cantidad de detalles analíticos al lector/a.

conformismo se asocia a que aceptan “su destino” a pesar de que ellos entiendan que puede ser injusto o especialmente problemático, por lo que en parte no están cómodos en el aula. Son estudiantes conformes con su marginalidad dentro del centro, una situación que en parte viven fuera del aula al ver frustrados sus proyectos<sup>184</sup>. Finalmente, este escenario está relacionado con su percepción de “la política”, conformista, ya que no expresan ni negación ni alternativas al respecto, y marginal, siendo este último rasgo asociado a ellos mismos como individuos que no son parte del “sistema”, una situación que se representada en el aula.

- Estudiantes ideales. Por otro lado, los estudiantes que se alinean en el seguimiento y cumplimiento del rol ideal del estudiante para el centro. En el marco del rol del estudiante ideal, estos estudiantes conocen en qué grado deben participar para poder alcanzar el máximo rendimiento escolar posible utilizando un criterio principalmente pragmático, ya que su objetivo es claro: ser los mejores estudiantes, lo que se traduce en conseguir las mejores calificaciones. De esta manera este grupo de estudiantes tendrá una percepción ciudadana limitada, donde su pragmatismo es parte importante de su conceptualización de “la política”, una dimensión lejana, problemática y no muy conocida. Pragmática por su conceptualización de la participación que perciben que deben tener en “la política”: el voto como una obligación cívica. El cumplimiento de este “deber cívico” es parte del mayor desempeño ciudadano para nuestros estudiantes ideales, además del más básico, ya que su incumplimiento puede inhabilitar inclusive la libertad de expresión de un ciudadano<sup>185</sup>.
- Nuestra segunda clasificación analítica abarca la “percepción del mundo”, un elemento que veremos nuevamente en nuestros dos perfiles estudiantiles/ciudadanos.
- Estudiantes rezagados: Los estudiantes que se ciñen a este perfil tienen una percepción limitada del mundo. Por norma general suelen referirse a otros países o regiones del mundo desde una óptica nacional, desde un “nosotros”

---

<sup>184</sup> Estas situaciones generalmente están asociadas al mundo laboral, pero también profesional, al no encontrar “su lugar” en el IES.

<sup>185</sup> Esta idea está asociada a una percepción de estos estudiantes acerca de que no se puede opinar sobre “la política” si un ciudadano/a no ejerce su “deber cívico”, que en este caso sería “el voto”.

y “ellos”. Los que existe fuera de España es “el otro o los otros”. La percepción nacional del mundo visto desde rasgos marginales y conformistas en nuestros estudiantes influyen en su percepción ciudadana limitada. Ahora bien, el aspecto marginal no se atribuye a la idea de España, sino a una visión marginal o reducida del mundo.

- Estudiantes ideales: A diferencia de sus compañeros rezagados, los estudiantes ideales se caracterizan por conocer más datos e información sobre el mundo, tanto en términos históricos como geográficos. Esta situación de aparente ventaja no involucra en que compartan una visión nacionalista del mundo, que influye, efectivamente, en una percepción del mundo limitada. Los estudiantes ideales disponen de un repertorio más amplio de información, unos datos que no inciden en su forma de ver el mundo, unas percepciones en parte pragmáticas, ya que en última instancia la óptica nacional es que realmente interiorizan y les es útil en sus vidas.

Las percepciones ciudadanas a través de la historia enseñada la veremos analizada nuevamente dividida en nuestros dos perfiles ciudadanos/estudiantiles:

Los estudiantes rezagados. En este subgrupo de estudiantes del grupo I la historia enseñada influye y tiene relación con respecto a las percepciones ciudadanas anteriormente analizadas. ¿Tiene importancia en estos estudiantes que no sean de un alto perfil en cuanto a rendimiento con respecto a sus percepciones ciudadanas? El rendimiento escolar no parece ser un factor que influya en qué la historia enseñada configure en parte sus percepciones ciudadanas. Ahora bien, existen ciertas particularidades y es por esta razón que hemos dividido el análisis en dos secciones. En primer lugar, debemos destacar la relación entre historia enseñada, los rasgos ciudadanos y las clasificaciones analíticas.

- Acerca de “la política”: La historia enseñada no parece desapercibida para el estudiante rezagado a la hora de percibir la política. La relación de la historia enseñada con las transformaciones políticas en su país (España) tiene un nexo con su percepción marginal de sí mismos en torno a “la política”. Es una dimensión que involucra situaciones con la que no podrán participar jamás, escenarios políticos que no pertenecen a ni a sus prioridades ni a su vida diaria. La historia enseñada, como relato lógico, coherente y positivista establece ciertas bases axiomáticas relacionadas con sucesos nacionales

históricos pasados (hechos históricos irrefutables), pero también en cuales son los sujetos que ejercer el poder. La conceptualización de los estudiantes de los sujetos que ejercen el poder es de admiración y lejanía, una narrativa histórica que en parte mitifican como “un pasado glorioso”, sobre todo hasta el fin del periodo de los Austrias. Después la historia enseñada es más “aburrida” para los estudiantes y el concepto de cambio político (a partir del siglo XIX) es fundamental en su percepción en torno a la política. Desde aquellos momentos en adelante la historia política es más incisiva en los actores políticos vistos en procesos históricos de menor temporalidad cronológica. El pasado “más cercano” cronológicamente no es visto como glorioso, sino con apatía, lejanía y cierto desprecio, haciendo una excepción con el periodo denominado “Transición a la democracia”, un periodo que divide dictadura (sin libertades) de democracia (con libertades) para los estudiantes. Finalmente, estos estudiantes no perciben “la política” como algo cercano, donde la historia enseñada tiene una influencia importante a la hora de determinar cuál es el perfil de los sujetos y actores de poder en la historia. Por otro lado, hemos mencionado que el pasado es glorificado o mitificado “como un mejor pasado”, mientras que el pasado contemporáneo es apático, destacando el periodo conceptualizado como una dicotomía: dictadura (periodo reprochable, la ciudadanía estaba exenta de libertades) y democracia (periodo positivo, la Transición a la democracia como un periodo que conduce a las libertades ciudadanas).

- Percepciones del mundo: La historia enseñada refuerza una idea de un pasado lineal y monolítico que está relacionado con su óptica nacional a la hora de percibir el mundo. La idea de España y el mundo es una percepción que es reforzada en los contenidos de historia de España, subrayando que la historia nacional tiene una importancia mayor al resto de historias, que en este caso ni -siquiera forman parte de un relato complementario sino diferente y no compatible con el relato nacional de España. Estos estudiantes perciben el mundo de forma limitada y gran parte de dichas limitaciones tienen raíces en los constructos lógicos históricos de la historia enseñada, unos contenidos que configuran su idea del porqué conocer la historia de España (el pasado



nacional) es más importante que conocer a lo que ellos entienden como “el otro”<sup>186</sup>.

- Los estudiantes ideales. Hemos mencionado antes que el rendimiento *a priori* no necesariamente influye en las percepciones ciudadanas en los estudiantes. Cuando hicimos la división entre dos perfiles estudiantiles en este grupo fue únicamente por motivos de rendimiento sino por una actitud ciudadana<sup>187</sup> en el centro, independientemente si su rendimiento es mayor o menor. Estos estudiantes destacan fundamentalmente por tener un comportamiento más ligado a las normas establecidas y a la autoridad emanada por el profesor, además de relacionarse con un grupo de mayor rendimiento escolar que los rezagados.
- Acerca de “la política”: Los estudiantes ideales observados en este grupo aceptan y asimilan la idea de “la política” como un escenario en los cuales ellos solo puedan opinar y participar ejerciendo su derecho al voto durante periodo electoral. El acceso al poder no entra en una conceptualización de la política debido a que, en parte, no se identifican como sujetos activos en torno a esto. De una forma parecida que, en los rezagados, no se conciben a ellos mismos como actores que puedan transformar, exigir e incluso, muchas veces, vigilar de cerca lo que sucede en “la política”. A pesar de que estos estudiantes conceptualizan su participación como parte de “la política”, estamos nuevamente ante una percepción limitada de la ciudadanía. La historia enseñada estaría relacionada con muchas de estas limitaciones y al igual que casos anteriores, la estructura lógica del relato nacional (contenidos de historia de España) y su criterio epistemológico (conceptos político-ciudadanos<sup>188</sup>) gozan de un nexo importante alrededor de la percepción de “la política” en estos estudiantes. Al disponer de unos criterios básicos hacia lo normativo, los estudiantes observados interiorizan y legitiman de una forma más contundente que los estudiantes rezagados, al comprender que

---

<sup>186</sup> “El otro” es el extranjero, que puede ser un “país vecino” o lejano. Para ellos son dimensiones diferentes y desconocidas, un escenario que desconcierta por un lado y, por otro, desencadena el afloramiento de una idea identidad o conciencia de lo nacional, una percepción que si bien es “débil” (no son nacionalistas enfervorecidos) termina por aparecer ante desconocimiento “del otro”.

<sup>187</sup> Hace referencia a las características analizadas a raíz de su conductismo.

<sup>188</sup> Entre ellos encontramos los ya mencionados en otros casos de estudio como participación ciudadana, ciudadanía activa, democracia, Transición a la democracia, Estado, nación, instituciones, legitimidad, civismo, etc.

efectivamente ellos (estudiantes ideales) serían parte activa de lo que ellos entienden como sistema democrático vigente en España<sup>189</sup>.

- Percepciones del mundo: Tanto los estudiantes ideales como rezagados han adquirido una percepción nacional del mundo, donde ellos se sitúan en el centro de este, mientras que el resto del mundo correspondería a una otredad desconocida y extraña. ¿Qué diferencia existe entonces entre ideales y rezagados en esta calificación analítica? Si bien son situaciones similares, los estudiantes ideales se diferenciarían principalmente interiorizar más hondamente la conceptualización del “otro” u otredad. Son más conscientes de cuál es su pasado nacional, dejándoles un margen más reducido a la hora de tratar cuestiones que sobrepasan las fronteras de su país. Podríamos simplificar mencionado que son estudiantes con más limitaciones en torno a esto que los estudiantes rezagados. La historia enseñada interviene en esta percepción ciudadana a través del relato histórico, una narrativa que les proporciona una coherencia identitaria que les sitúa y determina en gran medida como individuos (ciudadanos españoles) en el mundo.

#### **2.4.3 Estudio del segundo bloque de análisis: el grupo J. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.**

Nuestro siguiente grupo de estudiantes para analizar será el grupo J, parte de nuestro segundo bloque de análisis que, como hemos aclarado anteriormente, son resultados extraídos y analizados a raíz de un trabajo de campo más centrado en la participación que en la observación pasiva.

Nuestros estudiantes del grupo J (perfil ciudadano ideal) se diferenciarán de los anteriores grupos analizados por haber interactuado tanto de manera colectiva e individual de forma frecuente y especialmente intensa, teniendo como referencia el común denominador que caracteriza el día a día en el aula y el centro. El diálogo con el estudiante en este IES no será como en el IES D.M. Las alternativas del investigador serían reducidas por el rol del profesor. Las causalidades como lo eran la ausencia del profesor Javier en el aula será clave para desbloquear un escenario de campo e

---

<sup>189</sup> *Grosso modo* podríamos mencionar que la vía activa y única para solucionar las deficiencias del sistema democrático es el acto de votar (elecciones). Los cambios de gobierno, para estos estudiantes ideales, es visto como un cambio, si bien no es profundo, pero es parte de lo que consideran “menos malo”.

interacción diferenciado a los grupos del primer bloque de análisis. Durante el registro de información y hallazgos del grupo J se pudo identificar un grupo de estudiantes bastante homogéneo en torno a los factores que hemos analizados en otros grupos. Si tuviéramos que identificar a estos estudiantes con un perfil sin duda sería el de estudiantes ideales, aunque con una diferenciación entre activos y pasivos. Esta diferenciación tendrá un impacto analítico diferenciador únicamente en los hallazgos conductuales de estos estudiantes, mientras que a la hora de analizar sus percepciones ciudadanas la diferenciación es, más bien, mínima.

En primer lugar, nos detendremos en la relación conductual entre estudiantes, para después abordar la relación conductual entre estudiantes y el profesor y, finalmente, entre estudiantes y el centro. Ahora bien, todo esto lo analizaremos especificando la diferenciación conductual mencionada anteriormente: activos y pasivos.

La referencia de estudiante ideal activo o pasivo hace referencia a su notoriedad a nivel conductual en el aula. Entre estudiantes, en este grupo se ha podido presenciar claramente esta diferenciación: por un lado, unos estudiantes más activos que interactúan entre ellos, mientras que el resto (pasivos) tienden a un comportamiento individual. Estos dos polos de conductismo no establecen una división entre estudiantes en torno a rendimiento o cumplimiento de la normativa (perfil ideal), sino más bien un distanciamiento en el grupo entre estudiantes “más inquietos” y otros más pasivo-receptivos. En general esta última característica (pasivo-receptivo) es parte de todo el grupo, aunque en unos está presente de forma impostada y en otros de forma “permanente”. Los estudiantes ideales activos no parecen establecer lazos de comunicación con los estudiantes pasivos ni viceversa, una situación que en parte ha demostrado ser una realidad bastante atomizada dentro del aula. Son estudiantes cuyo principal objetivo es cumplir con un alto estándar de rendimiento escolar, seguido de cumplir con la normativa del centro y con la figura del profesor. La figura del delegado ejerce un rol similar que en los grupos H e I, es decir un papel residual en cuanto a temas de organización en el aula, pero importante para la comunicación profesor-dirección en el aula ya que el delegado funcionaría como una especie de “altavoz informativo”.

El profesor Javier es visto como una figura de autoridad que inspira respeto para los estudiantes del grupo J. La relación que se pudo observar y registrar fue similar al

grupo H, aunque pareciera que es más dinámica en el grupo J. Al ser estudiantes que conocen lo que deben de hacer en el aula y después de ella en el corto, mediano e incluso largo plazo<sup>190</sup>, no permiten que la clase sea prácticamente interrumpida por el estudiante, sino más bien fluida y focalizada en la recepción de contenidos de cara a sus exámenes de la asignatura. La relación con el profesor Javier es pues de naturaleza pragmática, directa y fluida, donde no es frecuente presenciar preguntas de nivel medio o alto, sino más bien de nivel bajo o de precisión (las más abundantes)<sup>191192</sup>.

En cuanto a la relación conductual con el centro es parte de un patrón que comparten los tres grupos observados en este centro: distante y poco frecuente. El centro es un espacio utilizado por los estudiantes con fines pasivo-receptivos: asistencia al aula (clases) y cumplimiento del rol de estudiante durante el espacio de tiempo en el cual habitan el centro. El personal administrativo es percibido como un agente vigilante<sup>193</sup>, mientras que la dirección como una gran autoridad (más que el profesorado) al poder este influir en su destino escolar e incluso familiar<sup>194</sup>. No existe una gran diferenciación en este ámbito con este grupo de estudiantes salvo con los estudiantes ideales activos, los cuales disponen de una comunicación más fluida y dinámica con el personal administrativo y directiva<sup>195</sup>.

La relación de estos estudiantes con la Historia y la historia enseñada nos llevará en primer lugar a establecer un nexo de utilidad y, en segundo lugar, un nexo de identidad (nacional) con los estudiantes.

El criterio de utilidad en la relación con la Historia está muy presente en nuestros estudiantes, ya que no les dificulta expresar (en ausencia del profesor) que la Historia no es útil en sus vidas. Con respecto a estos estudiantes se debe subrayar que son individuos con una idea bastante clara acerca de lo que significa su paso por la educación postobligatoria o bachillerato: poder acceder a la Universidad. Su principal objetivo es, pues, lograr superar todas las asignaturas con el mayor rendimiento

---

<sup>190</sup> Son estudiantes que son capaces de proyectarse desde el corto plazo (lo que deben de hacer durante el aula, el día, la semana), mediano plazo (su paso por segundo de bachillerato, examen de selectividad o EVAU) y largo plazo (su paso por la universidad e incluso su introducción en la vida laboral).

<sup>191</sup> Véase en la página 33 de este capítulo la descripción de cada tipo de pregunta.

<sup>192</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: IES Complutense*, pp. 44-45.

<sup>193</sup> Es percibido casi como un rol policiaco por parte de los estudiantes.

<sup>194</sup> Los estudiantes son conscientes que la directiva del centro es parte de la cúspide de poder en el centro, un grupo con el cual no existe relación alguna salvo se produjesen situaciones críticas (mal comportamiento, penalización por situaciones especialmente graves) o de especial relevancia escolar (premios, reconocimientos).

<sup>195</sup> Suelen ser trasmisores de mensajes o información por parte de estos grupos a la clase (estudiantes).

posible<sup>196</sup>. En ningún caso veremos a ningún estudiante del grupo J con algún tipo de confusión al respecto de su futuro inmediato. Ahora bien, ¿cuál es la relación y percepción de la Historia para estos estudiantes? El criterio o nexo de utilidad que hemos mencionado es un concepto que suelen repetir a menudo cuando se refieren a las asignaturas que cursan durante el curso. Cuando se trata de hablar de la utilidad de la Historia la respuesta es poca o ninguna. Más de alguno estaría a favor de eliminar dicha asignatura por el poco o nulo aporte que les ofrece de cara a conseguir sus objetivos universitarios<sup>197</sup>. Al conceptualizarse ellos mismo como “estudiantes de ciencias puras” entienden que la Historia no tiene cabida en sus prioridades, una disciplina que es percibida como un espacio de estudio de verdades y sucesos históricos irrefutables y no sujetos al juicio del historiador/a. En otras palabras, la Historia para estos estudiantes no es interpretable, por lo que entienden que es consultable cuando así se requiera, es decir, la Historia como una disciplina monolítica y estática.

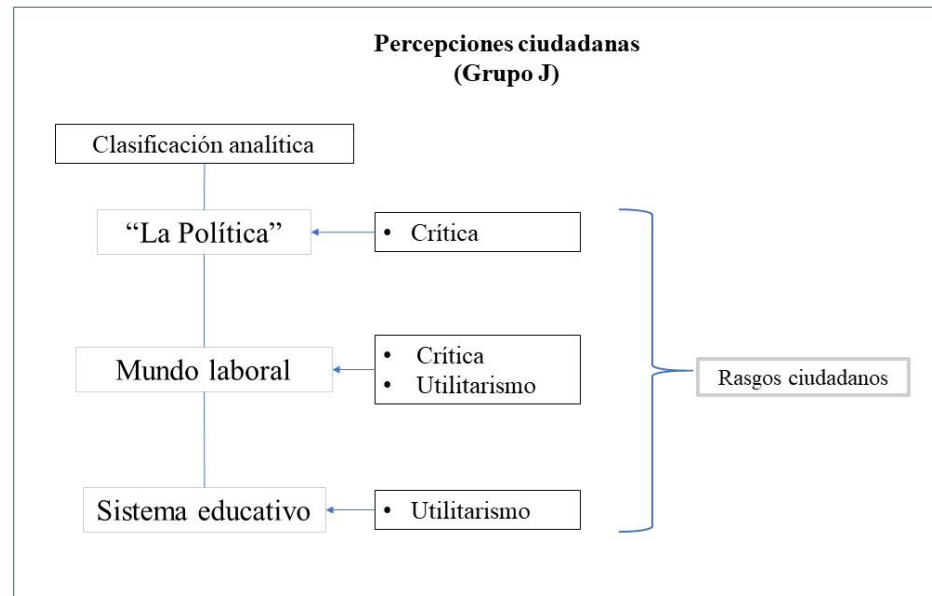
Por otra parte, la historia enseñada (la historia de España) no escapa a la percepción de utilidad en los estudiantes, aunque de un modo diferente que con la Historia. Los contenidos de historia de España son considerados importantes, pero no útiles para sus objetivos. Entienden que es relevante para ellos conocer su pasado, su historia, algo que para ellos debería ser secundario y no prioritario. En este sentido hemos podido analizar que estos estudiantes no perciben que la historia enseñada (ni la Historia en general) tenga que ver ni con su forma de pensar ni con su forma de comprender o abordar problemáticas de naturaleza política, por mencionar un ejemplo. Así pues, nuestros estudiantes se distancian radicalmente de la Historia y la historia enseñada, o por lo menos esta es su relación y percepción al respecto.

Las percepciones ciudadanas en estos estudiantes las hemos esquematizado bajo un solo perfil ciudadano, donde hemos destacado dos rasgos ciudadanos en tres clasificaciones analíticas. Lo vemos en el siguiente esquema:

---

<sup>196</sup> Sus pretensiones universitarias suelen tener una alta nota de corte, por lo que su implicación en conseguir altos índices de rendimiento es patente.

<sup>197</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: IES Complutense*, p. 31: 50.



Esquema analítico sobre las percepciones ciudadanas del grupo J. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a nuestro primer rasgo ciudadano, “la crítica”, veremos cómo nuestros estudiantes, que gozan de un único perfil estudiantil/ciudadano (ciudadanos/estudiantes ideales), esgrimen con contundencia y seguridad una crítica en nuestras tres dimensiones analíticas.

- “La política”. En esta clasificación analítica los estudiantes enarbolan una idea crítica fundamental: “la política” como un espacio de denuncia, pero no de participación. Nuevamente volvemos a una idea que hemos podido ver reflejada en otros estudiantes ideales de diferentes grupos y es que “la política” es entendida de forma lejana, un espacio donde no se ven a ellos mismos como actores de lo que sucede en “la política”. Al mismo tiempo, ellos entienden que la denuncia y el reclamo es parte de su participación activa en “la política”, es decir, la exteriorización de su crítica, pero también el uso de su voto (periodo de elecciones). La crítica se centra en exigir en el ámbito de “la política” medidas para solucionar aspectos de su vida presente pero también futura. Ambos aspectos tendrán relación con el mundo laboral y el sistema educativo, ámbitos donde ellos perciben que no tienen ningún alcance para ejercer cambios o transformaciones a pesar de gozar de ideas políticas al respecto. La crítica que esgrimen los estudiantes no es comprendida de forma ideológica o política, sino como “reclamos

ciudadanos” o denuncias básicas (esenciales para vivir en dignidad). No conceptualizan “la política” como un debate ciudadano<sup>198</sup>, sino como un espacio de poder y gobernabilidad institucional lejano y parcialmente controlable, ya que el voto (válido y oficial), para los estudiantes, es conceptualizado como un instrumento controlador del poder, pero no así su uso de la crítica (no oficial).

- Mundo laboral. Nuestros estudiantes gozan de una crítica acongojada sobre un futuro incierto que constriñe su presente. El mundo laboral es una auténtica quimera alcanzar o imaginar que es alcanzada. Son individuos que sueñan con poder trabajar en algo que puedan considerar “de lo suyo” o relacionado con su futura profesión. En el tono de estos estudiantes al hablar de futuro no es utópico, sino distópico. No logran visualizar un futuro inmediato en el cual puedan ser felices. Perciben el futuro con auténtico temor. A pesar de esta percepción, entienden que deben vivir y asimilar su presente con constancia y esfuerzo personal. Entre medio de ese temor hacia su propio futuro existe un camino incierto por el cual se ven obligados a transitar. Finalmente, la incertidumbre por el futuro inmediato es parte de su percepción ciudadana no solo en torno al mundo laboral propios sino también hacia una conceptualización generacional de esta percepción.<sup>199</sup>
- Sistema educativo. Estos estudiantes aparentan ser conscientes de que la educación es una variable que les ha influido e influirá en su grado de posibilidades u oportunidad para visualizar su propio futuro. Pero más que un futuro, la educación es un pasado (lo que han vivido) y un presente (su actualidad) con el cual están disgustados. Parte de su crítica irá dirigida a la educación, un ámbito que consideran relevante en sus vidas. Estos estudiantes no disponen de una crítica “destruktiva” en torno a esto, sino más bien constructiva, ya que conocen perfectamente su pasado y presente escolar (diagnóstico de los problemas) pero también ideas de cómo el sistema educativo se ajustaría mejor en sus realidades, aspiraciones y proyectos. Su

---

<sup>198</sup> Los debates que pudimos realizar con este grupo no fueron conceptualizados como “hacer política”, sino como una actividad extracurricular no planificada. En un comienzo fue visto como una pérdida de tiempo (muchos pretendían avanzar con sus deberes atrasados), pero al superar escenarios de confianza conceptualizaron el debate realizado como una actividad que, posteriormente, quisieron repetir con bastante entusiasmo.

<sup>199</sup> Existe una percepción compartida en torno a esta incertidumbre y percepción negativa del futuro entre estos estudiantes.

percepción ciudadana en torno a la educación que reciben la conceptualizan con importancia como una herramienta importante en su formación como individuos. Su diagnóstico sobre las debilidades del sistema educativo se basa fundamentalmente en “pérdidas de tiempo”, donde los esfuerzos se centran en conocer mucho pero no en profundidad. Esta clase estaría de acuerdo en una mejor distribución de los tiempos en las materias con las que ellos pudieran sentir más cercanía y compromiso. Además, este grupo señala que la educación (el ámbito escolar) está apartado del mundo laboral, donde proponen que deberían existir un acercamiento teórico, pero también práctico de su futuro formativo inmediato. Finalmente, sus percepciones ciudadanas giran en torno a una especie de obsesión por un futuro inmediato que no pueden domesticar, pero que al mismo tiempo de una visión retrospectiva negativa de ellos mismos (de lo que han conseguido hasta el tiempo presente).

Por último, nuestro segundo rasgo ciudadano, el utilitarismo, lo vemos enfocado fundamentalmente en una sola dimensión analítica: el mundo laboral. En este sentido el utilitarismo que determina a este grupo de estudiantes/ciudadanos su forma de percibir su presente, pero, sobre todo, su futuro inmediato (corto-medio plazo) y su vida vista en el largo plazo (mundo laboral). ¿La percepción de la utilidad es extrapolable entonces a una percepción ciudadana? Efectivamente esto es lo que queremos señalar, ya que dicho criterio o rasgo ciudadano está presente en nuestros estudiantes sobre todo en su percepción del mundo laboral, una dimensión en la cual sitúan su participación ciudadana<sup>200</sup>. El trabajo es percibido como un deber ciudadano, una categoría (trabajar o encontrarse trabajando) útil para el estudiante no tanto por su desarrollo personal-profesional sino por las implicaciones materiales del trabajo: ingresos económicos. En este sentido su utilitarismo es patente y no lo escuden<sup>201</sup>. Así pues, nuestro perfil de estudiante/ciudadano dispone de una percepción ciudadana utilitarista en torno al mundo laboral/del trabajo, aunque no de forma interiorizada, sino asimilada “por la fuerza”<sup>202</sup>. Este último punto se relaciona íntimamente con su percepción de la política y del poder, ya que no se conceptualizan a ellos mismos

---

<sup>200</sup> El mundo de la fiscalidad es cercano a ellos y conocen bien que su participación ciudadana (ciudadanía activa) se verá cristalizada una vez puedan aportar su IRPF al sistema o Estado.

<sup>201</sup> Para el investigador ha sido muy evidenciable el tono amargo de voz de algunos estudiantes en el momento de referirse a superponer su felicidad a la supervivencia.

<sup>202</sup> Ante esto tampoco se vio una alternativa clara en ellos. Más bien dudas y más incertidumbre.



como actores de transformación para sus propios problemas. En parte su utilitarismo funciona como una vía de escape ante un devenir imparable que configura sus vidas (“la política”, el sistema educativo, el mundo laboral).

Las percepciones ciudadanas analizadas en este grupo de estudiantes tienen una relación con la historia enseñada en el ámbito de la conceptualización del poder, la participación y del pasado. En este grupo no vimos un componente identitario (nacional) fuerte (expresividad identitaria), aunque la relación con la historia enseñada y su percepción de esta, a pesar de ser apática, es conceptualizada como importante. La historia enseñada que reciben no es percibida como relevante en su ideario o imaginario social-identitario, un relato histórico conecta con la percepción ciudadana de nuestros estudiantes sin que estos puedan cuestionar o identificarlo como tal debido a que su grado de interiorización con la estructura lógica de la historia enseñada es alto. Podríamos decir que han normalizado dicha estructura lógica, epistemológica y narrativa de la historia que les es enseñada. Si bien este es una característica que más o menos podemos apreciar en todos los grupos, con sus diferencias, en este grupo destacaremos como el relato histórico tiene conexión no solo a nivel epistemológico (conceptos como política o poder) sino también a un nivel racional.

Estos estudiantes hemos mencionado y analizado que se caracterizan por su uso de la crítica (política, mundo laboral, educación) pero al mismo tiempo sujetos a un criterio de utilidad que, en parte, les ata a la contingencia, a la coyuntura. En este sentido debemos destacar que no es en tanto lo que aporta, sino de las herramientas de razonamiento que desprovee a estos estudiantes. A la hora de argumentar, defender y razonar sobre lo que les inquietaba, sobre cómo entienden y perciben su “mundo inmediato”<sup>203</sup> no gozan de una perspectiva histórica que les permita analizar y conceptualizar su realidad de otra forma. Aquí es donde la historia enseñada configura una relación estática y monolítica con “el pasado”, un espacio rígido con el cual nuestros estudiantes no pueden interactuar, sino asimilar como contenidos de relevancia utilitaria (aprobar exámenes) y mínima al mismo tiempo (no son herramientas útiles en sus vidas).

Finalmente ¿la historia enseñada tiene una conexión con las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes? Al respecto podemos afirmar que forma parte de una variable importante al implementar en los estudiantes un criterio lógico

---

<sup>203</sup> Haciendo referencia a su realidad diaria y del alcance limitado de su percepción ciudadana.

(estructura de relación temporal), epistemológico (conceptos “políticos”), axiomático (la historia como unos contenidos irrefutables) y narrativo (la historia como un cuento o una novela). Al mismo tiempo la historia enseñada manipula la percepción “del pasado” que tienen los estudiantes, un espacio que hemos mencionado como estático, con el cual no pueden dialogar. Esta percepción del tiempo histórico es parte de su percepción ciudadana, individuos que no disponen de herramientas de razonamiento que les permitan escapar de la coyuntura, del presente. De la misma manera, el futuro produce estremecimiento y les es muy complicado poder imaginar un futuro político o en sociedad<sup>204</sup>, fruto, en gran medida, de una relación limitada y deformada del pasado (de “lo histórico”) y del criterio histórico.

#### **2.4.4 Conclusiones para nuestros tres grupos de estudiantes.**

¿Podemos comparar a estos tres grupos de estudiantes en torno a sus percepciones ciudadanas? ¿Tiene la historia enseñada un rol protagónico transversal en dichas percepciones? En nuestros tres grupos estudiados hemos podido presenciar tanto similitudes como diferencias. Cada grupo goza de sus particularidades, una característica que también la podemos llevar a cada individuo/estudiante/ciudadano. Ahora bien, lo que nos interesa para concluir este estudio de caso es la comparativa de los tres grupos de estudiantes, un escenario que podemos evidenciar a través de los siguientes puntos a tratar:

- Existe un patrón receptivo-pasivo en los estudiantes.
- Hemos podido concluir que entre las similitudes que se han podido observar en los estudiantes señalamos su conductismo receptivo-pasivo. ¿Qué significa esto? Como hemos explicado en páginas pretéritas el componente receptivo-pasivo hace referencia a su comportamiento ante el centro, sus compañeros y el profesor, destacado por no protagonizar una actividad centrada en recibir contenidos de forma pasiva, asumiéndolos axiomáticamente bajo un código de autoridad patente. En este último escenario juegan un rol clave el papel del profesor (de su autoridad) y la relación entre los estudiantes y la Historia (la autoridad de la Historia).
- No se conceptualizan a ellos mismos como sujetos empoderados en el ámbito de “la política”.

---

<sup>204</sup> Como bien hemos mencionado, sí que son capaces de realizar itinerarios para ellos mismos sobre su futuro inmediato (universitario) y poder imaginar posibles escenarios laborales.

- Si existe un elemento homogeneizante en todos los estudiantes estudiados fue su percepción de la participación de “la política”. Por lo menos a grandes rasgos. El hecho de que no tengan las herramientas analíticas ni de pensamiento para percibirse a ellos mismos como agentes transformadores de sus propias vidas. Su percepción es limitada en muchos aspectos, tienen barreras que les impide poder conceptualizarse como actores en lo que hemos denominado a lo largo de este capítulo como “la política”. Por otra parte, está la propia percepción de la “política”, también conceptualizada de forma limitada, que construye un imaginario sobre cuál es el rol y el alcance de los ciudadanos (ellos mismos) ante la misma.
- Son estudiantes desarticulados socialmente (individualismo).
- Entre las características más subrayadas en este estudio de caso (IES Complutense) nos encontramos con la atomización social de los estudiantes. No es solamente un tema conductual, lo cual es patente al verlos relacionándose con los diferentes grupos del centro e incluso entre ellos mismos, sino que también es parte de una percepción de la ciudadanía. El percibir a la sociedad de forma desarticulada, no organizada, casi bajo el lema del “sálvese quien pueda” ha sido frecuente. La mezcla de la práctica y la percepción de esta característica nos da pistas importantes sobre su comportamiento y percepción ciudadana.
- La Historia no les importa, pero influye en sus percepciones ciudadanas.
- En este estudio de caso hemos destacado que la Historia no solamente importa, sino que además es parte de un imaginario colectivo en los estudiantes sobre qué es la Historia y qué rol juega en la sociedad o, incluso, en sus vidas. Ha sido relevante en los estudiantes estudiados el papel que ha desempeñado la Historia en ellos y ellas, mostrándonos cómo influye en sus imaginarios y percepciones tanto sociales como políticas, e incluso identitarias. Las más comunes sin duda son las políticas, donde vemos como la Historia es una variable para tener en cuenta cuando hacemos una correlación entre la percepción ciudadana analizada en nuestros estudiantes con el tipo de Historia que es enseñada a los mismos. Es en este punto donde vemos como la Historia no es marginal, sino parte de sus criterios lógicos y epistemológicos, donde la Historia no solo aporta conceptos y estructuras de

razonamiento, sino que también desprovee de herramientas de análisis histórico en los estudiantes, dando lugar en ellos una relación con “el pasado” particularmente distante y rígida con la que no pueden ni dialogar ni utilizar en sus propias vidas.

### **2.5 Análisis comparado de los hallazgos obtenidos en ambos centros (IES D.M-IES Complutense).**

Sin duda nuestro estudio de caso en los IES Doctor Marañón y IES Complutense nos ha dado bastantes pistas y hallazgos sobre cuestiones que nos indican ciertos patrones en torno a nuestra pregunta fundamental de tesis que es: ¿Qué percepciones ciudadanas tienen los estudiantes estudiados? Pero al mismo tiempo hemos podido descubrir pistas y hallazgos que nos indican una heterogeneidad y diversidad en las percepciones que nos alejan de un perfil de estudiante debidamente estructurado bajo dogmas homogeneizantes. Con este último punto nos estamos refiriendo que, si bien en ambos IES hemos podido observar, registrar y analizar similitudes y, algún que otro patrón, también hemos logrado presenciar situaciones diversas, que contrastan y se alejan de un análisis monocolor.

A lo largo de nuestro estudio de caso alcaláino hemos analizado pormenorizadamente cada grupo de estudiantes al cual el investigador se vio durante su tiempo en los IES. De esta forma cada grupo nos daba su propia “voz”, su propia percepción de la ciudadanía, pero al mismo tiempo también las diferencias que existían en el propio grupo alrededor de esta cuestión.

En este estudio de caso hemos señalado al carácter de los centros, donde analizamos comparativamente tanto su situación de cara al acceso como interna en torno a su normativa y objetivos a seguir en el estudiantado. Por otra parte, nuestros estudiantes, en cada IES y en cada grupo o hemisferio (según que IES) se destacaron tres dimensiones de análisis fundamentales: análisis conductual, de la relación Historia/historia enseñada, análisis acerca de las percepciones ciudadanas registradas (rasgos ciudadanos, perfiles ciudadanos, clasificaciones analíticas, percepciones y autopercepciones de la ciudadanía) y, finalmente, análisis sobre el papel de la historia enseñada en las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes. Estos cuatro escenarios analíticos no han sido colocados en este orden al azar, sino que contemplan un orden de profundización en nuestra pregunta central de tesis e hipótesis central: ¿Es la historia importante en la construcción de las percepciones ciudadanas de los

estudiantes? En nuestro estudio de caso no hemos tenido motivos para refutar nuestra hipótesis: la Historia importa en la construcción ciudadana.

Ahora bien, ante estos cuatro escenarios analíticos, esbozaremos nuestras principales conclusiones comparativas a nivel local.

1. Análisis conductuales en los estudiantes observados.

- a. Con respecto al centro. Por norma general hemos podido observar que los estudiantes estudiados de ambos IES suelen compartir una relación bastante monocromática con el centro (estructura y demás grupos del centro). Con respecto a la estructura no existe apenas diferencia, destacando que su actividad primordial en el IES es la asistencia regular a clases<sup>205</sup>. Cualquier otra actividad sería marginal o parte de una minoría<sup>206</sup>. Y con lo que respecta al resto de grupos del centro (profesores, directiva y administración) se destaca un código de autoridad bastante patente en todos los casos. Solo con los profesores (algunos) la autoridad se mezcla con lazos de confianza generando diálogos entre estudiantes y profesores de situaciones externas a los contenidos<sup>207</sup>.
- b. Con respecto al profesor de historia. Si bien hubo perfiles diferenciados en ambos IES, en la relación de estudiante con respecto al profesor primaba un código de autoridad bastante visible y comprobable tanto dentro como fuera del aula. Entre el profesor y el estudiante existen un cumplimiento de roles concretos: el estudiante es el receptor y el profesor el emisor. Ha sido muy difícil observar situaciones que difieran de esta relación conductual entre ambos actores.
- c. Con respecto a los estudiantes. Entre estudiantes la situación también nos ofrece un patrón conductual, donde prima el individualismo tanto dentro como fuera del aula. Ahora bien, sí que dependiendo de cada grupo existen intereses comunes, pero no acciones colectivas, sino individuales. Del mismo modo que el ejercicio de su rol como estudiantes contiene unas características digamos “mínimas” que

---

<sup>205</sup> Los estudiantes no suelen faltar a sus clases diarias, salvo algunos de los estudiantes de un perfil más rezagado-marginal.

<sup>206</sup> Iniciativas de estudiantes, asambleas y charlas para otros estudiantes.

<sup>207</sup> Este tipo de situaciones también es minoritario. La relación de los estudiantes con el centro es altamente normativa.

hacen referencia a su carácter receptivo-pasivo, y diferenciándose en su comportamiento individual pero no así colectivo. De una forma similar sucede con su organización interna (de clase), con la figura del delegado/a, un agente estudiantil que más que un nexo entre los estudiantes y el centro es un mero informante<sup>208</sup> de los grupos que gozan de autoridad en el centro.

2. Relación de la Historia y la historia enseñada en los estudiantes observados.

- a. La Historia y los estudiantes. En este ámbito conductual se ha visto claramente un patrón al respecto: la Historia como un espacio de estudio lejano y monolítico para los estudiantes. La percepción de la Historia en los estudiantes es de autoridad científica, un campo de conocimientos verídicos y bien fundamentados por un pasado inexorable e irrefutable. De esta manera la Historia representa todo aquel estudio que muestra los hechos del pasado con poco o ningún margen de discusión o debate interpretativo<sup>209</sup>. En este sentido para una minoría la Historia entraba en un criterio de utilidad<sup>210</sup>, aunque una mayoría se acerca más a un criterio de no ser útil en sus vidas diarias.
- b. La historia enseñada y los estudiantes. Los contenidos de historia recibidos por los estudiantes (historia de España) generan más casos diferenciados, aunque en minorías. En general hemos podido registrar una relación común entre la historia enseñada y los estudiantes destacada por un aspecto similar al de la Historia: lejanía, pero al mismo tiempo identificación con los contenidos al ser “nacionales”. Si bien la identificación nacional no se asemeja a un nacionalismo férreo, la historia enseñada les proporciona unos códigos identitarios nacionales los cuales no necesariamente utilizan, pero que saben de su existencia y veracidad. En este aspecto hemos visto casos de repudio hacia la historia de España, pero no de negacionismo histórico. En la

---

<sup>208</sup> Generalmente no es percibido como un instrumento de la clase o como un agente de relevancia para sus intereses, sino más bien todo lo contrario.

<sup>209</sup> Se entiende por parte del estudiante que la Historia contempla los datos (el documento, la fecha, el personaje, los hallazgos materiales) y se limita a representarlos en obras escritas.

<sup>210</sup> Un criterio de utilidad superficial, ya que se adscribían a un tópico de aprendizaje de conocimientos de corte universalista (“aprender siempre es bueno”). La Historia entonces es útil no en el momento presente sino, quizás, en algún futuro donde, por ejemplo, se tenga que visitar algún lugar “con historia” o hablar sobre algún acontecimiento histórico.

mayoría de los casos la historia de España comprende unos contenidos esenciales para comprender un pasado nacional complejo, aunque, y con la misma contundencia, se percibe que dicha historia no es útil para comprender el presente, y mucho menos para pronosticar un futuro.

### 3. Sobre las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados.

A lo largo de este trabajo hemos podido observar y analizar diferentes percepciones ciudadanas incluso, dentro de un mismo IES. Ante este ejercicio también se han detectado puntos de encuentro, tanto en las clasificaciones analíticas como en los rasgos ciudadanos. Si bien las especificidades han sido representadas, en este apartado final de estudio de caso nos es más conveniente señalar y subrayar las similitudes en torno a las percepciones ciudadanas. Como hemos insistido, en ambos IES, incluso grupos, hemos presenciado diferencias, aunque aquí colocaremos el acento en las características comunes en todos ellos, en un perfil ciudadano/estudiantil caracterizado ser atomizado, despolitizado, generalmente progresista, pragmáticos, poco participativo y con un uso de la crítica “mínimo”. Haciendo un balance y, bajo este perfil ciudadano/estudiantil, podemos indicar tres clasificaciones analíticas fundamentales: “la política”, el mundo laboral y el sistema educativo. En estos diferentes, pero relacionadas dimensiones analíticas hemos registrado y analizado que nuestros estudiantes perciben con apatía “la política”, donde ellos no se autoperciben como actores de posible transformación; la percepción del futuro en los estudiantes es una conquista desesperanzada, donde el foco de atención está en su futuro inmediato, es decir, su futuro profesional-laboral, en el cual sus aspiraciones se limitan a un concepto clave en ellos “la búsqueda de la estabilidad”; finalmente su percepción del presente es limitado por una coyuntura constrictora, donde el centro de sus desatenciones lo podemos encontrar en el sistema educativo, en el cual no suelen sentirse cómodos o “realizados” y son conscientes que “deben” estar allí (aulas). Tal y como hemos señalado, nuestros estudiantes gozan de un perfil, rasgos y percepciones ciudadanas con puntos de encuentro importantes, donde destacamos tanto su conceptualización “del yo” (el individuo” frente a los avatares ciudadanos bajo una óptica temporal tridimensional, ya que no estamos ante percepciones ciudadanas únicamente del presente, sino del pasado y también del futuro.

### 4. Relación-conexión entre la historia enseñada y las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados.

La gran conclusión de este estudio de caso es la ratificación de nuestra hipótesis principal: la Historia importa, influye y se relaciona con las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes. Hemos sido testigos de que la Historia no es marginal ni susceptible de irrelevante a la hora de analizar las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes. Como bien hemos aclarado en páginas anteriores, no es incompatible la percepción-relación que tienen los estudiantes de la Historia-historia enseñada (apática, lejana, monolítica, rígida) con respecto al grado de conexión-relación existente entre las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes y la Historia-historia enseñada. De la misma manera hemos destacado que la Historia juega un rol importante, pero “silencioso” al mismo tiempo, ya que teniendo en cuenta la percepción/relación de la Historia-historia enseñada por parte de los estudiantes no es un foco de debate “público” o de gran polémica<sup>211</sup>. Así pues, según hemos avanzando en nuestros análisis de caso, hemos descubierto que la historia enseñada juega un papel clave a la hora de interrelacionar las percepciones ciudadanas en nuestros estudiantes y los contenidos de historia enseñados<sup>212</sup>. En este último punto, destacamos fundamentalmente la implicación de dichos contenidos a un nivel lógico, epistemológico y narrativo en el estudiante. Este nexo de la historia con los estudiantes en torno a sus percepciones ciudadanas ha sido un patrón analítico, ya que nos referimos hacia una mayoría nutrida de estudiantes. Finalmente podemos subrayar que la historia enseñada cumple un rol fundamental en torno a la implicación que tiene en los estudiantes a la hora de establecer, primero: una estructura lógica del relato histórico que hace referencia a un imaginario lineal y de progreso/modernidad en torno a la temporalidad; segundo: unos criterios epistemológicos en torno a conceptos fundamentalmente “políticos”, como poder, democracia, participación, nación o Estado<sup>213</sup>; Y tercero, una relación narrativa de la historia que establece una percepción del pasado rígido, inmóvil, un relato con el cual el estudiante no puede dialogar ni utilizar. Estos tres elementos nos llevan a concluir en la importancia de la historia en la formación de percepciones ciudadanas en nuestros estudiantes.

Para terminar, destacamos una idea mencionada a lo largo de este apartado que hace referencia a la implicación de la historia enseñada no solo en el ámbito

---

<sup>211</sup> Siempre refiriéndonos a la enseñanza de la historia no a acontecimientos concretos.

<sup>212</sup> Depositados tanto oralmente (los dados por el profesor) como los contenidos en los currículos de Historia y libros de texto de historia, ya que éstos, en última instancia son referentes de estudio para los estudiantes.

<sup>213</sup> Dichos conceptos son instrumentos para percibir la ciudadanía de una manera, y no de otra.



conectividad con respecto de la percepción ciudadana, sino que también en cómo la historia no provee de herramientas críticas, de pensamiento y análisis histórico en los estudiantes, sino más bien todo lo contrario, provocando en consecuencia que nuestros estudiantes perciban la ciudadanía de una forma limitada en un ámbito político, social y cultural.

### **3. Estudio de caso en Viña del Mar.**

#### **3.1 Acceso y estructura de los centros educativos visitados.**

Durante el segundo semestre escolar del año 2017<sup>214</sup>, se realizó un trabajo de campo en clases de Historia con estudiantes de Cuarto Medio impartidas en dos liceos públicos viñamarinos: Liceo Bicentenario de Viña del Mar (a partir de ahora LBVM) y Liceo Guillermo Rivera Cotapos (a partir de ahora LGRC). El trabajo de campo en ambos liceos la podemos comprender en tres fases fundamentales: el acceso a los liceos, acceso a los profesores y acceso pleno a los estudiantes. Nuestra primera fase, el acceso a los liceos nos posibilitaría el acceso a los profesores y éste a nuestros estudiantes. Fue un proceso en el cual tanto las autoridades internas y externas a los centros jugaron un rol clave para un trabajo de campo pleno en ambos establecimientos.

En este apartado nos centraremos en explicar, describir y analizar nuestra primera fase: el acceso a los liceos. En este periodo de trabajo de campo inicial lo dividiremos en dos subapartados: Estrategias de acceso a los liceos, al aula y la estructura de los liceos.

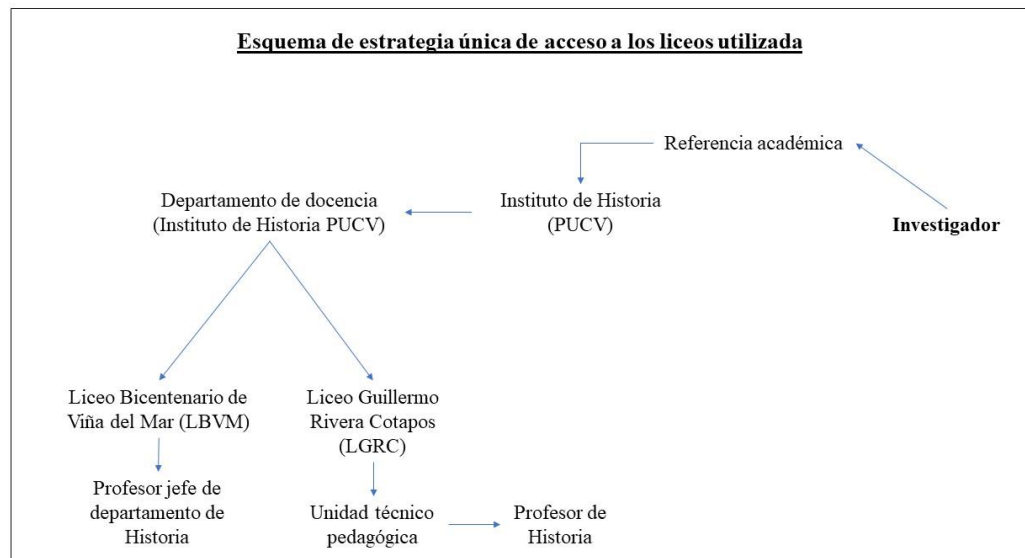
##### **3.1.1 Estrategia de acceso a los liceos y al aula.**

Durante el periodo comprendido como “acceso a los liceos”, el investigador utilizó una única estrategia para posibilitar el trabajo de campo en aulas. La estrategia única de acceso se caracterizó por ser indirecta, ya que el investigador no conocía ningún miembro de ambos liceos (profesores, directores, etc.). El nexo entre el investigador y los centros sería una institución externa a los mismos, concretamente la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (a partir de ahora PUCV) a través del Instituto de Historia de la misma universidad. En dicha facultad se tendrá tres contactos clave: una autoridad académica de reconocimiento y prestigio, un profesor

---

<sup>214</sup> Concretamente desde el 25 de julio hasta el 24 de noviembre.

del Instituto de Historia y una responsable del área de docencia<sup>215</sup>. En este orden, el primer nexo desbloqueará al segundo y éste al tercero<sup>216</sup>. Finalmente, el último nexo de autoridad externa posibilitará el contacto entre el investigador y los profesores de historia de los liceos seleccionados.

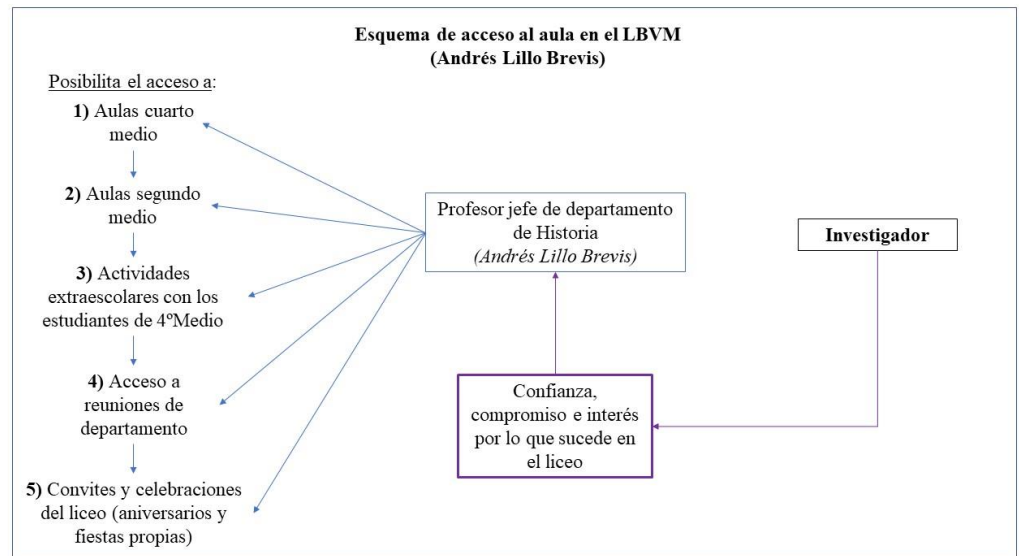


Esquema de estrategia única de acceso (indirecta-autoridad externa). Fuente: Elaboración propia.

Como vemos en el primer esquema, el investigador avanzaría en su propósito de acceso al liceo en la medida de que se estableciera las conexiones pertinentes con los diferentes nexos hasta llegar a nuestro contacto interno fundamental: el profesor de historia. Entre el investigador y el profesor de historia se debe establecer una relación de confianza plena para que el investigador no solo pueda acceder al aula (prioridad), sino también a información adyacente correspondiente al funcionamiento del centro en concreto y del sistema educacional chileno en general. El investigador se centrará fundamentalmente en la mediación con el profesor, mientras que las autoridades internas de ambos liceos se relacionarán con la autoridad externa (Departamento de docencia-Instituto de Historia-PUCV) quien será la que posibilitará la oportunidad al investigador para conocer a los profesores de historia correspondientes en ambos liceos.

<sup>215</sup> Concretamente es coordinadora del eje de prácticas docentes del Instituto de Historia.

<sup>216</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: el acceso a los liceos*, p.74.



Esquema de acceso al aula en el LBVM (Andrés Lillo Brevis). Fuente: Elaboración propia.

Durante el proceso de acceso al liceo el investigador desarrolló diversas estrategias para acceder al aula en nuestros liceos seleccionados donde la confianza, fue fundamental, pero también el compromiso e implicación por lo que sucedía en el liceo.

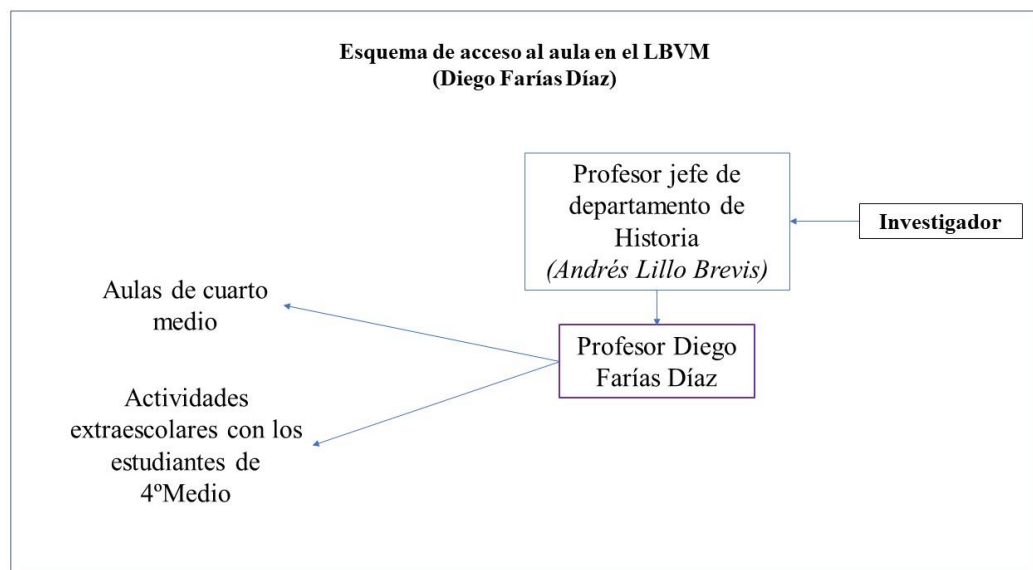
En el segundo esquema podemos ver como el acceso al aula mediante nuestro contacto interno (Andrés Lillo Brevis) nos posibilitaría diferentes escenarios de trabajo de campo. Si bien nuestra prioridad fueron los estudiantes de cuarto medio (estudiantes en el último año escolar), también se pudo acceder a cursos de segundo medio, a actividades extraescolares (preparatorios o preuniversitarios PSU)<sup>217</sup>, a reuniones de coordinación con el resto de los profesores de historia del liceo<sup>218</sup> y a diversos eventos celebrados en el liceo<sup>219</sup>. Al producirse una relación fluida y de confianza con Andrés fueron posibles registros y hallazgos diversos y complementarios a nuestras preguntas e hipótesis de investigación.

<sup>217</sup> Pruebas de Selección Universitaria o exámenes que permiten al estudiante poder acceder a la universidad mediante la obtención de puntajes (dependiendo de la carrera el puntaje será más o menos alto).

<sup>218</sup> Al existir una excelente relación entre el investigador y el profesor Andrés Lillo Brevis, este pudo integrarse sin problemas a las reuniones semanales del departamento de historia compuesta por cinco profesores.

<sup>219</sup> Producto de un excelente grado de confianza con el profesor Lillo, el investigador fue invitado a todas las actividades posibles del liceo, fueran de carácter oficial-ceremonial como las de carácter lúdico-festivas.

Como podemos apreciar en el siguiente esquema, Andrés posibilitó el acceso al profesor Diego Farías Díaz, profesor de historia de cuartos medios en el liceo<sup>220</sup>. Tanto el profesor Andrés como Diego tendrían sus propios códigos, métodos y dinámicas en el aula, por lo que el acceso al estudiante dependería no únicamente de la confianza con el profesor, sino que también del grado de compromiso e interés en el aula. Esta situación fue en ocasiones dificultosa ya que el investigador en todo momento cuidada su rol de agente externo, es decir, ajeno al rol de profesor o de cualquier otro agente del centro, ya que de otra manera se correría el riesgo de jugar un rol de profesor encubierto. Una vez que se accede al aula, el acceso al estudiante, es decir, el poder dialogar con los estudiantes en un tono desenfadado y coloquial se pudo conseguir, aunque mediando en ocasiones con un papel de apoyo docente en clases. Las dinámicas en clases con ambos profesores de vez en cuando eran susceptibles de dichos apoyos y, en contra partida, los profesores posibilitaban al investigador de una gran libertad para realizar un trabajo de campo mucho más exhaustivo<sup>221</sup>.



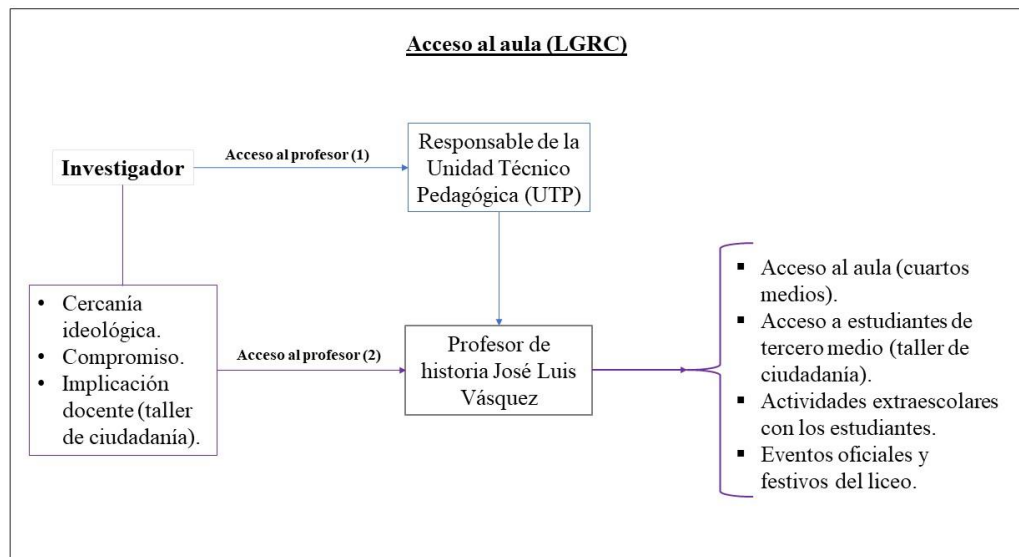
Esquema de acceso al aula en el LBVM (Diego Farías Díaz). Fuente: Elaboración propia.

En el LGRC el investigador accede al profesor mediante la responsable de la UTP (Unidad Técnico-Pedagógica). El acceso al aula pasará por conocer a José Luis

<sup>220</sup> Andrés y Diego se repartirían los cinco cursos existentes de cuarto medio del liceo. Esto lo veremos con más detenimiento y detalle en el apartado de análisis de los hallazgos.

<sup>221</sup> Con ambos profesores se pudo consultar ensayos de los estudiantes, exámenes e incluso encuestas personalizadas a la prácticamente la totalidad de los estudiantes de los cinco grupos de los cuartos medios del liceo.

(J.L a partir de ahora), el cual posibilitará el acceso a los cuartos medios, pero también a un espacio de trabajo de campo con estudiantes de terceros medios bajo la única “obligación” de hablar sobre temas ciudadanos (taller de ciudadanía). El establecimiento de una relación cercana (de confianza y cercanía) entre el investigador y J.L pudo posibilitar un trabajo de campo pleno con los estudiantes, pero dando también lugar a un registro y hallazgos adicionales con los estudiantes del taller de ciudadanía (terceros medios), con los cuales se establecieron una serie de diálogos semanales durante toda la estancia. En el siguiente esquema podremos ver el acceso al aula en el LGRC que hemos explicado<sup>222</sup>.



Esquema de acceso al aula en el LGRC (José Luis Vásquez). Fuente: Elaboración propia.

### 3.1.2 La estructura de los liceos: localización, historia y normativas.

Las estancias en los liceos científico-humanista LBVM y LGRC<sup>223</sup> pudieron ser realizadas de una forma amena debido a que ambos establecimientos están situados a poco menos de un kilómetro de distancia en el centro de la ciudad de Viña del Mar. Ambos liceos son de carácter público (municipalizado) y laico.

<sup>222</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: el acceso a los liceos*, pp.75-77.

<sup>223</sup> El carácter científico-humanista en un liceo está destinado generalmente a una salida profesional en el ámbito de las ciencias o humanidades. Este perfil de liceo se diferencia del técnico-profesional, destinado a que los estudiantes elijan otras alternativas las cuales pueden ser consultadas en el siguiente enlace: MINEDUC, *Especialidades de la Educación Media Técnico-profesional*, disponible en <http://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/ESPECIALIDADES-EMTP-BASES-CURRICULARES-2013-DECRETO-N%C2%BA-452.pdf>, consultado el 6 de agosto de 2018.

La localización de ambos centros educacionales es caracterizada por ser céntrica, populosa y repleta de actividad destacando en especial los ámbitos comercial y cultural. Ambos liceos dependen tanto de la Corporación Municipal de Viña del Mar (CMVM a partir de ahora), una institución de corte privado<sup>224</sup>, como del Estado chileno a través del Ministerio de Educación.

Ambos liceos son históricos en la ciudad. El LGRC se fundó en el año 1910, mientras que el LBVM un año más tarde, en el año 1911. La particularidad histórica que tiene el LBVM es que en tiempos pretéritos fue pensado como Liceo de Señoritas de Viña del Mar, es decir, un liceo exclusivamente para mujeres. Será recién en el año 2009 cuándo el Liceo de Señoritas de Viña tenga tanto mujeres como hombres, pasándose a llamar Liceo de Viña del Mar. En el año 2012 el establecimiento educacional fue refundado como Liceo Bicentenario de Viña del Mar, destacando por ser un liceo de excelencia académica<sup>225</sup>.

Por otra parte, el LGRC es un establecimiento educacional tradicional en la ciudad, primero como liceo de hombres y posteriormente como liceo mixto. En LGRV se jacta de haber educado a “alumnos destacados” como: “los exsenadores Williams Thayer Ojeda, Alberto Jerez Horta e Ismael Huerta Celis; los futbolistas Braulio Musso y Moisés Villarroel; el cantante nacional Pedro Messone; y probablemente los más célebres, como los integrantes fundadores del grupo “Los Jaivas”: Eduardo Alquinta, Mario Mutis y los hermanos Gabriel, Claudio y Eduardo Parra”<sup>226</sup>. Otro dato relevante en torno a este liceo es que goza de jornadas tanto diurnas como vespertinas, teniendo estudiantes prácticamente durante todo el día.

Los liceos visitados gozan de una estructura similar, aunque con dinámicas diferenciadas que hicieron de nuestras estancias experiencias diferentes. El organigrama o estructura del LBVM como del LGRC se componen por una directiva, la UTP. personal paradocente-auxiliar (o administración), el profesorado y el estudiantado. Cada grupo gozará de un rol específico con los cuales el estudiante

---

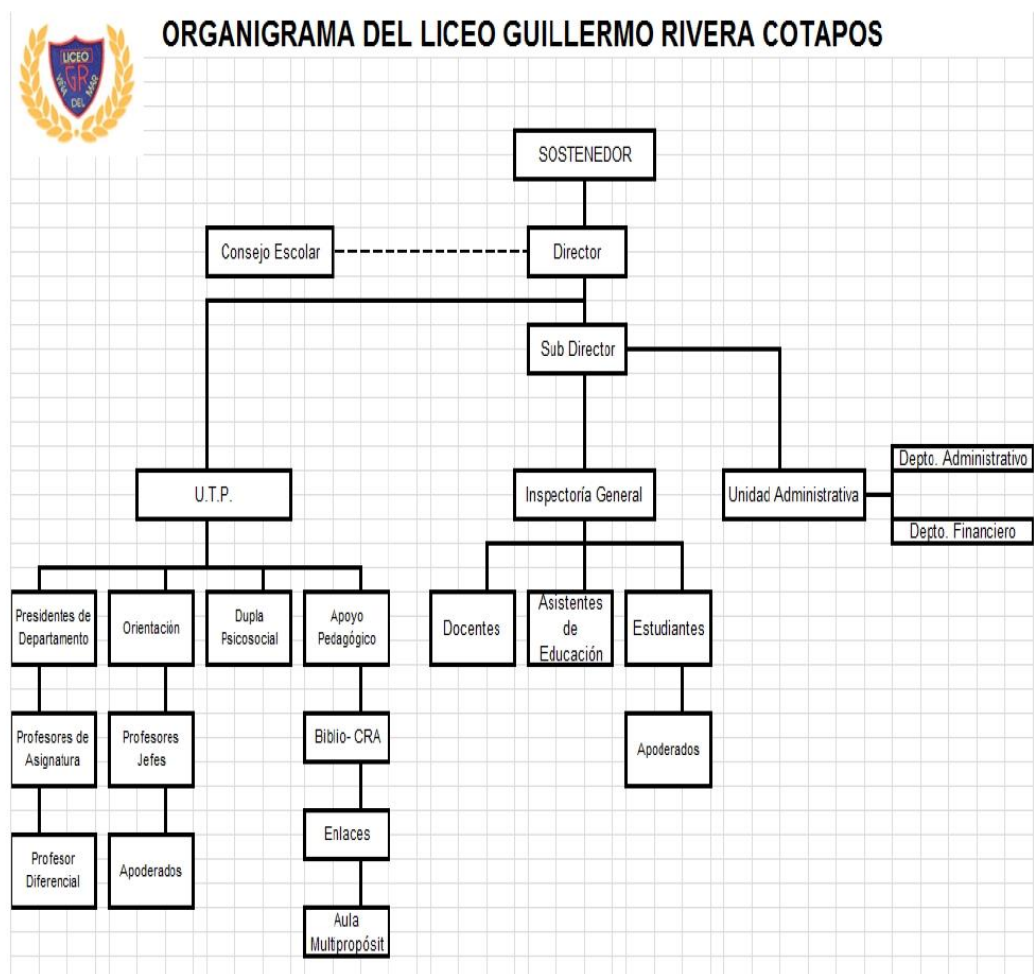
<sup>224</sup> Los liceos municipalizados dependerán financieramente de la CMVM, una entidad privada que controlará y distribuirá los fondos públicos en estos establecimientos educacionales.

<sup>225</sup> Web CMVM, *Liceo Bicentenario Viña del Mar*, 2016, disponible en <http://www.cmvm.cl/content/educacion/sectores/plan/establecimientos/liceo-bicentenario/liceo-bicentenario.php>, consultado el 6 de agosto de 2018; MINEDUC, *Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, disponible en <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/ficha?rbd=1676>, consultado el 6 de agosto de 2018; LBVM, *Agenda escolar LBVM*, 2017, p. 2.

<sup>226</sup> Web CMVM, *Liceo Guillermo Rivera Cotapos*, 2016, disponible en <http://www.cmvm.cl/content/educacion/sectores/plan/establecimientos/liceo-guillermo-rivera-cotapo/liceo-guillermo-rivera-cotapo.php>, consultado el 6 de agosto de 2018.

tendrá una relación diferenciada tanto en el ámbito de autoridad (formal) como coloquial. Es importante destacar que, existiendo estructuras similares, el LBVM goza de unas dinámicas enfocadas a potenciar un perfil de alto rendimiento en el estudiante, mientras que el LGRC centra más sus esfuerzos en que el estudiante ejerza su rol de estudiante dentro del establecimiento educacional. Amabas situaciones las explicaremos con más detalles en los apartados de análisis de hallazgos en cada estudio de caso.

En los siguientes esquemas podremos apreciar los organigramas o estructuras de ambos liceos:



Organigrama del LGRC. Fuente: LGRC, *Proyecto educativo institucional*, página 30<sup>227</sup>.

<sup>227</sup>Web LGRC, *Proyecto educativo institucional*, 2016, p. 30, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/files/Proyecto-Educativo-Institucional-2016.pdf>, consultado el 6 de agosto de 2018.



Organigrama LBVM. Fuente: LBVM<sup>228</sup>.

Los organigramas de ambos liceos son similares, donde se destacan como autoridades “mayores” a la dirección del liceo (director y subdirector) y al personal de UTP. Dentro del aula, la autoridad es el profesor, pero fuera de ella son los inspectores y los paradocentes, quienes vigilan a los estudiantes para que ejerzan su rol en el liceo. Los profesores que tienen el título de “profesor jefe”, tienen una responsabilidad importante sobre los estudiantes de la clase en concreto, jugando un rol docente, vigilante y, en muchas ocasiones de apoyo<sup>229</sup>. En el cuadro del LGRC aparece representado el sector del estudiantado mientras que en el LBVM no lo vemos, ahora bien, la representación estudiantil organizada como un órgano “de poder” (centro de alumnos) dentro de los liceos visitados la podemos visualizar marginalmente en la documentación institucional de cada liceo. Si bien, más adelante profundizaremos en esta situación de forma detallada, la presencia de la representación estudiantil fue hallada una vez visitado ambos centros, aunque su relevancia y visibilidad no parece, en ninguno de los casos, importante en los organigramas presentados ni tampoco en las normativas.

<sup>228</sup> Se trata de una fuente interna del propio liceo, facilitada por la profesora de geografía e historia Romina Andrea Pérez Muñoz del centro.

<sup>229</sup> Un profesor/a puede ser profesor jefe de un solo grupo por curso escolar. En nuestro caso, tanto el profesor Diego como Andrés eran profesores jefes en un curso de los grupos de cuarto medio. Su labor muchas veces rebalsaba la docencia en el aula, dando lugar a importantes apoyos hacia los estudiantes como es el moral (más adelante hablaremos de esto).



En la documentación institucional del LGRC podremos identificar el rol (perfil, deberes y obligaciones) de cada grupo del establecimiento educacional. En este caso tendremos a nuestra disposición tres documentos institucionales fundamentales: El proyecto educativo institucional del LGRC, la web del LGRC y El reglamento interno y de convivencia escolar corporativo del LGRC. A continuación, analizaremos esquemáticamente los principales grupos del LGRC desde su perspectiva institucional.

- Estudiantes (alumnos/as). Es el grupo más numeroso en el centro, además de ser el principal foco de atención del liceo. Los estudiantes tienen el derecho de recibir una educación que les proporcione “oportunidades para su formación y desarrollo integral”<sup>230</sup>, una educación que es definida como “educación de calidad”<sup>231</sup>. Así mismo los estudiantes gozan de libertad ideológica, religiosa y cultural, una libertad que debe respetarse, aunque dentro de los parámetros del reglamento o normativa interna del centro. El/la estudiante, o alumno/a, tiene que tener un perfil sobrio, basado en el respeto, el uso correcto del lenguaje, en el sentido del orden, puntualidad<sup>232</sup>, asistencia, responsabilidad, amabilidad, pulcritud, esfuerzo, colaboración y cooperación tanto entre estudiantes como entre el resto de los grupos del liceo<sup>233</sup>. Siguiendo un criterio similar, el documento “Proyecto educativo institucional” del LGRC puntualiza sobre el perfil del estudiante con el cual desea contar: “Una persona con formación integral que debe distinguirse por su disposición al aprendizaje, a perfeccionarse y seguir estudios superiores. Nuestro alumnado debe destacarse por sus actos de humanidad, valores y sentido positivo de la vida y a enfrentar proactivamente los desafíos

---

<sup>230</sup> CMVM y LGRC, *El reglamento interno y de convivencia escolar corporativo del LGRC*, 2017, p. 12, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/files/Manual-de-Convivencia-2017-Marzo-2017.pdf>, consultado el 8 de agosto de 2018; Web LGRC, *Proyecto educativo institucional*, 2016, p. 5, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/files/Proyecto-Educativo-Institucional-2016.pdf>, consultado el 8 de agosto de 2018.

<sup>231</sup> CMVM y LGRC, *El reglamento interno y de convivencia escolar corporativo del LGRC*, 2017, p. 14, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/files/Manual-de-Convivencia-2017-Marzo-2017.pdf>, consultado el 8 de agosto de 2018.

<sup>232</sup> Los estudiantes deben ingresar en el liceo a las 8:00 horas y retirarse a las 15:55 los lunes y martes, y a las 15:10 de miércoles a viernes. La puntualidad y la asistencia es recompensado con incentivos en las calificaciones finales, mientras que los atrasos y faltas de asistencia producen el efecto contrario.

<sup>233</sup> CMVM y LGRC, *El reglamento interno y de convivencia escolar corporativo del LGRC.*, 2017, p. 12; 15, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/files/Manual-de-Convivencia-2017-Marzo-2017.pdf>, consultado el 8 de agosto de 2018; Web LGRC, *Proyecto educativo institucional*, 2016, pp. 54-55, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/files/Proyecto-Educativo-Institucional-2016.pdf>, consultado el 8 de agosto de 2018.

permanentes y las exigencias que impone una sociedad globalizada”<sup>234</sup>. A su lista de derechos agregamos que pueden formar parte de un “centro de alumnos”<sup>235</sup>, el cual los representa y visibiliza ante el resto de los grupos del liceo en el Consejo escolar, un órgano de carácter consultivo e informativo<sup>236</sup>. El estudiante del LGRC debe gozar de una indumentaria y presentación personal de acuerdo con la normativa del centro, haciendo una diferenciación específica en “varones” y “damas”<sup>237</sup>.

- Profesores y profesores jefes. Los profesores, o docentes (profesionales de la educación), tienen una labor fundamental en el aula, tanto de enseñanza (curricular y valórica) como de control y vigilancia de los estudiantes<sup>238</sup>. El profesor debe regirse bajo los valores del PEI (Proyecto Educativo Institucional del centro) así como promoverlos en su grupo. El profesor, además de ser experto en su área de conocimientos, debe saber conectar con los estudiantes. El perfil del docente del LGRC exige responsabilidad, liderazgo, compromiso, sentido de equipo (con sus colegas profesores), cordial, deferente, empático, ser innovador, creativo, gozar de una buena presentación personal (aspecto y vestimenta)<sup>239</sup>. Siguiendo esta línea el profesor jefe de un curso se le añade aún más responsabilidad con dicho grupo de estudiantes. Y, además de cumplir con sus obligaciones normativo-rutinarias (asistencia a Consejos, reuniones, etc.), el profesor jefe debe orientar y tener comunicación no solo con los estudiantes sino también con los apoderados, además de conocer la situación al detalle de cada estudiante (visión general). El profesor jefe es el representante de dicha clase ante el

---

<sup>234</sup> Web LGRC, *Proyecto educativo institucional*, 2016, p. 8, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/files/Proyecto-Educativo-Institucional-2016.pdf>, consultado el 8 de agosto de 2018.

<sup>235</sup> CMVM y LGRC, *El reglamento interno y de convivencia escolar corporativo del LGRC.*, 2017, p. 14, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/files/Manual-de-Convivencia-2017-Marzo-2017.pdf>, consultado el 8 de agosto de 2018.

<sup>236</sup> *Ibid.*, pp. 19-20.

<sup>237</sup> *Ibid.*, pp. 24-27; Web LGRC, *Proyecto educativo institucional*, 2016, pp. 50-52, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/files/Proyecto-Educativo-Institucional-2016.pdf>, consultado el 8 de agosto de 2018.

<sup>238</sup> Web LGRC, *Proyecto educativo institucional*, 2016, p. 41, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/files/Proyecto-Educativo-Institucional-2016.pdf>, consultado el 8 de agosto de 2018.

<sup>239</sup> *Ibid.*, p. 9.

resto de los grupos del liceo ante cualquier conflicto o situación importante<sup>240</sup>.

- Inspección y paradocentes (asistentes de educación). Este grupo compuesto por un inspector general y un grupo de paradocentes o asistentes de la educación. La labor de estos últimos es de vigilar el rol de los estudiantes fuera del aula, un trabajo que deben de hacer llegar a su inspector/a jefe/a. La responsabilidad del inspector general es el de llevar un control de toda la actividad del alumnado a través de los registros que los paradocentes realizan a diario (asistencia, incidencias, traslado de los libros de clase, etc.). La función de la responsable de inspección no solo controla a los estudiantes fuera del aula, sino que además controla el cumplimiento de la labor docente de los profesores<sup>241</sup>.
- UTP y orientación. La responsable de UTP se encarga por un lado de organizar y hacer un seguimiento de las labores de enseñanza y aprendizaje en el liceo y, por otro, de controlar el rendimiento escolar de los estudiantes. La UTP está en conexión tanto con los docentes como con la dirección con la finalidad de asesorar en “la elaboración del plan de actividades curriculares del establecimiento educacional” y supervisar el correcto funcionamiento de los programas y planes de estudio. El orientador se encargará de una labor de orientación vocacional en los estudiantes, así como a apoyarlos a que su conducta sea la correcta tal y como lo establece la normativa del centro. Finalmente, el orientador tendrá comunicación no solo con los estudiantes sino también con sus profesores jefes y apoderados<sup>242</sup>.
- Directiva (director y subdirector). La directiva es el mayor órgano de autoridad en el liceo. Su función está dividida por dos cargos. El director será el encargado de “planificar, organizar, dirigir, ejecutar, supervisar y evaluar la institución”. Por otro lado, el director tiene la obligación de estimular, promover y llevar a cabo proyectos educativos en el centro, así como atraer el reconocimiento público del centro y establecer “redes de apoyo para el establecimiento”<sup>243</sup>. El subdirector será el primer reemplazante del director

---

<sup>240</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>241</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>242</sup> *Ibid.*, pp. 39-40.

<sup>243</sup> *Ibid.*, p. 36.

en caso de su ausencia y estará encargado de atender tanto a estudiantes como apoderados cuando así se requiera. Es un apoyo al trabajo del director tanto dentro como fuera del liceo<sup>244</sup>.

- Apoderados/padres/madres. Si bien este grupo no pertenece a la vida activa del liceo, es parte del ecosistema del centro, ya que los apoderados forman parte de un componente esencial en los estudiantes. La conceptualización del apoderado en la normativa es del representante del estudiante en el establecimiento educacional, un nexo importante entre familia, estudiante y trabajadores educacionales. Acorde a esto, los apoderados son receptores de toda la información pertinente a su pupilo/a. Finalmente, el apoderado tendrá derecho a participar en el Consejo escolar a través del Centro de Padres y Apoderados (representación de los apoderados en el liceo), dando voz a su/s pupilo/s ante el resto de los grupos del centro<sup>245</sup>.

En la documentación institucional del LBVM podremos identificar el rol (perfil, deberes y obligaciones) de cada grupo del establecimiento educacional. En este centro educacional hemos podido consultar hasta un total de cuatro documentos institucionales que hacen referencia al: Reglamento interno y de convivencia escolar del LBVM, el Reglamento de evaluación y promoción 2018 del LBVM, El Proyecto educativo del LBVM y la Agenda Escolar LBVM. A continuación, analizaremos esquemáticamente los principales grupos del LBVM desde su perspectiva institucional.

- Estudiantes. El perfil del estudiante del LBVM debe cumplir unos determinados requisitos en diferentes escenarios:
  - a) “Académicamente”. Se especifican un total de siete puntos: 1) Desempeño de los “hábitos de estudio”; 2) Cumplir con las expectativas de rendimiento según “su nivel de enseñanza”; 3) Poseer “conocimiento tecnológico, artístico, científico, humanista, inglés”, necesarios para un acoplamiento activo en el “proceso educativo”; 4) El estudiante debe distinguir, valorar y compartir conocimientos provenientes de diversas fuentes; 5) El estudiante debe saber

<sup>244</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>245</sup> CMVM y LGRC, *El reglamento interno y de convivencia escolar corporativo del LGRC.*, 2017, pp. 12-14; 20, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/files/Manual-de-Convivencia-2017-Marzo-2017.pdf>, consultado el 8 de agosto de 2018.

- argumentar y analizar situaciones, “identificando problemas, formulando preguntas, emitiendo juicios y proponiendo diversas soluciones”; 6) El estudiante “construye conocimientos rigurosos”; 7) La meta del estudiante es “insertarse” y “permanecer en la educación superior”<sup>246</sup>.
- b) “Habilidades sociales”. Se señalan un total de cinco puntos: 1) El estudiante debe establecer relaciones “de respeto con todos los miembros de la comunidad escolar”; 2) Practicar la “resolución pacífica de conflictos”; 3) El estudiante debe ser tolerante y no discriminar “según sexo, religión, condición social o etnia”; 4) Ocupar “un lenguaje verbal y no verbal asertivo para la resolución de conflictos”; 5) Finalmente el estudiante debe participar “de las actividades que el liceo propone para su formación personal”<sup>247</sup>.
- c) “Habilidades transversales”. Se definen un total de tres puntos: 1) El estudiante debe demostrar su “excelencia valórica y formación ética, interrelacionándose con otros”; 2) El estudiante “manifiesta solidaridad, adhiriendo y apoyando a causas o intereses ajenos, en situaciones difíciles”; 3) Finalmente el estudiante “expresa creatividad en diversas áreas utilizando un pensamiento original con inventiva, imaginación, constructiva, innovando y generando nuevas ideas o nuevas asociaciones de ideas”<sup>248</sup>.
- d) “Habilidades artísticas”. Consta de un único punto: El estudiante debe “manifestar su sensibilidad en expresiones artísticas y multiculturales”<sup>249</sup>.
- e) “Habilidades deportivas”. Se señalan dos puntos: 1) El estudiante “se compromete e integra a las actividades deportivas que ofrece el liceo”; 2) El estudiante “utiliza sus habilidades para mantener su cuerpo sano y una mente activa”<sup>250</sup>.

---

<sup>246</sup> CMVM y LBVM, *Reglamento interno y de convivencia escolar del LBVM*, 2016, pp. 9-10, disponible en <http://docplayer.es/72429492-Reglamento-interno-y-de-convivencia-escolar-liceo-bicentenario-de-vina-del-mar.html>, consultado el 9 de agosto de 2018.

<sup>247</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>248</sup> *Ibid.*

<sup>249</sup> *Ibid.*

<sup>250</sup> *Ibid.*

- f) “Ciudadano democrático”. Se especifican dos puntos: 1) El estudiante “explora conceptos e ideas de importancia nacional e internacional y adquiere conocimientos para una comprensión más amplia del acontecer mundial”; 2) El estudiante “utiliza los conocimientos adquiridos en las asignaturas con el fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales”<sup>251</sup>.

Junto con este perfil, los estudiantes deben gozar de unas características que se acoten a la lista de derechos y deberes que apuntala la normativa del LBVM. De esta forma, el estudiante de este establecimiento educacional debe ser respetuoso<sup>252</sup>, cumplir las normas del centro, cuidadoso, ordenado, prudente, responsable, puntual, participativo, activo, trabajador y cordial<sup>253</sup>. Además, el estudiante debe estar debidamente presentado y vestido según la normativa, haciendo diferenciación si el estudiante es “dama” o “varón”<sup>254</sup>. Finalmente, el estudiante goza de una serie de derechos que están relacionados con el buen cumplimiento de su perfil y rol en el centro, por lo tanto, el estudiante del LBVM tiene derecho a ser el estudiante que el centro demanda (derecho a ser informado, a no ser discriminado, a ser escuchado, a que le escuchen, a recibir atención médica, etc.)<sup>255</sup>.

- Profesores y profesores jefes. Los profesores, o docentes, además de cumplir con sus obligaciones básicas (horarios, normativas), deben cooperar y cumplir tanto con “los decretos de Planes de Estudios y Evaluación del Mineduc” como con “las actividades y necesidades del colegio”. Por otro lado, el profesor debe preocuparse por atender tanto a estudiantes como a sus

<sup>251</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>252</sup> Se destaca que el estudiante debe ser respetuoso con la normativa general del liceo (autoridades, normas, resto de compañeros, trabajadores, etc.) y, en especial, con la simbología patria y los eventos ceremoniales del liceo.

<sup>253</sup> CMVM y LBVM, *Reglamento interno y de convivencia escolar del LBVM*, 2016, p. 12, disponible en <http://docplayer.es/72429492-Reglamento-interno-y-de-convivencia-escolar-liceo-bicentenario-de-vina-del-mar.html>, consultado el 9 de agosto de 2018; LBVM, *Agenda escolar LBVM*, 2017, pp. 6-8; LBVM, *Proyecto Educativo LBVM*, pp. 8-10, disponible en <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ProyectoEducativo1676.pdf>, consultado el 10 de agosto de 2018.

<sup>254</sup> LBVM, *Agenda escolar LBVM*, 2017, pp. 5-6; CMVM y LBVM, *Reglamento interno y de convivencia escolar del LBVM*, 2016, pp. 23-25, disponible en <http://docplayer.es/72429492-Reglamento-interno-y-de-convivencia-escolar-liceo-bicentenario-de-vina-del-mar.html>, consultado el 9 de agosto de 2018; LBVM, *Proyecto Educativo LBVM*, pp. 24-25, disponible en <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ProyectoEducativo1676.pdf>, consultado el 10 de agosto de 2018.

<sup>255</sup> LBVM, *Agenda escolar LBVM*, 2017, p. 8; LBVM, *Proyecto Educativo LBVM*, pp. 9-10, disponible en <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ProyectoEducativo1676.pdf>, consultado el 10 de agosto de 2018.

respectivos apoderados cuando proceda. El profesor debe estar en contacto con la dirección y la responsable de UTP, así como tener un registro de toda su labor docente: “evaluaciones y actividades realizadas”. De la misma manera que los estudiantes, los docentes tienen el derecho a ejercer su rol y trabajo en el establecimiento. A diferencia de los estudiantes, en los docentes se señala que derecho a “participar en actividades gremiales” El profesor jefe tendrá funciones añadidas al docente “normal”. Este cargo conlleva a que exista una preocupación añadida ante lo que sucede en el curso donde se ejerce la jefatura, tanto a los estudiantes como a el propio inmobiliario del curso. El profesor jefe debe “buscar los medios e instrumentos de estimulación y motivación del curso”, “realizar diversos diagnósticos del curso para conocer más y mejor a los estudiantes” y lograr “confianza de la familia para lograr avanzar con sus alumnos de su jefatura”. Finalmente, el profesor que ejerce la jefatura en un curso tiene una preocupación y responsabilidad añadida en un grupo específico de estudiantes, para que estos puedan llegar a sus objetivos como estudiantes<sup>256</sup>.

- Inspectoría, paradocentes y auxiliares de servicio. El responsable de inspectoría tendrá la responsabilidad “de mantener un clima de respeto y orden para desarrollar adecuadamente el proceso de aprendizaje del alumnado” y de socializar y aplicar el Manual de Convivencia Escolar. Los inspectores generales tendrán la labor fundamental de “supervisar el normal desarrollo de las clases y la presencia oportuna de los docentes en el aula”. Así pues, este cargo velará por que los procesos que suceden al interior del liceo se desarrollen “en un clima adecuado y de orden”. Los paradocentes apoyarán a la inspectoría con el cumplimiento de sus objetivos, destacando su labor de “vigilancia y control” con los estudiantes. Por último, los auxiliares de servicio velarán “por el mantenimiento y la buena presentación de las dependencias del establecimiento, para el normal desempeño de la actividad escolar”<sup>257</sup>.

---

<sup>256</sup> LBVM, *Agenda escolar LBVM*, 2017, pp. 16-17; LBVM, *Proyecto Educativo LBVM*, pp. 12-13, disponible en <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ProyectoEducativo1676.pdf>, consultado el 10 de agosto de 2018.

<sup>257</sup> LBVM, *Agenda escolar LBVM*, 2017, pp. 17-19; LBVM, *Agenda escolar LBVM*, 2017, pp. 16-17; LBVM, *Proyecto Educativo LBVM*, pp. 12-13, disponible en

- UTP y orientación. El jefe o responsable de la UTP tendrá siete ejes fundamentales en su cargo: “1) supervisión pedagógica; 2) Planificación curricular; 3) Evaluación del aprendizaje; 4) Coordinación de procesos de perfeccionamiento docente; 5) Investigación pedagógica; 6) Establecer redes de apoyo con instituciones que permitan mejorar la calidad del proceso de enseñanza y la parte formativa de los educandos; 7) Coordinación pedagógica con coordinadores de asignatura y docentes”. Así pues, este cargo conlleva cercano con los docentes tanto en su desarrollo de su trabajo como de su formación y trabajo colectivo. El responsable de la UTP también estará encargado de hacer prevalecer “la cobertura curricular de Planes y programas Ministeriales” como del reglamento de evaluación y promoción del LBVM. El objetivo de este reglamento “es determinar los criterios y regular los procesos de evaluación y calificación de los aprendizajes en su sentido pedagógico”. La orientadora trabajará juntamente con “UTP, inspectoría general, subdirección y con las redes internad del equipo multidisciplinario (psicólogo y asistente social)”. El rol esencial del orientador es “brindar asesoramiento personal, grupal y familiar” no solo a estudiantes, sino que también a docentes y a toda la comunidad educativa en general con la finalidad de lograr “una convivencia en armonía”<sup>258</sup>.
- Directiva. Es el máximo órgano del establecimiento educacional. La dirección es el último escalón de autoridad, por lo que la directiva es quien puede desbloquear desde conflictos, proyectos o decisiones en el liceo teniendo presente al resto de colectivos del centro. La directiva del LBVM tendrá tres ejes de responsabilidad fundamentales: el primero hace referencia a un ámbito pedagógico, en el cual se destaca la responsabilidad de “determinar los objetivos propios del establecimiento a su Proyecto Educativo Institucional” y de “establecer redes de apoyo con instituciones que permitan mejorar la calidad del proceso de enseñanza y la parte formativa de los educandos”; El segundo hace referencia a un ámbito administrativo

---

<http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ProyectoEducativo1676.pdf>, consultado el 10 de agosto de 2018.

<sup>258</sup> *Ibid.*, p. 10; 20; LBVM, *Reglamento de evaluación y promoción*, 2018, p. 1, disponible en <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ReglamentoDeEvaluacion1676.pdf>, consultado el 9 de agosto de 2018; LBVM, *Proyecto Educativo LBVM*, pp. 19-20, disponible en <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ProyectoEducativo1676.pdf>, consultado el 10 de agosto de 2018.



donde el director debe organizar y supervisar “el trabajo docente y del personal del establecimiento”, además de “mantener un buen clima de trabajo y propiciar un canal de comunicación respetuoso y transparente”; por último la dirección del liceo tendrá una responsabilidad financiera que debe “gestionar los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para el funcionamiento normal y adecuado de todos los estamentos y del establecimiento”, además de “cautelar, velar y administrar de forma conveniente y eficiente la distribución y mantención de los recursos dentro del liceo”<sup>259</sup>.

- Apoderados/padres/madres. Este grupo, si bien no pertenece estrictamente al liceo, es considerado esencial para el apoyo en las labores del rol y perfil del estudiante. Se destaca que el apoderado/a debe “apoyar la formación valórica y académica de su hijo/a”, así como “colaborar en el proceso educativo de sus hijos, proporcionando los elementos indispensables para su labor educativa”. Además, este grupo tiene derecho a representarse en el liceo a través del Centro General de Padres y a ser escuchado en situaciones de conflicto que involucren a sus hijo/as<sup>260</sup>.

### 3.1.3 El carácter de los centros visitados

Como hemos podido apreciar anteriormente, ambos establecimientos educacionales gozan de normativas que establecen el perfil de sus estudiantes y sus trabajadores (directiva, docentes, UTP, inspectoría). En ellas hemos podido analizar que además se incluye el rol que deben tener los apoderados con sus pupilos/hijos/as. De una forma similar veremos que ambos liceos fijan su carácter como establecimientos educacionales históricos en la ciudad, además de sus objetivos y fines conforme a sus estudiantes, la comunidad educativa y a la sociedad chilena. A continuación, analizaremos comparativamente los idearios existentes en ambos liceos a través de sus repertorios documentales de carácter normativo-institucional.

En el LGRC, cuyo lema es “Con esfuerzo triunfar”, veremos cuatro fuentes: El proyecto educativo institucional del LGRC, la web del LGRC, El reglamento interno

---

<sup>259</sup> LBVM, *Proyecto Educativo LBVM*, pp. 17-18, disponible en <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ProyectoEducativo1676.pdf>, consultado el 10 de agosto de 2018.

<sup>260</sup> LBVM, *Reglamento de evaluación y promoción*, 2018, p. 13, disponible en <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ReglamentoDeEvaluacion1676.pdf>, consultado el 9 de agosto de 2018; LBVM, *Agenda escolar LBVM*, 2017, pp. 14-15.

y de convivencia escolar corporativo del LGRC<sup>261</sup> y el himno del LGRC. Dicha documentación nos ofrecerá la visión institucional del establecimiento educacional, así como su visión y misión educativa.

En la web del LGRC podemos apreciar una breve presentación de este dónde, en primer lugar, se destaca su naturaleza “centenaria y de tradición, social y cultural”, donde la misión principal del centro está en impartir una “educación humanista-científica, en jornada diurna y vespertina, para jóvenes y adultos de la ciudad de Viña del Mar”. Dicha educación se destacaría por ser “una formación integral”, que se brindaría de “diversas estrategias para el desarrollo de habilidades en los estudiantes, orientadas en el valor del respeto, la responsabilidad social, el esfuerzo y el compromiso, teniendo como fin último el ingreso a la Educación Superior y/o al mundo laboral”. La denominada “visión” del LGRC se centra en “formar estudiantes íntegros, con valores sólidos y preparados para sus actividades futuras, relacionado lo académico y emocional, creando líderes participativos, que sean agentes transformadores de la sociedad”. Así mismo, la web del LGRC vemos que especifican sus “sellos” y “valores”. Los sellos del liceo serán “la cultura democrática”, el “desarrollo de talentos” y la “educación inclusiva”. Por otro lado, los valores serán cuatro: “respeto, responsabilidad social, compromiso y esfuerzo”<sup>262</sup>.

En el proyecto educativo institucional del LGRC se profundiza más en torno al carácter del liceo como a sus objetivos a seguir. En torno a esto se señalan los valores institucionales del centro, los objetivos estratégicos, y el Plan de Calidad y Mejoramiento Educativa.

- Valores institucionales. El LGRC “educará para el desarrollo de competencias sociales y personales” con el “objetivo formativo” de promover el “diálogo, la convivencia y la crítica constructiva”, capacidades que se demostrarán “en un conjunto de calores y aptitudes que conforman nuestro ideal educativo”. Estos parámetros valóricos institucionales deben hacer capaz al alumno a “integrarse positivamente a una sociedad llena de desafíos y ser un aporte de ella”. Así pues, son ocho los valores seleccionados por el establecimiento como ejes formativos en los estudiantes: “respeto,

---

<sup>261</sup> Tanto el documento que hace referencia al proyecto educativo como al reglamento interno y de convivencia escolar corporativo del centro disponen de una amplitud considerable de páginas en torno a temas de faltas reglamentarias y seguridad.

<sup>262</sup> Web LGRC, *Nuestro liceo*, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/liceo.html>, consultado el 10 de agosto de 2018.

honradez, compromiso, responsabilidad, participación, perseverancia, solidaridad y afectividad”. Estas características deberán formar pues del perfil del estudiante del LGRC<sup>263</sup>.

- **Objetivos estratégicos.** Se señalan ocho puntos fundamentales: “1) El desarrollo integral del estudiantes; 2) Compromiso familiar para la mejora de la formación de los estudiantes; 3) Consolidar la convivencia escolar; 4) Educación inclusiva; 5) Ejercer y fortalecer el liderazgo administrativo; 6) Asegurar y fortalecer los mecanismo de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y los resultados de aprendizaje; 7) Impulsar el desarrollo de habilidades en los estudiantes; 8) Mejorar los resultados académicos en las evaluaciones externas para posicionar el liceo a nivel comunal.”
- **Plan de Calidad y Mejoramiento Educativa.** En este plan destacaremos un área en concreto: “Área de convivencia escolar”. En ella subrayamos la dimensión de trabajo en torno a “participación y vida democrática”, la cual tiene el objetivo de “instalar prácticas para construir una identidad positiva con el establecimiento con el fin de fortalecer el sentido de pertenencia de todos los miembros a través de la participación y la vida democrática”<sup>264</sup>.

En el documento institucional denominado “Reglamento interno y de convivencia escolar corporativo del LGRC” veremos dos puntos fundamentales de cara a complementar el carácter del centro: Principios básicos del LGRC y La gestión de la Convivencia Escolar.

- **Principios básicos del LGRC.** En esta dimensión destacamos cuatro objetivos fundamentales del centro: “1) Propender la formación y el desarrollo integral en los alumnos; 2) Estimular en los educandos actividades de vida que contribuyan a su integración positiva al medio social que los circunda; 3) Complementar no subsidiar, la acción de la familia, como la primera instancia educadora del joven en la adquisición de hábitos y conductas positivas; 4) Prevenir situaciones conflictivas y orientar al educando a asumir responsablemente las consecuencias de sus acciones”. En este marco se

---

<sup>263</sup> Web LGRC, *Proyecto educativo institucional*, 2016, p. 3, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/files/Proyecto-Educativo-Institucional-2016.pdf>, consultado el 10 de agosto de 2018.

<sup>264</sup> *Ibid.*, p. 23.

destaca que la conceptualización de la violencia como algo negativo que tiene dos rasgos a impedir dentro del establecimiento educacional: “El uso ilegítimo del poder y de la fuerza, sea física o psicológica y el daño al otro como una consecuencia”<sup>265</sup>.

- Gestión de la Convivencia Escolar. El documento, inspirado en la definición utilizada por la Ley General de Educación, define la buena convivencia escolar como “la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”. En torno a esta cuestión el centro señala un total de seis puntos para definir su política de convivencia escolar. Antes estos puntos, nos centraremos en mencionar únicamente cuatro, que tienen que ver con la definición del carácter del centro: “1) Se concibe la buena convivencia escolar como el ejercicio de la ciudadanía en el contexto escolar, entendido este como la práctica del autocuidado, la valoración y cuidado de los otros, el ejercicio de la tolerancia, el respeto a la diversidad y la solidaridad entre las personas”; 2) Se promoverá la participación y el compromiso de la comunidad en materias de convivencia escolar principalmente a través de los órganos reconocidos por la Ley General de Educación y otros generados por la comunidad educativa, toda vez que estos sean coherentes con el Proyecto Educativo Institucional y autorizados por las respectivas direcciones de los establecimientos educacionales; 3) Las acciones y decisiones relacionadas con la promoción de la buena convivencia y la prevención del maltrato escolar, si bien considerarán a todos los miembros de la comunidad como sujetos de derechos y deberes, privilegiarán el interés superior de los alumnos, considerando que estos gozan del reconocimiento como sujetos de protección especial; 4) Los procesos formativos para la buena convivencia se promoverán en un nivel similar al desarrollo de los procesos académicos. Asimismo, en esta esfera se fomentará el rol de los padres y apoderados como primeros responsables de

---

<sup>265</sup> CMVM y LGRC, *El reglamento interno y de convivencia escolar corporativo del LGRC.*, 2017, pp. 7-9, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/files/Manual-de-Convivencia-2017-Marzo-2017.pdf>, consultado el 10 de agosto de 2018.

la educación de sus hijos, la visión de igualdad de género y el aseguramiento de apoyo psicosocial y orientación a los estudiantes que lo requieran”. Por último, es conveniente señalar lo que la normativa denomina como “estímulos a la buena convivencia escolar”, unas acciones que repercuten en el colectivo estudiantil del liceo: “1) Asistencia: se otorga cada fin de mes un estímulo al curso que tenga mejor asistencia. Al finalizar el año lectivo, el curso que haya tenido mejor asistencia anual se le otorgara un nuevo estímulo; 2) Cuadro de honor: se incorporaran a los alumnos que por sus logros académicos hayan obtenido el primer lugar en cada curso. Al finalizar el año lectivo se otorgará en la ceremonia de finalización de año escolar una distinción a los alumnos que hayan obtenido los primeros tres lugares por sus logros académicos; 3) Identidad Riveriana: Al término del año lectivo se otorgará esta distinción a un alumno por curso que cumpla con el perfil de alumno Riveriano; 4) Mejor deportista: Al término del año escolar se entrega un reconocimiento a los alumnos que hayan tenido una participación destacada en el área deportiva”<sup>266</sup>.

A continuación, expondremos el himno del LGRC, donde más tarde analizaremos el contenido de su letra:

“Somos las huestes de luchadores que en los albores del porvenir forjan la gloria con que mañana la patria afana se ha de cubrir. Jóvenes pumas de esfuerzo emblema es nuestro lema: siempre triunfar, porque en nosotros canta salvaje el fiero oleaje del amplio mar. El fiero oleaje del mar que a nuestro a nuestro plantel es astro, ciencia y poder ansia infinita que canta y ruga. Sagrado empuje, gloria y saber. Somos las huestes de luchadores que en los albores del porvenir forjan la gloria con que mañana la patria afana se ha de cubrir (bis). Fulge en nosotros con aurea llama el oriflama del patrio amor. Numen augusto Leyenda viva que es astro arriba y abajo es flor. Que en el encanto de nuestro suelo es puro cielo, tenue arrebol y el mar que extiende su azul melena bajo la pena honda del sol. Somos las huestes de luchadores que en los albores del porvenir forjan la gloria con que mañana la patria afana se ha de cubrir (bis).”<sup>267</sup>

En cuanto al LBVM, cuyo lema es “Un Liceo de Calidad para una Comunidad de Calidad”, dispondremos de cinco fuentes instruccionales para definir el carácter

---

<sup>266</sup> *Ibid.*, p. 11 ;21.

<sup>267</sup> LGRC, *Licenciatura 2017*.

del centro (principios, objetivos, valores, misión): Reglamento interno y de convivencia escolar del LBVM, el Reglamento de evaluación y promoción 2018 del LBVM, El Proyecto educativo del LBVM, la Agenda Escolar LBVM<sup>268</sup> y el himno del LBVM.

En el documento denominado Reglamento interno y de convivencia escolar del LBVM veremos dos ejes fundamentales que definen el ideario del establecimiento educacional: Los principios básicos del LBVM y la Gestión de la convivencia escolar.

- Principios básicos del LBVM. En la lista de fines se destaca una misión, una visión y unas directrices de gestión<sup>269</sup>:
  - Misión: “Entregar una Educación Municipalizada de Excelencia para la formación del capital humano, que se inicie el primer año de vida, siendo inclusiva, continua, permanente, articulada curricularmente, sustentada en valores humanistas, que promueva la movilidad social, y el desarrollo económico/sustentable del país y de la comuna de Viña del Mar”.
  - Visión: “Entregar servicio de Educación Municipal en la comuna de Viña del Mar en los niveles Parvulario, Básico, Medio Humanista Científico, Técnico Profesional, Especial y Adultos, con Calidad y Equidad, integradora, basado en las Políticas Educativas”.
  - Directrices de gestión: “1) Promover un Sistema de Educación Corporativo de calidad; 2) Desarrollar una Gestión Educativa de Excelencia; 3) Brindar Soporte Estratégico y de Control de Gestión desde la Dirección de Educación”.
- Gestión de la convivencia escolar. Al gozar de las mismas definiciones y puntos de interés que en el caso del LGRC, no repetiremos dichos puntos<sup>270</sup>. En el único ámbito que se diferencia es en la definición de sus “estímulos a la buena convivencia escolar”, donde podemos ver los siguientes puntos: “1) Promover en la comunidad diariamente la buena convivencia, marcar los límites de interrelaciones y reflexionar destacando los valores del respeto, la

---

<sup>268</sup> Al tener los mismos contenidos en torno al proyecto educativo institucional que el documento “Proyecto educativo LBVM” serán tratados como un único apartado.

<sup>269</sup> CMVM y LBVM, *Reglamento interno y de convivencia escolar del LBVM*, 2016, p. 4, disponible en <http://docplayer.es/72429492-Reglamento-interno-y-de-convivencia-escolar-liceo-bicentenario-de-vina-del-mar.html>, consultado el 9 de agosto de 2018.

<sup>270</sup> *Ibid.*, p. 7.

amistad y la responsabilidad; 2) Las eventuales transgresiones de los principios valóricos, serán considerados faltas, pero a la vez se abordarán como oportunidades formativas; 3) El diálogo formativo, la construcción de acuerdo y la resolución respetuosa y colaborativa de los conflictos, forman parte de la convivencia escolar que como liceos potenciamos; 4) Se busca promover habilidades para ejercer el respeto hacia otros y hacia uno mismo; 5) Promover el proyecto educativo del LBVM, propiciando conductas de acuerdo a los valores fundamentales del PEI (Proyecto Educativo Institucional).”<sup>271</sup>

En el documento “Proyecto Educativo LBVM” y la Agenda escolar LBVM veremos los siguientes puntos de interés de cara a complementar el ideario de este liceo: Proyecto educativo LBVM, Principios orientadores LBVM, Proyecto Educativo Institucional (misión, visión y ejes).

- Proyecto educativo LBVM. En este apartado se define al establecimiento educativo como “un referente a la Comunidad Educativa” y añade: “La educación en el amplio sentido de la palabra es el principal instrumento para la construcción de una cultura de paz, de la buena y sana convivencia. Los elementos clave son el aprendizaje y la práctica de la no violencia activa: el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y la búsqueda permanente de la justicia. De ahí que todos y todas quienes de algún modo conforman una comunidad tienen parte en el compromiso con la construcción de un espacio justo, solidario y respetuoso. Una comunidad así se construye a cada momento, cada vez que interactuamos y que asumimos la responsabilidad de ser con otros y de hacer de nuestras propias vidas una posibilidad de transformar el mundo en un lugar mejor”<sup>272</sup>.
- Principios orientadores LBVM. Se señalan ocho puntos fundamentales: “1) El primer Orientador es el profesor; 2) La Prevención es el mejor camino; 3) Desarrollo Valórico; 4) Autodisciplina como modelo educativo; 5) La Familia es un apoyo a la labor docente; 6) El Diálogo para la resolución de conflictos; 7) El Liceo como un lugar de encuentro, desarrollo intelectual y

---

<sup>271</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>272</sup> LBVM, *Proyecto Educativo LBVM*, p. 1, disponible en <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ProyectoEducativo1676.pdf>, consultado el 10 de agosto de 2018.

de crecimiento afectivo y social; 8) El LBVM como un centro de acogida sin discriminación de sexo, religión, condición social o etnia.”<sup>273</sup>

▪ Proyecto Educativo Institucional.

→ Misión: “Conformar una comunidad educativa que busca la Excelencia Académica y Valórica, a través del cultivo de habilidades intelectuales, lingüísticas en idioma extranjero “inglés”, socioculturales y ciudadanas, participando crítica y activamente en una sociedad cada vez más dinámica.”<sup>274</sup>

→ Visión: “El Liceo Bicentenario de Viña del Mar forma estudiantes íntegros con una excelencia académica asentada en el desarrollo de habilidades intelectuales y lingüísticas fundamentales en el ético-moral, sociocultural y ciudadano a través del apoyo familiar y del quehacer pedagógico de la institución para lograr la inserción en la educación superior y alcanzar la movilidad social.”<sup>275</sup>

→ Ejes: En el siguiente esquema podremos apreciar los ejes del PEI del LBVM<sup>276</sup>.

---

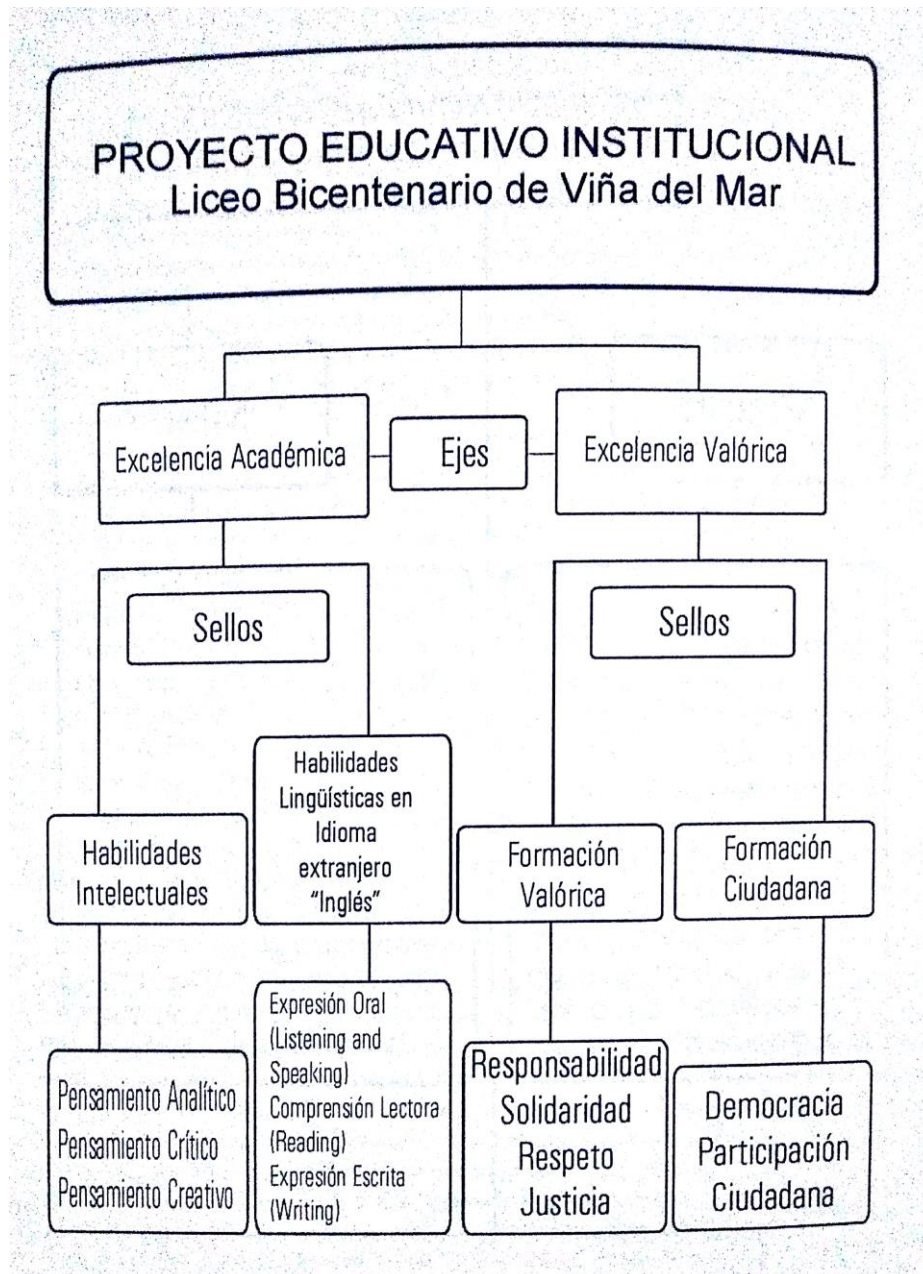
<sup>273</sup> *Ibid.*

<sup>274</sup> *Ibid.*, p. 3; LBVM, *Agenda escolar LBVM*, 2017, p. 3.

<sup>275</sup> *Ibid.*; *Ibid.*

<sup>276</sup> LBVM, *Agenda escolar LBVM*, 2017, p. 4; LBVM, *Proyecto Educativo LBVM*, p. 6, disponible en <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ProyectoEducativo1676.pdf>, consultado el 10 de agosto de 2018.





Proyecto Educativo Institucional LBVM. Fuente: Agenda escolar del LBVM.

En el documento “Reglamento de evaluación y promoción del LBVM” podremos apreciar un contenido dirigido fundamentalmente a cuestiones técnicas en el ámbito pedagógico como lo son las evaluaciones y las calificaciones. Teniendo en cuenta esto, en este documento detectamos dos cuestiones que definen el ideario del establecimiento educacional: Introducción y objetivos, y el artículo cuarto del concepto de evaluación del LBVM<sup>277</sup>.

<sup>277</sup> También se señala en este documento la visión y la misión del LBVM, pero al ser contenidos idénticos al definido anteriormente por el documento “Proyecto Educativo del LBVM” no se volverá

- Introducción y objetivos. Se señalan dos ideas esenciales: “1) El Liceo Bicentenario de Viña del Mar, en el marco de su Misión y Visión educativas, ha asumido el compromiso de la formación de personas de alto nivel académico, con sentido de trascendencia y servicio a la sociedad en que vive. De lo anterior se desprende una concepción de exigencia académica, centrada en aprendizajes de calidad en términos de desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades necesarias para la incorporación a los estudios superiores y ser un ciudadano que participa activa y críticamente en la sociedad; 2) El objetivo del presente Reglamento de Evaluación y Promoción es determinar los criterios y regular los procesos de evaluación y calificación de los aprendizajes en su sentido pedagógico. Se entrega para el más amplio conocimiento de alumnos, padres y apoderados y la comunidad docente en el entendido que estos tres agentes son los involucrados responsables en el proceso de enseñanza aprendizaje.”<sup>278</sup>
- Artículo cuarto del concepto de evaluación del LBVM. En este artículo se hace un énfasis en unos criterios e ideas procedentes de una fuente externa expresa que no forma parte de la Ley General de Educación: “Los Objetivos de Aprendizaje, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios de las diferentes asignaturas serán evaluados en sus aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, haciendo énfasis en el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir (Jacques Delors, UNESCO, 1996).”<sup>279</sup>

A continuación, expondremos el himno del LBVM, donde más tarde analizaremos el contenido de su letra:

“Bajo la faz del firmamento un nuevo día va a brillar cantemos al compás de un himno de salud que en la aurora lo veremos reflejar. Las aulas son un libro que la razón fecundará son el saber, la verdad, la fe y la quietud son el trabajo que al hogar ilustrará. Hoy forjaremos en el yunque del progreso y bordaremos en la rueca una ilusión al soplo febril de la juventud, que brota de cada canción. Desgranaremos la

---

a repetir, pero si citar: LBVM, *Reglamento de evaluación y promoción*, 2018, p. 1, disponible en <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ReglamentoDeEvaluacion1676.pdf>, consultado el 9 de agosto de 2018.

<sup>278</sup> LBVM, *Reglamento de evaluación y promoción*, 2018, p. 1, disponible en <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ReglamentoDeEvaluacion1676.pdf>, consultado el 9 de agosto de 2018.

<sup>279</sup> *Ibid.*, p. 3.

simiente al surco inmenso que el porvenir germinará con promisión si al oírse las voces de nuestra canción Se ilumina la instrucción.”<sup>280</sup>

### **3.1.4 Conclusiones. El proyecto ciudadano de los liceos y el rol de los estudiantes-ciudadanos en formación.**

En las anteriores páginas hemos podido observar que en ambas instituciones educacionales existe una idea de estudiante, de cómo este debe ser y comportarse bajo un perfil determinado por deberes y derechos. Alrededor del grupo estudiantil giran otros grupos cuya preocupación central es hacer del hacer cumplir el proyecto educacional del liceo a través de diferentes ocupaciones: docencia (profesores), vigilancia (inspectoría), control pedagógico (UTP, Orientación) y desarrollo y defensa de proyectos educativos (dirección). También hemos apreciado a otro actor fundamental en la documentación institucional: los apoderados o padres/madres. Si bien este grupo no es parte de los centros (no forman parte de la fuerza de trabajo de los liceos), son mencionados como un actor fundamental entre el estudiante y las metas que este debe conseguir. En este sentido el grupo “apoderados” es conceptualizado como un apoyo esencial para el estudiante, pero también para el resto de los grupos de los liceos, sobre todo para el profesor jefe, el cual tiene un extra de responsabilidad en unos determinados estudiantes. El eje de confianza profesor-estudiante-apoderado es primordial para conseguir no solo los objetivos de rendimiento académico, sino también de comportamiento.

El rol del estudiante de los LBVM y LGRC tienen puntos de encuentro importantes, sobre todo en la idea que esbozan sobre el mismo. La idea de estudiante es la de un estudiante ideal/ciudadano ideal, el cual no solo debe limitarse a cumplir sus objetivos de rendimiento académico (superación de sus evaluaciones) sino que deben utilizar dichos conocimientos para comprender mejor el mundo, ya que el perfil de estudiante que se busca debe ser globalizado. Se insiste en la idea de que el estudiante tiene que ir “más allá” de la adquisición de conocimientos mediante la superación de exámenes, sino que deben llegar a formular preguntas y argumentos críticos. También se subrayan no solo las aptitudes cognitivas sino también valóricas, un escenario en el que el estudiante alcance el respeto a la diversidad, la sensibilidad humanitaria y valores democráticos. El estudiante pues no solo debe superar sus exámenes, sino que debe cumplir con un rol en el aula (crítico, riguroso, respetuoso)

---

<sup>280</sup> LBVM, *Agenda escolar LBVM*, 2017, p. 0.

y fuera de ella (sensibilidad democrática, comprender la diversidad, mentalmente globalizado).

Al mismo tiempo, ambos liceos focalizan sus esfuerzos más en un sentido que en otro. Mientras que el LGRC alude hacia un estudiante que goce de aptitudes fundamentalmente valóricas. El estudiante del LGRC debe ser un ciudadano que conozca superar las adversidades bajo la óptica de la globalización. Así mismo debe estar formando en criterios de libertad y respeto, de diversidad y derechos humanos, instrumentos que le permitirán formar parte de la sociedad de forma activa.

Por otra parte, el LBVM traza un itinerario más centrado en las aptitudes académicas (excelencia académica). Bajo este perfil ciudadano visualizaríamos a ciudadanos intelectualmente avanzados, críticos e informados en la ética democrática. Al mismo tiempo, el perfil de estudiante/ciudadano del LBVM es creativo y original, preparado para enfrentarse tanto a una realidad nacional como internacional desde la tolerancia y el diálogo.

En cuanto a los proyectos educacionales/ciudadanos de nuestros liceos, nos hemos encontrado nuevamente con puntos de encuentro y enfoques diferenciados. Si bien el LBVM y el LGRC parecen caminar en la misma dirección en cuanto a los contenidos y objetivos estipulados, cada centro centra sus fuerzas en cuestiones distintas. Las similitudes vienen de la mano de la LGE (Ley General de Educación) a través de la CMVM. En ambos liceos vemos una misión, una visión y unos objetivos “propios” del centro (sellos, lemas). En el anterior apartado se ha logrado distinguir también el carácter histórico de ambas instituciones educacionales, un escenario que es proyectado en sus respectivos PEI. Ahora bien, cada liceo debe coexistir entre “deberes universales” dados por la CMVM y los principios históricos de cada centro educacional.

Los puntos de encuentro los detectaremos, efectivamente, en los planes compartidos “universales” denominados “reglamentos internos de convivencia escolar”, unas directrices marcadas por la gestión de la convivencia en cada centro. En dichos puntos, iguales para ambos liceos, existe una idea central que gira en torno al desarrollo integral de los estudiantes en el ámbito educacional. Habrá dos ejes fundamentales: 1) El estudiante deberá formarse en el centro educacional para lograr una buena preparación ciudadana basada en la tolerancia, solidaridad, la diversidad y el respeto; 2) Del estudiante se deberá esperar un buen rendimiento académico. Si bien no estamos ante un manual “del buen ciudadano” sí que nos encontramos un esquema

general del perfil ciudadano que es deseado a nivel regional-nacional (lo veremos con más detalle en el capítulo 4).

Cada liceo (directiva) diseña su propio PEI o, dicho en otras palabras, su propio horizonte educacional. En esta perspectiva, el LGRC tendrá sus propias prioridades/objetivos, valores, sellos, lema y visión alrededor del quehacer del centro. El LGRC centra sus esfuerzos en seis ideas fundamentales: 1) La superación de los estudios escolares con expectativas de una integración formativa o laboral futura; 2) El desarrollo integral del estudiante; 3) La capacitación del estudiante en valores ciudadano/democráticos; 4) La cultura del esfuerzo; 5) La constitución de estudiantes dispuestos con sensibilidad social, cultural y política con el objetivo de formar futuros agentes de transformación social; 6) Estudiantes/ciudadanos caracterizados por el “respeto, honradez, compromiso, responsabilidad, participación, perseverancia, solidaridad y afectividad”. Estas seis ideas convergen en dos puntos de encuentro: el cumplimiento de rendimiento del estudiante de cara a su futura integración en el mundo laboral o formativo y, segundo, la formación de ciudadanos democráticos que sean capaces de integrarse en la sociedad futura (después de su paso en la escuela).

Por otro lado, el LBVM concentra sus esfuerzos de su PEI en la excelencia académica, aunque sin dejar de lado su función instructora en cuestión valórica. Como bien nos resume el esquema/imagen del PEI del LBVM expuesto anteriormente, existe dos ejes fundamentales para este centro: 1) La formación ciudadanos de “excelencia” que gocen habilidades intelectuales que les permitan esgrimir pensamiento crítico, analítico y creativo; 2) Estudiantes entrenados en un ejercicio activo de la ciudadanía democrática (cultura democrática) y en valores de “responsabilidad, respeto, justicia y solidaridad”. Estos dos ejes conforman el perfil de estudiante/ciudadano ideal del LBVM, el cual debe cumplir unas expectativas fundamentadas tanto en una sensibilidad democrática como sensibilidad intelectual.

Ambos centros confluyen en su objetivo de formar una ciudadanía democrática, basada en ideales de solidaridad, respeto y esfuerzo que sepan integrarse a la sociedad. El ideal de ciudadanía de nuestros liceos no es únicamente de rendimiento (superación de exámenes y actividades curriculares), sino que cada centro entiende que debe participar en la construcción de una sociedad fundamentada en una ética democrática que descansa en valores como la tolerancia, el diálogo o la honradez.

### **3.2 Análisis de los hallazgos obtenidos en el Liceo Bicentenario de Viña del Mar.**

Durante el segundo semestre del año escolar 2017 se realizó un trabajo de campo en clases de historia en el LBVM con la finalidad de obtener evidencias y hallazgos para analizar qué percepciones tendrían estudiantes de 17 a 18 años sobre ciudadanía, teniendo en cuenta a este concepto como una forma amplia de entender la realidad que les rodea en diferentes niveles: político, social, económico y cultural. Durante las estancias en el LBVM se asistieron a cinco grupos de cuarto año medio divididos por letras y rendimiento escolar.

- Grupo A: Son un total de 34 estudiantes. Es el grupo con mayor rendimiento académico de los cinco grupos.
- Grupo B: Son un total de 37 estudiantes. Los conforman estudiantes con un alto rendimiento académico.
- Grupo C: Son un total de 33 estudiantes. Lo conforman estudiantes con buen rendimiento académico.
- Grupo D: Son un total de 30 estudiantes. Lo conforman estudiantes con un rendimiento académico irregular.
- Grupo E: Son un total de 27 estudiantes. Es el grupo con peor rendimiento académico de los cinco grupos.

Estos grupos fueron ordenados por el centro en base a criterios de rendimiento académico (expediente académico), siendo el grupo “A” el que mayor rendimiento tiene y el grupo “E”, el que menos. Son un total de 161 estudiantes divididos en cinco grupos, donde disponen de dos profesores de historia: el profesor Andrés y el profesor Diego. Ambos profesores serán profesores jefes en el grupo D (Andrés) y el grupo E (Diego).

El trabajo de campo se concentrará la mayoría del tiempo en el aula, aunque también habrá hallazgos fuera de ella, donde se realizarán actividades relacionadas con la asignatura y otras no, en las cuales participan la gran mayoría de los estudiantes y profesores. Con los profesores Andrés y Diego se pudo establecer una excelente relación, tanto en el aula como fuera de ella, dinamizando así el proceso de integración del investigador en el centro. Al estar al corriente de lo que iba aconteciendo no solamente en las aulas (estudiantes) sino también de lo acaecido en la sala de profesores, de sus demandas, problemas, propuestas y retos a seguir el investigador alcanzó a visualizar la realidad del LBVM de forma integral. Durante las estancias de

investigación se pudo observar en el grupo de profesores un desconcierto e cierta zozobra alrededor de su situación laboral y profesional, pero también en un sentido estructural en torno al sistema de educacional chileno que se estaba aplicando en la enseñanza pública<sup>281</sup>.

Las dinámicas en el aula con Andrés y Diego siguen pautas generales similares en cuanto a lo que se debe enseñar (contenidos), aunque cada profesor tiene su propia metodología docente a la cual el investigador tuvo que adaptarse e incluso, en ocasiones, apoyar. El trabajo de campo fue observación y participación desde el primer momento, donde el investigador ejercía como observador y en ocasiones como complemento del docente, situaciones susceptibles de posible diálogo y/o debate con los estudiantes dependiendo de los temas tratados y de los tiempos disponibles. En el aula los estudiantes reconocen la autoridad del profesor, con un trato semiformal pero siempre desde el respeto y la cordialidad. El patrón diario de acontecimientos en el ecosistema del aula suele acapararlo el profesor con sus explicaciones, el cual suele desarrollar los temas indicados en el libro de texto que se les ha asignado por obligación. En ocasiones no se sigue al pie de la letra en cuanto a interpretación, pero sí en cuanto a lógicas curriculares y temáticas. El estudiante tiene libertad para preguntar e interrumpir al profesor cuando así lo estime conveniente y siempre que el profesor no quiera terminar alguna cuestión antes. En esta dinámica, el estudiante es un sujeto receptivo-pasivo y el profesor una autoridad emisora, donde cada actor conoce cuales son las prioridades de acción en cada momento, es decir, cumplir con sus roles según las normativas, aunque, nuestro trabajo de campo ha sido testigo que esto no es parte de un patrón irrefutable. Si bien más adelante iremos desgranando despacio las cuestiones conductuales en los estudiantes, podemos adelantar la idea de que el estudiante y el profesor no siempre establecen una relación receptivo-emisora, sino que a veces se alterna e, incluso, los estudiantes son capaces de generar sus propias dinámicas de emisión y recepción sin contar con el profesor.

En los grupos del profesor Andrés, el investigador jugaba un papel observador y de apoyo para el profesor, una situación que provocaba, en más de una ocasión, conversaciones con los estudiantes de temas fundamentalmente vitales, como lo era “la búsqueda de su futuro” o, dicho en otras palabras, lo que sucedería después de

---

<sup>281</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, pp. 79-82.

terminar superar el cuarto año medio. En el proceso de adquisición de confianza con los estudiantes las temáticas de conversaciones fueron adquiriendo temas menos cotidianos (propios de un estudiante y de lo que se espera de ellos/as) y más centrados en sus vidas y su visión de estas. El grupo A y B, caracterizados por ser grupos más cercanos al cumplimiento de un rol como estudiantes ideales, se diferencian del grupo D, estudiantes irregulares y generalmente desmotivados.

Con el profesor Diego el investigador juega un rol pasivo-activo, ya que en ocasiones la observación es complementada con un rol de “comentarista” durante las clases, situación que se alternaba con la realización de pequeños debates y conversaciones con los estudiantes. Debemos destacar que las instancias con el grupo de Diego, el grupo E, fueron mucho más intensas que en el grupo C. El investigador pudo comprometerse con los objetivos del grupo E (actividades, colectas, problemas), situación que los estudiantes lo interpretarían con más confianza y cercanía. Mientras el grupo C, caracterizado por un mayor rendimiento y cumplimiento del rol de estudiantes ideales, el grupo E se caracterizaría por estar compuesto por estudiantes más distraídos, irregulares y con el peor rendimiento de los cinco grupos.

Los grupos A, C, D y B están situados en la segunda planta del liceo, mientras que el grupo E en la primera, donde tiene como vecinos a estudiantes de séptimo básico. En las clases existe una presión que aumenta día a día, en unas más que otras, por estar preparados para las pruebas PSU (Pruebas de Selección Universitaria), donde los estudiantes son evaluados para así conocer cuál es su puntaje y cuáles son sus correspondientes posibilidades de acceso a la universidad<sup>282</sup>. Los estudiantes saben que entrar a la universidad es el camino más recomendable ya que, de esta manera, sus oportunidades laborales pueden verse maximizadas, o al menos es esto lo que los profesores Andrés y Diego insisten cada cierto tiempo en sus clases. Ambos profesores centran sus esfuerzos no solamente en enseñarles a los estudiantes conocimientos curriculares, sino en entregarles ciertas expectativas y esperanzas de cara a su futuro próximo. La relación entre profesor y estudiante dependerá de cada caso, aunque por norma general suele ser cercana y en ocasiones de un corte paternalista, donde el profesor no es únicamente aquel que dicta contenidos, sino que es “el profe”, aquel que puede ofrecer apoyo y consejo en momentos clave de los estudiantes.

---

<sup>282</sup> Cada universidad oferta sus carreras universitarias con sus propios requisitos en cuanto a puntaje.



Las actividades fuera del aula fue un territorio igualmente importante para la recogida de notas de campo, sobre todo para establecer diálogos con los estudiantes en un tono desenfadado e informal. En el espacio “fuera del aula” se desarrollaron eventos ceremoniales, convites, celebraciones patrias, actos lúdicos, campeonatos deportivos, competiciones de alimentación y de disfraces, exposiciones escolares y charlas informativas. En dichos eventos el investigador siempre estuvo invitado por lo que pudo acceder al estudiante tanto dentro como fuera del aula, un escenario que fue idóneo para nuestro registro de hallazgos en torno a las percepciones ciudadanas.

Al existir buenos lazos de confianza entre el investigador y Andrés, se pudo acceder a reuniones del departamento de historia, donde el propio Andrés ejercería como jefe de dicho departamento. Al considerar al investigador como “uno más”, se pudo conocer con mayor detalle las percepciones de los docentes hacia los estudiantes, el centro, hacia su propia disciplina e, incluso, hacia las políticas educativas que recientemente estaban siendo aplicadas. Si bien el objetivo central de esta tesis son los estudiantes y el estudio de las percepciones ciudadanas a través de la historia, el enfoque holístico de nuestra problemática de investigación en “el campo” nos ha ofrecido mayor riqueza analítica a nuestro trabajo.

Con el objetivo de organizar y esclarecer nuestros análisis correctamente, dividiremos en dos grandes grupos a nuestros estudiantes. En primer lugar, analizaremos a los estudiantes que están más cercanos al perfil de estudiante ideal en el LBVM (grupos A, B y C) para más tarde analizar a los estudiantes con menor rendimiento y expectativas (grupos D y E). En cada división grupal se establecerá un orden analítico que contemplará: 1) Un análisis conductual en los estudiantes; 2) Análisis de relación entre los estudiantes, la Historia y la historia enseñada; 3) El perfil del profesor de historia<sup>283</sup>; 4) Análisis de las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados; 5) Análisis de las percepciones ciudadanas a través de la historia.

---

<sup>283</sup> Al estar tanto Andrés como Diego involucrados en ambas divisiones grupales, el perfil de profesor será el nexos conector entre nuestro primer bloque analítico y el segundo.

### **3.2.1 Estudio del primer bloque de análisis: los grupos A, B y C. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas, y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.**

Nuestro primer bloque de análisis (grupos A, B y C) está compuesto por 104 estudiantes y dos profesores de historia<sup>284</sup>. En estos grupos los estudiantes gozarán de un perfil mayoritariamente ideal, una situación que forma parte de su identidad como curso ante el resto del centro. En términos conductuales, son estudiantes que desarrollan su rol como estudiantes hacia intensificar “lo que se espera de ellos”: excelencia académica, futuro universitario y comportamiento ejemplar.

Los estudiantes de estos grupos viven principalmente en “poblaciones” o grandes barrios residenciales caracterizados por sus viviendas unifamiliares y terrenos con construcciones de hasta dos viviendas. Muchos de estas poblaciones suelen estar en situaciones habitacionales difíciles y donde es frecuente la presencia del narco, el consumo de droga, los robos y violencia<sup>285</sup>. Hay estudiantes que viven en “barrios tranquilos” o lejos de amenazas, aunque son pocos<sup>286</sup>. Su situación, generalmente precaria en lo económico y, en ocasiones, en lo habitacional, es aceptada por ellos mismos y saben que para “salir” de ese tipo de precariedad deben continuar con sus estudios.

El perfil de comportamiento mayoritario de estos estudiantes ideales es bastante característico ya que, a pesar de su identificación con la excelencia, de la cual se jacta el LVBM del resto de liceos de la ciudad, no concuerda en muchos aspectos formales. Los estudiantes, sean del grupo A, B o C, son parte de una realidad diversa y en la mayoría de las ocasiones, relacionado con una realidad socioeconómica precaria o de pobreza. Muchos de ellos deben hacer esfuerzos extra para llegar al liceo, aunque sea tarde. Además, no son pocos los estudiantes que se quedan dormidos en clase o que están cansados por sus jornadas de trabajo extracurricular (preuniversitario) y/o trabajo remunerado. Este tipo de situaciones que tienen que ver con características del perfil de estudiante ideal no concuerdan con la realidad debido a conflictos que se producen entre su realidad y lo que se espera de ellos. Teniendo esto en cuenta, son los profesores los que en muchas ocasiones funcionan como “aliados”, ya que de poco

---

<sup>284</sup> Andrés (grupo A y B) y Diego (grupo C).

<sup>285</sup> Violencia que en ocasiones suele traducirse a disparos con armas automáticas.

<sup>286</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, pp. 151-161.

le importa a Andrés o a Diego que un estudiante se duerma en clase si este es capaz de lograr la excelencia en sus trabajos, exámenes y pruebas PSU. Debemos subrayar en todo momento que el objetivo fundamental de estos estudiantes ideales es el rendimiento académico por encima de cualquier otro para alcanzar el “futuro” que deseen en la universidad que ellos/ellas quieran<sup>287</sup>.

Estos estudiantes tienen una relación cercana con los grupos del centro, salvando la dirección, la cual es visitada por los estudiantes cuando existe algún conflicto o problema. El grupo con el cual tienen más contacto es el paradocente, un personal que les vigila fuera de las aulas pero que también conversa con los estudiantes en un tono desenfadado. Con los profesores sucede una situación similar. Con los profesores de historia en concreto, Andrés y Diego son profesores respetados con los cuales tienen bastante confianza y cercanía. El comportamiento de estos estudiantes ante la autoridad docente es considerado desde la informalidad y el respeto, ya que “el profe” no solo es el que enseña los contenidos de la asignatura, sino un guía estratégico en sus vidas.

El liceo como espacio físico es un lugar donde los estudiantes pasan bastante tiempo (de lunes a viernes). Muchos estudiantes realizan preuniversitarios, preparatorios de actividades, ensayos y otras tareas en sus aulas después de su horario escolar que comienza las 8:00 horas y finaliza a las 16:00 horas (salvo los viernes y excepciones). Cada grupo es asignado a un aula, un espacio que es muy cercano y familiar para los estudiantes, un espacio que no es exclusivamente para recibir sus clases diarias sino para realizar las actividades extra anteriormente mencionadas como reuniones entre estudiantes con el objetivo de reunir dinero “de la clase” para costear sus actividades extraprogramáticas en el liceo<sup>288</sup>.

Entre estudiantes hay cierta rivalidad por ser “el mejor curso”, aunque, en la mayoría de los casos es una “rivalidad sana”. La mayoría de estos estudiantes aspira a lograr un futuro que pase por la universidad, una meta que conlleva lograr la mayor cantidad de puntaje en la PSU, su mayor preocupación. En dicho objetivo los estudiantes suelen tener un comportamiento un tanto competitivo, tanto a nivel individual (dentro de cada grupo) como entre grupos. La relación entre grupos no suele ser habitual, dando lugar a un relativo hermetismo de lo que sucede en cada

---

<sup>287</sup> *Ibid.*, pp. 135-136.

<sup>288</sup> El principal objetivo es financiar su “licenciatura” o graduación. A lo largo del semestre también deben tener dinero para excursiones, actividades del liceo y gastos varios (reservas),

grupo. Cada aula tiene su propio ecosistema e incluso su propia decoración, un aspecto que implica una identidad de grupo, donde cada uno de ellos tiene sus propios lemas e indumentaria personalizada<sup>289</sup>. En cada aula los estudiantes tienden a relacionarse de forma amena, donde todos se conocen e incluso establecen lazos de amistad, mientras que los lazos amorosos suelen ser entre estudiantes de otros grupos, que incluyen los grupos E y D. Al establecerse nexos de unión en cada grupo<sup>290</sup>, los estudiantes tienden a prevalecer el diálogo con gente de su clase que con otros grupos.

Los estudiantes de estos tres grupos tienen una relación cercana con Andrés (A y B) y con Diego (grupo C), profesores con los que los estudiantes demuestran un gran afecto, respecto y agradecimiento. La convivencia entre la informalidad y la autoridad no parece ser un problema. Tanto estudiantes como profesores gozan de una especie de acuerdo tácito donde se permitirá un trato más laxo por parte de la autoridad (docentes) si los estudiantes cumplen con su rol como estudiantes ideales. Al ser estudiantes con grandes expectativas en cuanto a rendimiento académico no solo es una competencia de cada estudiante ideal, sino que es parte de “la marca del liceo”, ya que el hecho de que los estudiantes con mayor rendimiento de los cuartos medios logren sus objetivos con el mayor de los éxitos es parte de una victoria individual (de cada estudiante), de grupo, de los profesores participantes y del propio liceo. Este criterio del éxito compartido es asimilado y bien recibido por los estudiantes, los cuales luchan también por una identidad como grupo y como liceo, donde los profesores son fundamentales. En nuestro caso particular, los profesores de historia son considerados en alta estima como hemos aclarado anteriormente, y en ocasiones algunos estudiantes llegan a establecer lazos de confianza y mutuo aprecio con su profesor. Esta situación fue observada especialmente en el caso del profesor Andrés, donde algunos estudiantes consideraban al profesor no solo en aula sino fuera de ella, contando con él no solamente como “docente” sino como individuo de confianza<sup>291</sup>. Tanto con uno como con otro profesor, el uso de las redes sociales (Facebook) era en ocasiones fundamental para crear consensos, programas y actividades de clase como

---

<sup>289</sup> El LBVM establece que cada curso de cuarto medio puede llevar como indumentaria extra: una chaqueta personalizada que es pensada por el curso en los últimos meses de tercer medio (es pensada y pagada por la clase); García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, p. 92; 115.

<sup>290</sup> Las actividades extracurriculares del liceo son pensadas en una sana competencia entre clases (grupos), por lo que el colaboracionismo en cada grupo suele intensificarse con el tiempo.

<sup>291</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, pp. 100; 103; 110.

de asignatura. De esta forma los estudiantes podían acceder al profesor tanto dentro como fuera del liceo, situación que era normalizada en el centro.

Con el investigador los estudiantes ideales no tuvieron mayor problema y en ocasiones preguntaban a Andrés/Diego por qué asistía más a una clase que otra<sup>292</sup>. Al investigador lo tratarían como “profe” aunque poco a poco cambiarían este apelativo para dirigirse a él por su nombre de pila o con sobrenombres amistosos aludiendo a su aspecto físico<sup>293</sup>. El diálogo con los grupos A y B fueron más intensos que con el grupo C, unos estudiantes con los cuales el investigador accedió a conversaciones de forma más tardía pero igualmente fructíferas. Al existir una relación fluida entre estudiantes e investigador el proceso de inmersión fue relativamente rápido<sup>294</sup>.

En la relación de los estudiantes ideales con la Historia y la historia enseñada hemos podido registrar y analizar escenarios analíticos diferenciados. ¿Por qué? La razón fundamental la encontraremos con el contraste existente en los contenidos enseñados en clase de historia y con la conceptualización de la Historia.

“La Historia” para nuestros estudiantes suele estar apegada a una idea nacional y que es parte de un pasado que, en la mayoría de las situaciones, no les compete. La Historia con mayúsculas, como disciplina científica, es percibida como un campo de estudio monolítico, que les invita a revisar un pasado, en su mayoría nacional, que es incuestionable. La relación con este campo de estudio es en su mayoría lejano y los pocos casos que esperan dedicarse a este estudio (tres casos entre todos los estudiantes) es por interés/motivación personal. En términos genéricos la Historia es un campo de estudio que es percibido como importante para los estudiantes, una percepción que es motivada por la importancia curricular que tiene y no tanto por su percepción o relación con la misma, ya que este campo de estudio no tiene relación con sus vidas ni con nada que entiendan como una herramienta servible en su día a día.

En el marco de lo anteriormente mencionado, la historia enseñada se acerca a cuestiones que se acercan a contenidos que pueden llegarles serles útil en un futuro inmediato. Al haber estudiado historia nacional de Chile en los cursos anteriores

---

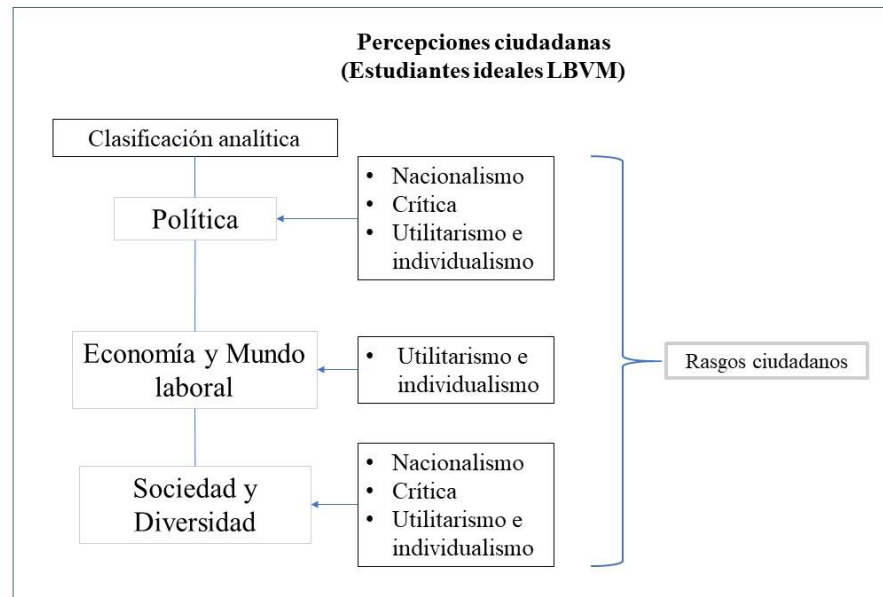
<sup>292</sup> Había ocasiones donde el investigador se centró más en algunos grupos que en otros, intentando lograr establecer lazos de confianza no logrados hasta el momento. El proceso de obtención de confianza fue más rápido en el grupo A y B, mientras que en el C más lento.

<sup>293</sup> Se referirán al investigador como “Jesús”, debido a su aspecto (barba y pelo largo). Este sobrenombre se extendió rápidamente haciendo viral a pocas semanas de estancia en el liceo.

<sup>294</sup> Al paso de una semana el investigador se sentía integrado.

(segundo y tercero medio), cuarto medio es dedicado a estudiar contenidos “ciudadanos” relacionados con el mundo laboral, normativo, social e institucional, es decir, conocer “la realidad” nacional a nivel práctico. Si bien ha sido objetivo del capítulo 2 de esta tesis doctoral analizar las cuestiones relacionadas con los contenidos y currículos de historia de los cuartos medios, en este apartado queremos señalar que, a diferencia de la relación con “la Historia”, la historia enseñada tiene una conexión más pragmática con los estudiantes ideales, al ver en dichos contenidos herramientas ciudadanas, conceptos y útiles guías para enfrentar problemáticas inmediatas. Los contenidos de la historia enseñada siguen siendo contenidos monolíticos, estáticos y lineales, en la práctica docente, es decir, para los estudiantes en sus clases diarias es diferente debido a que los profesores tienen la potestad de incidir en ciertas cuestiones de más interés para los estudiantes. Ahora bien, ¿conectan nuestros estudiantes con la historia enseñada? La respuesta amplia a esta cuestión lo veremos más adelante con más detenimiento, aunque si podemos adelantar que estos contenidos tienen una relación más cercana con los estudiantes que “la Historia”. Debemos destacar al mismo tiempo que la asignatura es “historia” pero el libro de texto entiende la asignatura como “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, un abanico de estudio más amplio que, por ejemplo, “historia de Chile”. A pesar de esta situación, todos los temas tanto tratados en el libro como en clase giran en torno a Chile y cuestiones internacionales que afectan a Chile. De esta forma, y dado el criterio y enfoque de la asignatura (contenidos ciudadanos), los estudiantes se relacionan más con cuestiones prácticas o de más interés para ellos (ciertas cuestiones laborales, medio ambientales y sociales) y menos con cuestiones conceptualizadas como más aburridas o “impuestas” (economía nacional, leyes y estructuras institucionales).

Las percepciones ciudadanas de nuestro primer bloque de análisis constan de un perfil estudiantil/ciudadano específico (estudiantes ideales) que se desenvuelve en unas determinadas clasificaciones analíticas bajo ciertos rasgos ciudadanos que veremos en el siguiente esquema.



Esquema analítico acerca de las percepciones ciudadanas de los estudiantes ideales LBVM. Fuente: elaboración propia.

A continuación, analizaremos nuestras tres clasificaciones analíticas según cada rasgo ciudadano correspondiente a nuestros estudiantes ideales.

- **Política.** En este escenario analítico hemos podido registrar numerosos hallazgos acerca de la percepción de “la política” en los estudiantes, una dimensión conceptualizada como lejana, aunque desde cierta inquietud y escepticismo. En “la política” no nos encontraremos con la identificación de los problemas diarios de nuestros estudiantes, aunque, en contra partida, podemos afirmar que se le otorga una dosis de responsabilidad histórica, aunque marginal, a la causalidad de dichas problemáticas. Así pues, “la política”, restringida al ámbito legislativo y ejecutivo del Estado (partidos políticos, actores políticos, instituciones, gobiernos), tendrá cabida de forma fundamentalmente pasiva, dejando la participación activa a la acción del voto (lo veremos más adelante). A pesar de esta percepción del concepto “política”, los estudiantes se organizan y participan como grupo, aunque incidiendo en aspectos que les influyen más como estudiantes ideales (rendimiento académico, actividades fuera del aula, finanzas grupales) y no como individuos/ciudadanos (problemáticas individuales, colectivas, a nivel liceo, de barrio, a nivel de ciudad-regional, a nivel nacional).

→ Crítica. Nuestros estudiantes ideales del LBVM gozan de una crítica fundamentalmente peyorativa y escéptica en torno a “la política”, una dimensión donde no se perciben como actores protagonistas sino como integrantes pasivo-receptivos, anónimos, e intrascendentes en el “quehacer político”. Al disponer de una conceptualización de la política tanto de la propia noción como de su rol en ella, la crítica no es parte de una herramienta política sino de un rasgo que caracteriza su percepción sobre “la política”. Nuestros estudiantes ideales entienden la crítica hacia “la política” como un acto individual y/o colectivo que constituye una recriminación valorativa y legítima a la misma. “La política” es percibida con repudio, donde sus actores (los políticos) se caracterizan por ser miembros de una élite o como personas que entienden “la realidad” endogámicamente y alejados de la cotidianidad. El vínculo de “la política” y de nuestros estudiantes ideales es el voto, un acto percibido como una obligación civil (importante) que otorga al estudiante potestad para la crítica a la cual están habituados. Finalmente, la política es percibida de forma limitada (“la política”), aceptada pasivamente como sistema político válido y legítimo y conceptualizada de forma unilineal y separada de las problemáticas que les adolecen.

→ Nacionalismo. En nuestros estudiantes ideales existe una percepción de la política desde un nacionalismo que podríamos denominar de “baja intensidad”. El enfoque “nacional” es predominante, donde Chile se sitúa en el centro de su percepción ciudadana. En este sentido, estos estudiantes otorgan legitimidad al espectro nacional, a la soberanía de Chile como entidad representativa de toda la ciudadanía de Chile. Existe una conceptualización unitaria y soberana del país, así como de su alcance en temáticas internacionales (Chile ante “el mundo”). Como hemos mencionado anteriormente, “la política” para nuestros estudiantes no forma parte de algo positivo y/o transformador en sus vidas, una percepción que convive con el enfoque nacional en torno al concepto de “Chile” de nuestros estudiantes. El concepto de país forma parte de una noción política del mismo, al otorgarle legitimidad y soberanía, unos elementos que son percibidos como imaginario



nacional, es decir, estos estudiantes perciben que “todos los chilenos” gozan de esa misma conceptualización. Finalmente hablamos de un imaginario político percibido desde la homogeneidad, desde un nacionalismo “de baja intensidad” ya que, si bien es parte de su identidad, no forma parte de sus prioridades<sup>295</sup>.

→ Utilitarismo e individualismo. En apartado veremos un tercer elemento añadido: el enfoque objetivista. En su percepción de la política, nuestros estudiantes ideales entienden que existe una relación permanente entre lo que les afecta o compete (problemáticas cotidianas) y la objetividad sistémica de “la política”, por muy deleznable que esta podría llegar a ser para ellos. Entonces, el criterio utilitarista quedará plasmado en un contexto presentista, mientras que en un contexto “de fondo” o más amplio percibirán una realidad objetiva relacionada con un sistema funcional y relativamente efectivo o “Estado-nación”, aunque este no sea pensado específicamente bajo este concepto. Este criterio político no es entendido como tal ya que no se autoconceptualizan como individuos políticos o que participen en el quehacer político, sino como agentes marginales y atomizados cuyo fin es lograr superar sus propias dificultades asociadas a una supervivencia en una sociedad depredadora o, en otras palabras, en “la sociedad de los más capaces”. De esta manera nuestros estudiantes perciben “la política” en la medida que les es útil en sus fines y desde un objetivismo en torno a la idea de realidad política: un imaginario conceptualizado como colectivo en el cual se identifican unos agentes y estructuras de poder, validados desde el inconformismo y la incapacidad política de las mayorías sociales.

- Economía y mundo laboral. En esta dimensión analítica hallamos la principal finalidad en nuestros estudiantes. Si especificamos, mencionaríamos la búsqueda por la estabilidad económica individual/familiar y el acceso al mundo laboral. Ambas finalidades son parte fundamental en el ideario de

---

<sup>295</sup> Los estudiantes no perciben como nacionalistas, ya que es un concepto peyorativo para ellos. Ahora bien “ser chileno” y “sentirse chileno” no es mal visto, aunque si puede llegarlo el que estos sentimientos colisionen con otras sensibilidades nacionales (con excepción de los países vecinos: Bolivia, Perú y Argentina, con los cuales existe cierta rivalidad y las posiciones en los estudiantes es más heterogénea) o identitarias (como puede ser la identidad mapuche).

nuestros estudiantes ideales, los cuales emplean gran parte de su tiempo como estudiantes en lograr la mejor preparación y resultados posibles para lograr dichos fines. Su percepción ciudadana está supeditada a esta dimensión analítica.

→ Utilitarismo e individualismo. Nuestros estudiantes ideales disponen de unas metas conceptualizadas como “vitales” en sus vidas como es, en términos abstractos, la estabilidad. Dicho estadio es una finalidad en sí misma, cuyos medios para lograrla se fundamentan en el valor del esfuerzo individual y en las herramientas materiales que logren ser útiles para dicho fin. Este apartado de su percepción ciudadana es pensado más como una utopía que un derecho ciudadano, un ideal que dependerá de ellos mismos conseguirlo o, por el contrario, verse fracasados en su búsqueda. Entonces, ¿por qué utilitarista e individualistas? En esta búsqueda por la estabilidad, nuestros estudiantes serán autopercebidos como actores de transformación funcionales, un destino posible y práctico que recalca, sobre todo, en su beneficio material y devenir social (superación de su situación socioeconómica).

- Sociedad y diversidad. Para los estudiantes ideales del LBVM la temática sobre la diversidad social será crucial, sobre todo dada la coyuntura en la cual están insertos<sup>296</sup>. En este marco analítico veremos rasgos que limitan y otros que abren la percepción sobre la diversidad social en Chile.

→ Nacionalismo. En nuestros estudiantes hemos mencionado que existe, efectivamente, una “limitación nacionalista”, aunque de baja intensidad. Dicha limitación no implicará un rechazo en los debates que tienen a diario sobre migraciones en territorio chileno, sino por otros temas en los cuales tiene que ver un componente histórico. La conceptualización territorial de Chile sumado a una asimilación del relato positivista de la historia “tradicional” de Chile hacen mella en los estudiantes cuando estos son preguntados por otro conflicto de actualidad: los problemas limítrofes con Bolivia y Perú. Aquí la

---

<sup>296</sup> En la actualidad (2017) las migraciones de población haitiana, colombiana y venezolana es patente en las calles de Viña del Mar, pero también en el liceo.

situación cambia y el nacionalismo étnico y fronterizo tiende a emerger con fuerza, creando un rechazo generalizado con todo lo relacionado con ambos países. Su principal rechazo es sin duda, como hemos destacado anteriormente, hacia la esfera política, aunque los debates son tensos cuando existen posturas a favor del reclamo peruano y/o boliviano. Así pues, la diversidad es entendida en bajo un código nacionalista particular, ya que cuando se trata de rencillas nacionalistas del pasado que involucran poner en peligro los límites fronterizos del “imaginario chileno” las posturas se declinan más hacia un razonamiento excluyente.

→ Crítica. Este rasgo es incisivo tanto en el aspecto político como social. En este último nuestros estudiantes suelen hacer énfasis en una autocrítica como “pueblo chileno”. Para los estudiantes ideales, no hay problemas con identificarse con ser chileno o sentirse chileno, ahora bien, su conceptualización generalizada del “chileno”, como sociedad, no es percibida positivamente. Siguiendo este discernimiento, nuestros estudiantes entienden que el rechazo a la diversidad en Chile es un “mal social” en el “ser chileno”, caracterizado por su intolerancia. Los estudiantes ideales, a pesar de tener un punto de vista abierto en torno a la diversidad y el debate migratorio actual en Chile, entienden que existe una mayoría social que no acepta ni quiere aceptar la diversidad como factor de progreso social, sino como un elemento de regresión, sobre todo en términos laborales, valóricos (de idiosincrasia nacional) e, incluso, raciales. La percepción social de los estudiantes se ve supeditada a un nacionalismo incipiente que emerge bajo ciertas situaciones, pero también ante una autocrítica que destaca la intolerancia de los “chilenos” como sociedad ante la diversidad. Ante esto, nuestros estudiantes utilizan su crítica dirigida tanto para su propia sociedad, como hacia los que amenazan la soberanía territorial del país<sup>297</sup>.

---

<sup>297</sup> En estos casos nos hemos encontrados excepciones que gozan de una percepción más amplia en el debate limítrofe, donde dejan a un lado su nacionalismo para buscar soluciones binacionales entre Chile y Bolivia.

→ Utilitarismo e individualismo. Finalmente, nuestros estudiantes comprenden la diversidad social desde un último enfoque: un individualismo utilitarista. ¿Qué quiere decir esto? Si la migración y la diversidad no les “afecta” o no se sienten amenazados por la afluencia de extranjeros en su ciudad y/o país no será parte de una problemática, en parte por un pensamiento fundamentado en centrar sus esfuerzos en las consecuencias que genera en su entorno personal, dejando de lado la reflexividad de las causalidades. Si la finalidad de nuestros estudiantes no se ve comprometida por esta situación, la percepción será mayoritariamente positiva. Esta postura es parte del argumentario y de su percepción ciudadana en torno a la diversidad social, donde el estudiante aceptará al inmigrante sin resistencias ya que el factor “humano” se antepone a la mayoría de las veces al factor “nacional” o a la concepción “del otro”.

Una vez identificado analíticamente las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes ideales, la labor que nos toca realizar a continuación es establecer la relación existente entre la historia enseñada y las percepciones de los estudiantes/ciudadanos ideales del LBVM.

Como hemos analizado en estudios de caso anteriores, la enseñanza de la historia dispone de tres elementos fundamentales que influyen en las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes. En el estudio de caso que nos compete analizar los elementos serán: una epistemología política, una lógica espaciotemporal y una estructura histórico-narrativa. En nuestro caso, al ser la historia enseñada parte de un relato más cercano a una formación nacional cívico-ciudadana que una historia nacional tradicional (historia política), el tiempo histórico estará centrado fundamentalmente en cuestiones del presente social, económico y político del país.

A un nivel epistemológico observaremos que nuestros estudiantes utilizan cuatro conceptos fundamentales de la historia enseñada: democracia, participación (ciudadana), globalización y concepto país (Chile). Dichos conceptos son parte de su idea de ciudadanía en un sentido político tanto a nivel nacional como internacional. Como hemos mencionado a lo largo de este trabajo, se parte de la premisa de que existen, efectivamente, muchas variables que juegan su papel en la formación ciudadana de nuestros estudiantes como puede ser la televisión, internet, la familia, las amistades, etc. Ahora bien, la historia enseñada, a diferencia de estos elementos,

es parte de un contenido oficial y legitimado como válido y positivo. Los estudiantes ideales no cuestionan epistemológicamente la historia enseñada, pero sí que son críticos con ciertos contenidos de esta, una crítica caracterizada por ser superficial y limitada. Ahora bien, la labor que nos compete a continuación es analizar qué importancia tienen estos cuatro conceptos de la historia enseñada utilizados por nuestros estudiantes.

- Democracia. Los estudiantes parten de premisas positivas en torno al concepto de democracia y lo que esta conlleva en su realidad. El concepto de democracia que esgrimen no se limita a definir “la política”, sino un espectro más amplio en el cual incluyen un ideal de sociedad. De esta forma, parten de un criterio positivo sobre democracia (sistema vigente y válido), que supera a modelos anteriores, sobre todo a las dictaduras militares (modelo no válido). En el modelo democrático se desarrollan los sucesos de “la política”, pero también los sucesos acontecidos en sus vidas diarias, conceptualizado como un derecho. Lo democrático tiene dos dimensiones, la presente y la futura. Al no gozar de una relación familiarizada con el acontecer histórico, los estudiantes centran su percepción en la democracia actual y futura. La democracia actual no es cuestionada y para nuestros estudiantes este existe como el único sistema político y social de convivencia y gobernabilidad posible. Esta conceptualización positiva de la democracia, asimilada como válida, forma parte de su entendimiento monolítico de la misma, es decir, el concepto democracia es una premisa axiomática y útil en los estudiantes para asimilar tanto “la política” a un nivel limitado y las dinámicas políticas y sociales a las cuales están expuestos en su vida cotidiana. La democracia futura son los retos que entienden los estudiantes como su ideal de solución en sus vidas, es decir, una hipotética democracia “fortalecida” o “mejorada”. Esta percepción no solo implica mejoras en su visión de “la política” (percepción superficial) sino que involucraría una percepción ciudadana enfocada hacia lo estructural, en la cual la representación política se incorporase de manera plena en la sociedad, para así empezar a solucionar los problemas cotidianos de la ciudadanía. Esta conceptualización de la democracia presente (vigente, válida y mejorable) con una democracia futura (utópica y verdaderamente representativa) se une con su idea de progreso, un

imaginario espaciotemporal que funciona como un incentivo en nuestros estudiantes (lo veremos más adelante). Finalmente, la importancia de la conceptualización de democracia de la cual disponen nuestros estudiantes es parte de la construcción de su percepción de la ciudadanía, un elemento que funciona como un auténtico pilar o viga central de su estructura o imaginario político y social.

- **Participación (ciudadana).** La conceptualización de la participación es parte de la labor de la enseñanza de la historia, donde nuestros estudiantes comprenden dos tipos fundamentales de la misma: participación cívica y participación fiscal. Mientras que la participación cívica es conceptualizada como parte de un derecho, la participación fiscal es una obligación. El primer tipo de participación gira en torno al acto del voto en las urnas (elecciones), un derecho que permite que la democracia sea, efectivamente, una democracia válida. El acto de votar es entendido como parte de una acción de participación que cumple su rol una parte importante como rol como ciudadanos que viven en una democracia. La segunda parte estará en la participación fiscal, los impuestos, los cuales son conceptualización como una participación importante en el rol del ciudadano. La percepción en nuestros estudiantes en torno a una participación plena conllevaría al ciudadano ideal, el cual participa fiscalmente y democráticamente con su acción del voto (acto democrático)<sup>298</sup>. Por lo tanto, la percepción ciudadana de nuestros estudiantes ideales también es configurada por esta conceptualización de participación.
- **Globalización.** Al igual que sucede con la percepción positiva que disponen nuestros estudiantes de democracia, globalización forma parte también de un concepto positivo que involucra una determinada percepción internacional en nuestros estudiantes ideales. Su conceptualización acerca de la globalización construye un imaginario internacional positivo, aplicable tanto como sujeto como adjetivo (por ejemplo: educación globalizada o ciudadanía globalizada). Al mismo tiempo que una realidad, la globalización es parte de

---

<sup>298</sup> Es importante subrayar en este apartado que su percepción sobre la participación ciudadana no está unida a su comportamiento ciudadano. Nuestros estudiantes ideales forman parte de un proyecto de ciudadanía ideal la cual participa en el sistema educativo en el cual están insertos cumpliendo los requisitos fijados por su centro educacional.

un paradigma a conseguir a nivel país, ya que esto involucra un mejoramiento fundamentalmente en los ámbitos económicos y sociales. Así pues, nuestros estudiantes ideales entienden que la globalización es tanto una realidad necesaria en la actualidad para el progreso de los individuos y de los países como pensada hacia el futuro (idea de progreso). Así pues, en este marco analítico la globalización no comprende escenarios de análisis más profundos en nuestros estudiantes, sino una implementación de una conceptualidad positiva en sus percepciones ciudadanas, sobre todo en los ámbitos sociales y económicos.

- Concepto país (Chile). La construcción de una idea de país es una labor elemental en la historia enseñada. La idea de Chile es construida en parte por los conceptos anteriormente analizados, donde los estudiantes perciben su país como moderno, democrático y en vías de desarrollo (retos de futuro). Esta idea también formaría parte de un criterio positivo, ya que la conceptualización amplia del país nunca es negativa, sino que tiene “desafíos”. Este lenguaje positivo es asimilado por nuestros estudiantes a un nivel macro, siendo en críticos en cuestiones más específicas (educación y política fundamentalmente), pero no en su idea de país. La historia enseñada utiliza la idea de país en el marco del concepto globalización, que en los estudiantes termina por influirles en una visión un tanto nacionalista y, en ocasiones, chovinista, situando la importancia de “Chile” en “el mundo”. Observaremos como también el concepto de país<sup>299</sup> determina sus percepciones ciudadanas a un nivel múltiple (político, social, económico, tecnológico, etc.), una dimensión que está interrelacionada con los anteriores puntos tratados. Finalmente, en dicho concepto país que es asimilado por nuestros estudiantes, se muestra una legitimación histórica e irrefutable tanto de las estructuras de gobernabilidad (Estado), de la historia reciente (Transición a la democracia en adelante) como del simbolismo nacional, unos componentes que están efectivamente implícitos en el propio concepto “Chile” utilizado.

A un nivel lógico, la historia enseñada proporciona a nuestros estudiantes ideales una estructura imaginaria espaciotemporal que tiene relación con la percepción

---

<sup>299</sup> Un concepto minimalista, mínimo, que permite al estudiante definir a Chile brevemente.

del tiempo histórico. En el marco analítico de las percepciones ciudadanas, la estructura lógica espaciotemporal constituye criterio “de lo histórico”. Los procesos históricos (amplio) así como los hechos históricos (específico) son situados por nuestros estudiantes en una línea cronológica de progreso y modernidad. ¿Por qué a un nivel lógico? Determinamos que la historia enseñada termina por configurar parte de la lógica de los estudiantes ya que estos entienden deductivamente (causa-efecto) el tiempo histórico bajo nociones liberales de progreso y modernidad. El presente histórico no es percibido como “histórico”, ya que “lo histórico” es parte del atraso y el presente, como la modernidad siglo XXI, un concepto que implica efectivamente progreso y modernidad. Esta dicotomía entre pasado (atraso) y presente (progreso) es parte de un criterio lógico proveniente del conocimiento histórico, el cual ofrece una lógica que podríamos calificar como limitada. El conocimiento histórico no ofrecerá herramientas analíticas para problematizar o comprender la realidad sino un criterio lógico de causa-efecto, que simplifica, en parte, la percepción ciudadana de nuestros estudiantes. En relación con las percepciones ciudadanas analizadas anteriormente, este criterio lógico conecta íntimamente con su rasgo utilitarista al ser ambas categorías que estructuran en una suerte de “causa-efecto”, de contrastes entre lo útil (lo moderno, lo nuevo) y lo que no lo es (lo antiguo, lo lejano, lo obsoleto).

Por último, a un nivel narrativo, la historia enseñada en nuestros estudiantes no se sitúa como un relato nacional tradicional<sup>300</sup>, es decir, centrado en la narración de un pasado nacional, sino que ofrece un relato de una idea de país (Chile) a través de la enseñanza del Estado-nación chileno en un plano político, social, laboral y económico, en vistas de un aprendizaje cívico-ciudadano (relativo a deberes y derechos). La historia enseñada cumple en nuestros estudiantes un rol legitimador del sistema político vigente, situando al ciudadano ideal (nuestros estudiantes) en un escenario de deberes y derechos. Los objetivos planteados en la asignatura están centrados en dar a nuestros estudiantes ideales una percepción de “su país”, tanto en el marco nacional como internacional. Las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes recogen esa “narrativa” de país, donde destacaremos dos elementos: la legitimación del Estado y un contenido valórico.

En primer lugar, debemos señalar que los estudiantes observados condicionan su forma de percibir la política y la sociedad en la cual están insertos a través de una

---

<sup>300</sup> En los cursos de segundo medio y tercero medio se imparte Historia de Chile.



narrativa histórica acerca de una idea de país. ¿Qué queremos decir con narrativa “de país”? En nuestro caso, nos referimos a la historia enseñada como una narrativa de país o relato coherente y legitimador del Estado nacional chileno (estructuras de poder) y de un determinado rol ciudadano. De esta narrativa nuestros estudiantes absorben dos elementos fundamentales. La primera ya la hemos mencionado: la validación axiomática del poder del Estado a través de una narrativa legitimadora basada en la defensa del republicanismo, la soberanía nacional y el respeto ineludible a la Constitución. La segunda la veremos reflejada en unos determinados valores republicanos, donde nuestros estudiantes ideales proceden a una asimilación de un determinado rol ciudadano fundamentado tanto en la legitimación del poder (pasivo) como en una participación individual y colectiva en el sistema político (el voto), social (civismo) y económico (fiscalidad) chileno. En otras palabras, nuestros estudiantes entienden que su rol activo como ciudadanos es parte de una integración en el sistema a partir del acceso al mundo laboral (tributación), de la participación en el acto del voto (elecciones políticas) y del cumplimiento de un comportamiento cívico (basados en el cumplimiento de la Constitución) tanto individual como colectivo en la sociedad.

### **3.2.2 El perfil de los profesores de historia del LBVM.**

En cuanto al perfil de los profesores Diego y Andrés veremos dos tipos de profesores con perfiles, percepciones y perspectivas claramente diferenciadas.

El profesor Andrés, de familia de profesores, asume la responsabilidad de ser el coordinador del departamento de historia, compuesto por seis profesores de historia y geografía. Un profesor joven (nacido en el año 1988) con un perfil disciplinado que ha transmitido mucha energía y ganas de mejorar la calidad de la educación desde su realidad laboral. Para Andrés la historia es su “pasión profesional”, una dimensión intelectual que la descubre en la universidad y que se une a su vocación profesional: la docencia, una cuestión que atribuye casi a una cuestión innata<sup>301</sup>.

El rol de la universidad en su ámbito laboral (la escuela o liceo) ve buenas intenciones, pero ciertas deficiencias en su puesta en práctica, como lo es, por ejemplo, la formación del personal docente (futuros profesores de historia). Su crítica traspasa la universidad y se centra en un problema de carácter estructural, donde visualiza a los gobiernos con poca voluntad política por hacer un pacto educativo de Estado, es

---

<sup>301</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Entrevista a Andrés Lillo Brevis*, pp. 221-222.

decir, pensado en el largo plazo. La falta de práctica y exceso de teoría en el futuro profesor de historia, una situación que él ha podido evaluar en primera persona, es un problema de cara a la formación en los estudiantes. Para Andrés estamos ante una problemática sistémica, donde también son señalados los mecanismos de acreditación de las propias universidades, por lo que si las universidades no conectan con unas políticas de educación de Estado (estructurales) de cara a una mejora en la docencia y, concretamente, de la enseñanza de la historia en las aulas. Estos dos actores parecen quedarse en el camino de las buenas intenciones para Andrés, donde existe una ausencia de un “discurso común” enfocado en una buena preparación del docente para que esto recaiga en una buena formación en el estudiante<sup>302</sup>.

En cuanto a la historia la denomina como “muy relevante”, pero señala una situación que tiene que ver con la percepción que tienen los estudiantes de la historia, un conocimiento que los estudiantes suelen asociar de una forma más familiarizada con los videojuegos o el cine. Según Andrés la historia “debe llegar a las vidas de los estudiantes”, es decir, que, de alguna forma, los contenidos de historia puedan ser interpretados en la cotidianidad de los estudiantes. Andrés enfoca en la historia la llave para generar pensamiento crítico. Ahora bien, se señala que esta finalidad en la enseñanza en la historia entra en conflicto de forma directa con los currículos de historia en términos pedagógicos ya que se trata de mucho contenido para tan poco tiempo. Por otro lado, están el conflicto entre los libros de texto de historia (editoriales) y los currículos de historia, ya que el primer elemento (editorial) ya que, según Andrés “dos editoriales diferentes interpretan de forma diferente una misma base curricular”. Finalmente, Andrés dota en la figura del profesor la potestad de instrumentalizar sus tiempos y herramientas disponibles de cara a lograr los objetivos en educación: conocimientos, habilidades y actitudes, siendo el último componente el más interesante e importante para Andrés ya que implica “un cambio en su vida, en su valoración por la historia”<sup>303</sup>.

Con respecto a los planes educacionales del Estado por formar ciudadanos en las escuelas Andrés se posiciona firmemente a favor, aunque lamenta el hecho de que se tienda a confundir entre sus colegas profesores con educación cívica. Para Andrés la educación ciudadana se centra no solamente en los contenidos (educación cívica), sino que además en ofrecer habilidades y actitudes al estudiante. Su visión sobre la

---

<sup>302</sup> *Ibid.*, pp. 222-224.

<sup>303</sup> *Ibid.*, pp. 224-227.

educación ciudadana es un mundo de posibilidades donde él y su departamento de historia trabajan para generar actividades que realmente impliquen una participación interconectada entre diferentes actores tanto de la comunidad educativa como fuera de ella<sup>304</sup>.

Con respecto al sistema educacional chileno Andrés tiene serias aseveraciones en contra, al referirse a este como “nefasto” y “pésimo”. Andrés reclama un plan de educación para Chile, que se inspire en contextos internacionales, pero enfocándose finalmente en la realidad chilena y no en la extranjera. La gran pregunta tras cuestionarse el plan educacional en Chile es “¿Para dónde va Chile? ¿Qué queremos llegar a ser? ¿Cuál es nuestro proyecto como país?” Para Andrés estas incógnitas entran en serio conflicto en la realidad ya que, a diferencia de tiempos pretéritos, Chile no tendría un rumbo claro, no solo en educación, sino a un nivel más general: política, sociedad y economía. Ante esto Andrés señala que los problemas sociales no son identificados correctamente por los gobiernos y, en definitiva, por el Estado. En este marco, la formación ciudadana debe estar ligada a una problemática “de la gente” y que esté construido desde “abajo”<sup>305</sup>.

En cuanto a la enseñanza de la historia nacional en un marco global y diverso, Andrés aclara al investigador de que él “nunca ha dado historia nacional”. Entiende que la historia debe ser enseñada para que los estudiantes puedan servirse de ella como un instrumento de pensamiento y crítica, no de un aprendizaje de grandes héroes o hitos nacionales. La enseñanza de la historia para Andrés debe estar obligatoriamente conectada con un contexto global, y que de este contexto se pueda ir a uno de carácter más local. Finalmente, la enseñanza de la historia en Andrés debe materializarse en “el cambio significativo, es decir, el cambio real en el estudiante”<sup>306</sup>.

En cuanto a su perspectiva de sus estudiantes, Andrés destaca que él ha cumplido su labor como profesor de historia en darles herramientas y libertad de pensamiento histórico. En este aspecto es optimista y visualiza a sus estudiantes como ciudadanos críticos y politizados. Ante esto, Andrés centra la responsabilidad en el docente más que en los contenidos específicos de historia, donde impere la narrativa del profesor por sobre la del Ministerio de turno<sup>307</sup>.

---

<sup>304</sup> *Ibid.*, pp. 227-228.

<sup>305</sup> *Ibid.*, pp. 227-230.

<sup>306</sup> *Ibid.*, pp. 230-232.

<sup>307</sup> *Ibid.*, pp. 232-233.

Finalmente, lo más relevante para Andrés como profesor de historia de sus estudiantes es que sean “elementos transformadores de la sociedad”. En dicha misión, cabe otra misión de corte más pragmática y es que sus estudiantes logren acceder a la universidad, pero, por encima de esto, que accedan a un área de conocimientos que les apasione realmente y “la dignifiquen”. Por otra parte, busca en sus estudiantes con vocación docente extenderles el testigo para que continúen con “una profesionalización de su profesión”. Aunque Andrés les advierte que “van a ganar poco, van a sudar como nunca, van a sacrificarse toda su vida, pero es una carrera fantástica. Van a aprender mucho”<sup>308</sup>.

El profesor Diego, de vocación de niño por la historia, define su vida hacia la historia como un recorrido por “descubrir esa verdad que desde niño había intentado descubrir”. Diego es parte del grupo de profesores de historia del LBVM, de un carácter paciente, afable y comprometido con sus estudiantes<sup>309</sup>.

En cuanto al rol de la universidad, Diego parte de la idea inicial de que la universidad es “esencial” en la “formación de contenidos y habilidades”. La importancia de la universidad a un nivel social se extiende tanto a los estudiantes y profesores, pero también a la “movilidad social” ya que está convencido de que la universidad provee a sus estudiantes de mayores oportunidades en la sociedad<sup>310</sup>.

Para Diego la historia está avocada a un paulatino desprestigio por parte de los estudiantes y juventud en general. Afirma que asignaturas como “matemáticas” o “lenguaje” son percibidas como más relevantes que la historia. Diego entiende que la historia es tremendamente útil en el conocimiento del pasado propio de cada estudiante, “de su pasado”. Sin conocer ese pasado sería muy complicado proyectarse a un futuro según él. También no solo por un tema social sino además cultural, ya que la historia contiene “cultura general”, que es esencial en los estudiantes. En esta misma línea, Diego entiende que no solo la historia, sino las humanidades en general están menospreciadas, un escenario en el cual se releva manifestando que “tenemos que cambiar esa imagen de la historia no es importante”. Al mismo tiempo que la historia y las humanidades, la pedagogía también entraría en este menosprecio generalizado; en un Chile “de los ingenieros, donde se da más importancia a asignaturas tipo matemático-científico”. Sumado a esto estaría una realidad un tanto

---

<sup>308</sup> *Ibid.*, pp. 233-234.

<sup>309</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Entrevista a Diego Farías Díaz*, p. 235.

<sup>310</sup> *Ibid.*

difícil para el colectivo de profesores, no solo ante una desvalorización de su trabajo sino también de su sueldo. Ante esto reclama que “desde el Estado tiene que haber una política dirigida a mejorar el desempeño de los profesores, mejorar el ambiente de los profesores, las remuneraciones, para que haya una mejora sustancial de toda la pedagogía, del rol que tuvo en otra época de nuestra historia”<sup>311</sup>.

Por otro lado, la perspectiva de Diego es positiva en torno a las nuevas normativas del gobierno en 2016 por implantar otra vez la formación ciudadana, una dimensión a la cual atribuye aspectos relacionados con “organización política, derechos ciudadanos, deberes...”. Destaca a su vez el carácter obligatorio de la iniciativa en los establecimientos educacionales, ya que en dicho espacio se pueden resolver cuestiones como la participación ciudadana, el desinterés en la política y la poca implicación en cuestiones relacionadas con el “destino del país”. En este sentido, Diego entiende además que el sistema de educación chileno debe ser gratuito, de calidad y accesible para todos. Estos tres elementos implican una movilidad social en los estudiantes (accesible y gratuidad), además de una formación valórica (calidad), algo que Diego señala que “es algo que le falta a la sociedad chilena”<sup>312</sup>.

En cuenta al impacto de la enseñanza de la historia y su rol como profesor de historia en los estudiantes Diego confianza ante el investigador que la historia es muy importante de cara a que los estudiantes “piensen y se den cuenta de que ellos forman parte de una sociedad que tiene múltiples cambios”. Ante esto, Diego subraya el hecho de que “el alumno se sienta perteneciente a esta sociedad”. En dicha labor Diego se siente realizado, aunque ha visto dificultades que provienen fundamentalmente de las políticas educativas del gobierno, las cuales no estarían fabricadas para entender las realidades de los alumnos sino para otros fines más programáticos<sup>313</sup>.

La percepción que goza Diego de sus estudiantes es poca alentadora, al conceptualizarlos como individuos con poco interés por lo que sucede en la política del país, un proceso que entiende que tiene un origen en los años ochenta, concretamente en el plebiscito del año 1988. No es solo una cuestión política para Diego, sino de que los estudiantes implemente están interesados en otras banalidades de carácter hedonista como es su tiempo libre o sus redes sociales. Ante esto Diego nos alerta que siempre hay excepciones que desentonan ante esta realidad estudiantil

---

<sup>311</sup> *Ibid.*, pp. 235-236.

<sup>312</sup> *Ibid.*, pp. 236-238.

<sup>313</sup> *Ibid.*, p. 238.

generalizada. Finalmente, El objetivo final de Diego es que estos estudiantes, a los cuales considera despolitizados y, en parte abocados a un hedonismo que les hace perder el interés por temas relevantes del país, se inserten en la sociedad y superen sus estudios. Par Diego es muy importante que estos estudiantes, sus estudiantes, sean “trionfadores en la vida” y que, en definitiva, puedan salir de sus realidades precarias marcadas por la pobreza; que, en un futuro, puedan contribuir que su país, Chile, sea un país “donde no existe la pobreza” y se luche por “una mayor igualdad”<sup>314</sup>.

### **3.2.3 Estudio del segundo bloque de análisis: los grupos D y E. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas, y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.**

Nuestro segundo bloque de análisis está compuesto por los grupos D y E, donde Andrés será profesor jefe del primero y Diego del segundo. Estos dos grupos suman un total de 57 estudiantes, y forman parte de un perfil rezagado en cuanto a su cumplimiento del rol de estudiante. Ambos grupos disponen de un rendimiento académico bajo y son visto desde con cierto desdén desde los grupos de estudiantes ideales. Su complejo de inferioridad y desmotivación en su desempeño como estudiantes está ligado tanto a su bajo rendimiento como a sus condiciones socioeconómicas. Son estudiantes que viven en condiciones precarias y de pobreza en las localizaciones altas de los cerros. Allí la presencia del narco, la violencia, la delincuencia, el tráfico y el consumo de drogas está normalizado, además de una perspectiva limitada (precarizada) en torno a sus propias condiciones de vida. A pesar de esta situación son estudiantes que no se autoperciben como pobres, sino como clase media, un colectivo que “sobrevive con lo justo”<sup>315</sup>.

En estos estudiantes las perspectivas no son de la excelencia que “caracteriza” al centro, sino de una integración activa a la sociedad, sea por la vía laboral o profesional. Los profesores jefes (Andrés y Diego) son seguidores de sus progresos, fallos y desesperanzas tanto escolares como, en ocasiones, vitales<sup>316</sup>. Si bien son estudiantes que cumplen con un rol de estudiante “mínimo”, es decir, asistir a clase y evaluarse, no suelen regirse bajo los denominados criterios de excelencia. Su perfil

---

<sup>314</sup> *Ibid.*, p. 238-240.

<sup>315</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, pp. 163-165.

<sup>316</sup> *Ibid.*, pp. 96-97.

dísculo no siempre genera desorden o caos en el aula sino debates y diálogos de interés que no están en los parámetros curriculares y, por lo tanto, no evaluables.

El perfil de nuestros estudiantes rezagados se caracteriza fundamentalmente por no autoperibirse como individuos insertos de forma plena en el “sistema”. Al no disponer de un horizonte escolar prometedor, sus posibilidades y perspectivas son reducidas y percibidas con una desmotivación generalizada. Su autopercepción marginal en la sociedad contrasta con una actitud positiva ante las adversidades que les acosan a diario (pobreza, futuro laboral, futuro profesional). En su mayoría son estudiantes que no “encuentran su sitio” como ciudadanos, con vistas a integrarse en el sistema sin seguir los cánones del liceo (modelo de estudiante ideal). En el aula les caracteriza una mezcla entre desmotivación, inquietud y cansancio, dando lugar a clases intermitentes donde el profesor, el emisor, debe estar jugando un rol de enganche cada cierto tiempo con los estudiantes. En esta dinámica nuestros estudiantes juegan un papel pasivo-receptor (recibir contenidos sin participar), un rol que genera varios escenarios donde podremos ver en una misma clase grupos de estudiantes distraídos (juegan un rol pasivo-receptor intermitente), estudiantes anotadores silenciosos (juegan un rol pasivo-receptor), estudiantes anotadores activos (una minoría que cumple un rol activo-receptor), estudiantes durmientes (algunos estudiantes se duermen en clase) y estudiantes desconectados (no están jugando el rol receptor aunque si pasivo). Todos estos perfiles no son parte de estudiantes concretos, sino que varían según sus ganas, motivaciones, temática tratada o, incluso, la climatología<sup>317</sup>.

A un nivel conductual, los estudiantes del grupo D y E tienden a comportarse de forma más aislada que sus compañeros ideales. El diálogo entre el grupo D y E no es frecuente, existiendo un ecosistema diferenciado en ambos grupos. Durante la investigación se enfatizó en esta situación y el investigador dedicó tiempo extra a estos grupos en actividades extracurriculares con la finalidad de conseguir un acercamiento con estos estudiantes, donde la relación fue más distante en las primeras semanas al percibir al investigador con una figura del ámbito docente<sup>318</sup>. La división entre

---

<sup>317</sup> Cuando tocan días lluviosos los niveles de asistencia pueden llegar a descender de forma importante (aulas con más de la mitad de los pupitres vacíos).

<sup>318</sup> Al comprender el investigador que los ecosistemas y realidades de los grupos D y E eran diferentes a la de los estudiantes ideales se realizaron esfuerzos añadidos para lograr conversaciones y, sobre todo, compromiso por parte del investigador con el grupo. García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, pp. 93-94; 101.

estudiantes ideales y estudiantes rezagados es patente, y las relaciones entre ambos bloques no suele darse salvo en situaciones oficiales (actividades extracurriculares, fiestas, ceremonias, etc.) o muy específicas<sup>319</sup>. Ambos grupos tienen un rendimiento académico inferior a los compañeros ideales, pero también en cuanto a actividades, donde los estudiantes ideales suelen destacar por encima de los rezagados.

Nuestros estudiantes no suelen participar en actividades que no sean evaluables o de competición. Cualquier actividad que no forme parte del guion establecido por el liceo/profesor no consta para nuestros estudiantes, los cuales centran su atención en el aula. A pesar de esto, no son estudiantes puntuales ni que cumplan una formalidad ante el profesor (autoridad). Al ser Andrés y Diego profesores jefes de estos estudiantes, la relación es, efectivamente, más cercana y va más allá de lo “puramente escolar”, creando un vínculo de confianza entre el grupo y el profesor jefe. Entre estudiantes y el profesor jefe les une, normalmente, una historia de encuentros y desencuentros, donde muchas veces es difícil distinguir un rol de profesor al uso. Debemos destacar que ambos grupos tienen sus particularidades. El grupo D se trata de una “creación” de Andrés, al juntar en una clase a estudiantes “conflictivos” y con problemas de rendimiento para “salvarlos” de cara a una salida correcta del liceo (superación de sus estudios). En este grupo Andrés es respetado como en ningún otro grupo, donde los estudiantes comprenden que labor del “profe” está superando con creces su rol como docente. Por otro lado, en el grupo E, Diego es tratado con confianza y cierto cariño, donde los estudiantes entienden que forma parte del propio grupo (el 4ºE)<sup>320</sup>. El buen trato es recíproco y, a pesar de su mal rendimiento generalizado, tanto Diego como los estudiantes se ayudan entre sí.

Con el resto del personal del centro las relaciones son más distantes, ya que los visualizan más como “vigilantes” que, como individuos de confianza, cerrando un círculo de cercanía muy concreto dentro del liceo. Los paradocentes e inspectores juegan esta labor “vigilante” más estricta con ellos, al conocer su pasado y presente escolar. Otras figuras de autoridad como la directiva o UTP son prácticamente desconocidas para ellos. Su núcleo es cerrado y para entrar es necesario más que buenas intenciones, es decir, compromiso.

---

<sup>319</sup> Existe alguna amistad e incluso noviazgos entre estudiantes ideales con los rezagados, aunque es una minoría.

<sup>320</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, pp. 122-123.

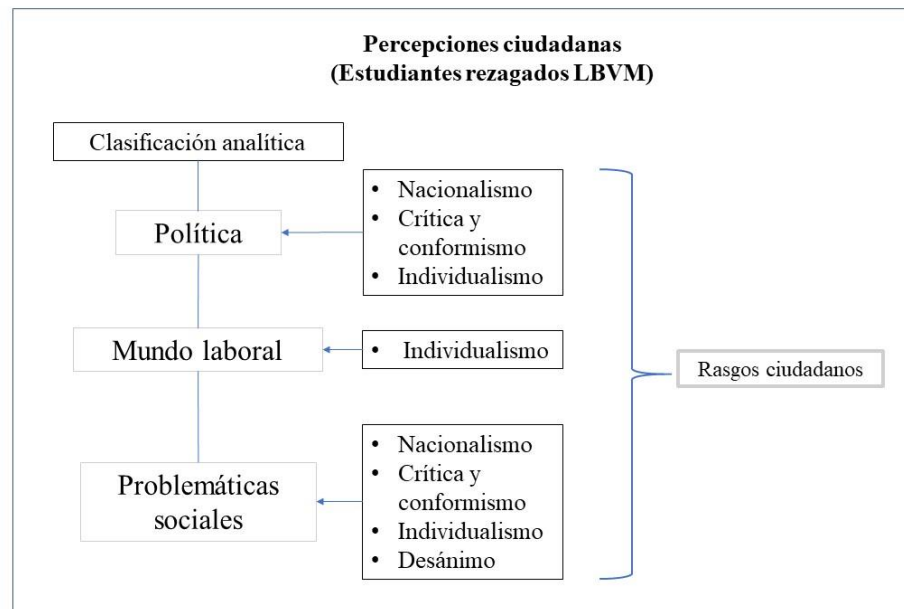


Su relación con la Historia y la historia enseñada tendrá similitudes con respecto a los estudiantes ideales, aunque veremos diferencias relevantes en el campo de la formación de identidades.

La Historia como campo de estudio o disciplina académica es percibida desde una perspectiva nacional-identitaria. El “peso” de la historia de Chile que han recibido en cursos anteriores hace mella en su percepción de la Historia, como un campo de estudio donde se resguardan los hechos acaecidos en territorio nacional. ¿La Historia les importa? Nuestros estudiantes rezagados no gozan de una relación cercana con la disciplina (no leen historia), pero si ven en ella un respaldo nacional-identitario. Los procesos históricos de “la historia de Chile” son validados y respetado por la gran mayoría de nuestros estudiantes, generando en muchos de ellos sentimientos de orgullo y admiración a sucesos históricos acontecidos en el pasado, sobre todo durante el siglo XIX: proceso de independencia. La visualización romántica de los padres de la patria y la emancipación de “los españoles” refleja en nuestros estudiantes, efectivamente, sentimientos y no un razonamiento producto de una relación activa con la Historia sino más bien receptivo-pasiva. La conexión que existirá entre la Historia (a grandes rasgos) y nuestros estudiantes será esta percepción idealizada de la misma.

En cuanto a la historia enseñada nuestros estudiantes la perciben críticamente, interesándose por temáticas que involucran desafíos hacia el futuro, sobre todo en temas medioambientales y tecnológicos. Al ser una “historia” interdisciplinar los temas que son tratados son múltiples, siendo los más reclamados los temas más “internacionales” y los que menos los “nacionales”. Su interés por temáticas sociales, sobre todo los dramas migratorios les son de mucho interés, en los cuales suelen participar dialogando con el profesor. Los estudiantes perciben estos contenidos con cierto respeto al entender que se tratan de cuestiones legales, de normativas o contenidos sobre el poder: acerca del Estado y el funcionamiento de este. En dichos contenidos los aspectos ciudadanos (de participación y comportamiento) sean los más frustrantes para nuestros estudiantes, al no verse insertos en el sistema. Esto no significa que no los validen, sino que básicamente perciben que su situación es aún más lejana que, por ejemplo, sus compañeros ideales de poder participar de forma plena en el sistema, siendo sus preocupaciones personales más urgentes que las normas “del buen ciudadano”.

Las percepciones ciudadanas de nuestro segundo bloque de análisis constan de un perfil estudiantil/ciudadano específico (estudiantes rezagados) que se desenvuelve en unas determinadas clasificaciones analíticas bajo ciertos rasgos ciudadanos que veremos en el siguiente esquema.



Esquema analítico acerca de las percepciones ciudadanas de los estudiantes rezagados LBVM. Fuente: elaboración propia.

A continuación, analizaremos nuestras tres clasificaciones analíticas según cada rasgo ciudadano correspondiente a nuestros estudiantes rezagados.

- **Política.** En este escenario analítico hemos alcanzado resultados que perfilan a nuestros estudiantes rezagados en un prototipo de ciudadanía pasiva en la praxis política, un modelo ciudadano caracterizado por no percibirse a ellos mismos como parte de un sistema político. Si bien su percepción política es limitada desde “la política”, pero, y a diferencia de sus compañeros ideales, estos estudiantes perciben dicha dimensión como ajena a ellos, es decir, que no es parte de sus vidas. ¿La gran diferencia? En la praxis, ya que estos estudiantes no conceptualizan el voto como un deber, sino como una pérdida de tiempo. A pesar de esta situación, y de no percibir la política fuera de la conceptualización de la “la política”, efectivamente, no autoperciben sus acciones políticas cotidianas, mucho más activas en ocasiones que en los grupos ideales. La organización, el debate y la búsqueda por solucionar

problemáticas que les atañen como colectivo estudiantil implica una acción política que no comprenden como tal<sup>321</sup>.

→ Nacionalismo. Este rasgo ciudadano en nuestros estudiantes observados tiene una implicación fundamental en su percepción de “la política”, sobre todo cuando esta es lejana, pasiva y apática, pero al mismo tiempo percibida desde un nacionalismo latente. Nuestros estudiantes rezagados exponen este nacionalismo al tratar temas de “la política” a nivel país con respecto a otros países. Esta aparente dicotomía entre nacionalismo y apatía política resulta no serlo en la práctica. Esta situación tendrá relación con la conceptualización de una idea monolítica de país frente al mundo. En este marco internacional los estudiantes tendrán una percepción escéptica y “a la defensiva” con respecto a los vecinos de Chile: Argentina, Bolivia y Perú, siendo los últimos dos focos de discusión o polémica el marco diplomático actual entre Chile y estos dos países. De esta forma, en nuestros estudiantes, al tratar temáticas que implican países extranjeros con respecto a Chile, se manifiesta una tendencia a percibir Chile de una forma positiva, respetando tanto su concepto de “la política” frente al resto de países como de la soberanía del país, incidiendo en especial en el ámbito territorial. Finalmente, esta ciudadanía no participa ni se interesa por “la política”, a pesar de ser activos políticamente a un nivel micro (a nivel barrio, liceo, grupo), y, al mismo tiempo, son ciudadanos dispuestos a defender lo que perciben de “la política” frente a países que amenacen o sean percibidos como una amenaza para la soberanía del país.

→ Crítica y conformismo. “La política” es foco de críticas que, en la mayoría de las ocasiones, implica un tono displicente y de cierta dejadez a la hora de profundizar en problemas de “la política”. De esta forma nuestros estudiantes rezagados se centran en circunstancialidades de “la política”, donde los actores de esta son

---

<sup>321</sup> Como puntualización a esta idea, hay que subrayar que hablamos siempre de mayorías. Existen minorías “desconectadas” en estos dos grupos E y D, que no se implican ni en un sentido ni en otro. Son individuos que normalmente faltan bastante a clase y que, de asistir, suelen dedicar su tiempo a dormir y/o abstraerse de lo que sucede en el aula.

repudiados, generalmente como incompetentes. Hablamos entonces de una crítica intermitente e incuriosa, que no logra desarrollarse en un argumento, sino en una opinión basada más en sentimientos (sensaciones, percepciones) que en razonamientos. En este marco analítico, adicionamos nuestro siguiente rasgo, el conformismo, una variable patente en todo momento. Si bien estamos ante otra falsa dicotomía, ya que ser críticos no es incompatible con ser críticos para nuestros estudiantes. Ahora bien, hablamos de una crítica específica, caracterizada por ser más una queja que una argumentación fundamentada, que convive con un conformismo que se manifiesta, sobre todo, con su concepto de participación. Aquí volvemos a nuestra idea de no integración en el sistema, una percepción que nuestros estudiantes funciona como una barrera a la hora de discernir su papel en la realidad en la cual están insertos. Finalmente, nuestros estudiantes asumen o se conforman con su autopercepción marginal tanto en su percepción de la participación en “la política” (el voto) como en su ejercicio de la crítica. Ambas percepciones, una más cercana a la praxis política y la otra a un razonamiento político. Al no disponer de herramientas analíticas para construir críticas en torno a “la política” ni disponer de una autopercepción activa de sí mismos dentro del sistema, entienden que deben aceptar su rol, es decir, conformarse con su situación marginal como ciudadanos.

→ Individualismo. Finalmente, nuestros estudiantes poseen una percepción de “la política” desde el individualismo. A pesar de que muchas de las críticas son coincidentes, nuestros estudiantes no conciben que el debate o la acción colectiva pueda provocar una acción-reacción, sino una pérdida de tiempo o, incluso, un problema individual para ellos debido a su percepción de la autoridad<sup>322</sup>. Si bien son estudiantes que comprenden la idea de grupo y organización, no son capaces de percibir sus críticas en torno a “la política” en, por

---

<sup>322</sup> Existen situaciones específicas que pueden llevar a consecuencias negativas a nuestros estudiantes con respecto a las autoridades más relevantes del liceo (directiva), como, por ejemplo, luchar contra las normativas de vestimenta femenino del LBVM; García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, p. 149.

ejemplo, la realización de un diagnóstico del acaecer político y/o de una acción política conjunta. En este sentido las prioridades siempre serán individuales. La atomización política de nuestros estudiantes es patente y reconocida por ellos mismos.

- Mundo laboral. Entre las prioridades más básicas en nuestros estudiantes encontramos la necesidad por insertarse en el mundo laboral, es decir, la urgencia por disponer de un flujo de dinero que les permita salir de su condición socioeconómica actual. Al estar inmersos en un contexto diario de pobreza, limitaciones e, incluso, escasez en necesidades como la vivienda, el ocio<sup>323</sup> o la implementación de infraestructuras de calidad en sus barrios, nuestros estudiantes perciben que el trabajo es su salida a sus carencias tanto sociales como materiales. En este marco de normalización de la precariedad en la cual viven, nuestros estudiantes rezagados centran sus esfuerzos en la búsqueda del trabajo, dejando en un segundo plano la formación profesional posterior (universitaria o técnica) por motivos de imposibilidad (escasez de recursos).

→ Individualismo. Las implicaciones individualistas en la percepción del acceso al trabajo en nuestros estudiantes forman parte tanto de una agonía diaria como de una recompensa. El no disponer de trabajo recala, efectivamente, en una agonía constante que hace de nuestros estudiantes individuos preocupados de su realidad material inmediata. Al disponer de trabajo, la preocupación asciende a ser social, al percibir poder llegar a salir de sus barrios o, por otro lado, mejorar su situación vital diaria (vivienda, comida, ocio, etc.). Es una perspectiva individual pero compartida por la gran mayoría de nuestros estudiantes. ¿Qué quiere decir esto? El trabajo, al ser visto como una recompensa y no como, por ejemplo, un derecho, hace el estudiante dócil y flexible ante sus “patrones” o jefes, provocando una normalización de su situación precaria dentro del mismo. En este marco, nuestros estudiantes no gozan de una percepción colectiva del trabajo sino competitiva, es decir que cada estudiante es dueño de su propio destino. Finalmente, esta

---

<sup>323</sup> El ocio no es entendido como una necesidad para nuestros estudiantes sino como una variable que dependerá de si la familia alcanza a “llegar a fin de mes”, lo que implica: vivienda, comida y el pago de las facturas.

percepción ciudadana incide de forma importante en nuestros estudiantes al condicionarlos como trabajadores, pero también como ciudadanos que perciben de forma limitada y agonizante el acceso al mismo, una dimensión idealizada y necesaria en nuestros estudiantes.

- Problemáticas sociales. En este ámbito analítico, más amplio y abstracto que el resto, destacaremos fundamentalmente tres elementos que influyen en la percepción ciudadana desde un ángulo social: diversidad, feminismo y la pobreza. Estos tres ejes serán centrales en la percepción social de nuestros estudiantes rezagados, ya que se enfrentan a dichas problemáticas a diario, tanto en sus casas, barrios, como en el propio liceo. La inmigración de población haitiana, venezolana y colombiana es una realidad para nuestros estudiantes, como lo es también el feminismo, tanto desde el apego como desde el desencuentro. Por último, y relacionado con la temática analizada anteriormente acerca del acceso al trabajo, nos encontramos con una percepción social por superar la pobreza, un umbral tanto material como social. A continuación, veremos todas estas cuestiones desde los rasgos ciudadanos registrados en nuestros estudiantes.

→ Nacionalismo. La percepción nacionalista de las problemáticas sociales se centra fundamentalmente en la recreación de un imaginario nacional que no conocen, pero sí perciben como tal. En este aspecto, la percepción social en torno a la diversidad tendrá dos ámbitos: el visto desde lo empírico y desde lo imaginado. Dentro del aula y del liceo, nuestros estudiantes no conciben “amenaza” alguna, aunque cuando se tratan de problemáticas sociales que implica una “amenaza” a nivel nacional la situación les inquieta y, en ocasiones, genera preocupación. Si bien hemos señalado este rasgo ciudadano anteriormente, en este caso lo destacamos en un ámbito social de diversidad (inmigración). En nuestros estudiantes rezagados no existe un conflicto ante “el extranjero” aparentemente y suelen ser bastante tolerantes, pero es de forma “inconsciente” o indirecta cuando establecen un grado de trato diferente al que proviene fuera de las fronteras chilenas. ¿A qué nos referimos? Hablamos de percepciones, por lo tanto, señalamos que estos estudiantes diferencian su percepción empírica (la que pueden apreciar en su día a día) de la que está presente en su imaginario o

percepción ciudadana, la cual les delimita una serie de pautas fundamentalmente valóricas a la hora de juzgar temáticas de diversidad social como lo es la inmigración, es decir, podríamos mencionar que existe una tendencia a defender o proteger “lo nacional” ante “lo extranjero”. La mayoría de las estudiantes, y esto es lo más complejo del análisis, no son conscientes de ello y prefieren negar que son nacionalistas o intolerantes en ciertas circunstancias.

→ Crítica y conformismo. Nuestros estudiantes disponen de una crítica patente ante asuntos sociales (diversidad, feminismo y pobreza), siendo esta, mayoritariamente, de naturaleza valorativa (opinión). Entienden que existen injusticias en su realidad social inmediata (pobreza), en ámbitos de la mujer (feminismo) y en torno a la inmigración en Chile. Por norma general no nos encontraremos con estudiantes intransigentes, sino individuos que sitúan el respeto ante cualquier tipo de valoración previa. Ahora bien, ante la crítica, a veces más incisiva y en otras más laxa, suele exteriorizarse tanto en momentos de clase como post clase (fuera del aula). A pesar de existir cierta indignación ante lo que denominaremos como injusticias (un término muy usado por ellos), el conformismo es igualmente patente en nuestros estudiantes. Al percibir que su crítica, opinión indignada, hacia lo que consideran injusticias, no forma parte de una herramienta política se sitúan en un conformismo que limita la conexión entre opinión, argumentación, diagnóstico y acción política. Por lo tanto, veremos cómo estos estudiantes conviven entre la crítica (opinión) y un conformismo que, al final y al cabo, conforma su percepción ciudadana.

→ Individualismo. La atomización, un elemento visto a lo largo de este trabajo, está presente en nuestros estudiantes a la hora de percibir la ciudadanía desde un punto de vista social. Las transformaciones sociales a las cuales están expuestos y son foco de crítica y cierto interés para ellos (feminismo, diversidad y pobreza) son percibidas, como hemos mencionado anteriormente, de forma desde un conformismo y, también, desde un enfoque individualista. Si bien a nivel grupal (como

clase) suelen intentar ver sus problemáticas a un nivel más colectivo, pero cuando se tratan de realidades que inciden en un ámbito más amplio prevalecen sus intereses individuales, que forman parte de una percepción ciudadana individualista. ¿A qué nos referimos con percepción ciudadana individualista? Al situar nuestros estudiantes rezagados las problemáticas sociales señaladas desde un punto de vista tanto causal como en sus consecuencias desde la individualidad, es decir, la problemática social se reduce al individuo (la mujer, el pobre, el inmigrante) y de cómo éste ha llegado a su situación de injusticia actual, nuestros estudiantes limitan su percepción ciudadana social a un individualismo valorativo al no disponer de herramientas analíticas para visualizar éstas problemáticas con mayor profundidad y amplitud (política, social, cultural, etc.).

→ Desánimo. Por último, nos encontramos con estudiantes, efectivamente, rezagados, no solamente en rendimiento sino como bloque social. ¿Qué pretendemos decir con esto? A un estado anímico y a una autopercepción social generalizada que les diferencia de sus compañeros ideales. Al no ser nuestros estudiantes rezagados parte del ideal del liceo, una situación que les repercute en sus familias<sup>324</sup>, su autopercepción de ellos mismos se extrapola a su situación como ciudadanos, es decir, fuera del liceo. Al percibirse ellos mismo como un bloque social marginal de la sociedad y el sistema, esto les genera un estado anímico que se relaciona con su autopercepción ciudadana a un nivel social. Finalmente, teniendo en cuenta esta autopercepción y estado anímico de marginalidad y desánimo respectivamente, los rasgos ciudadanos mencionados anteriormente son determinados bajo este factor fundamental y patente en todo momento.

Tras haber identificado y analizado las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes rezagados, la labor que nos toca realizar a continuación es establecer la relación existente entre la historia enseñada y las percepciones de los estudiantes/ciudadanos rezagados del LBVM.

---

<sup>324</sup> Muchos de ellos aluden a una “presión familiar” por superar sus estudios escolares cuanto antes al existir un nexo entre formación profesional, empleo de calidad y ascenso social.



La enseñanza de la historia en este caso dispondrá de nuestros tres habituales elementos fundamentales (epistemología, lógica y narrativa) que influyen en las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes rezagados. En el estudio de caso que nos compete analizar los elementos serán los siguientes: una epistemología político-social, una lógica espaciotemporal y una estructura histórico-narrativa. En nuestro caso, al ser la historia enseñada parte de un relato más cercano a una formación nacional cívico-ciudadana que una historia nacional tradicional (historia política), el tiempo histórico estará centrado fundamentalmente en cuestiones del presente social, económico y político del país.

A un nivel epistemológico, la historia incide en nuestros estudiantes no solo desde un aspecto político sino también en su percepción social. Los conceptos político-sociales que une las percepciones ciudadanas desde este ángulo a la historia enseñada se cimentan en aspectos ciudadanos, en conceptos que “ordenan” o estructuran las percepciones de nuestros estudiantes. Llegados a este punto podríamos mencionar los siguientes conceptos fundamentales: el concepto de “poder”, de libertad y de globalización y diversidad.

- Poder. El concepto de “poder” en nuestros estudiantes adquiere una importancia relevante tanto en su percepción “del poder” (conceptualización del poder) como su autopercepción hacia el poder. ¿Qué queremos decir con esta diferenciación? Aquí destacamos la percepción “del poder” desde una perspectiva puramente conceptual, mientras que, por otro, lado nos encontraríamos con una percepción “ante el poder”, es decir, del rol del estudiante/ciudadano en vistas de su percepción del poder. En este marco analítico nuestros estudiantes rezagados se caracterizan por percibir “el poder” como un escenario debidamente apartado de sus vidas, es decir, “el poder” es validado y justificado por nuestros estudiantes como una dimensión alejada y difícilmente comprensible. Pero ¿Qué es “el poder”? Se asemejaría a nuestra habitual noción de “la política” aunque vas más allá ya que por un lado está el ejercicio “del poder” (instituciones, gobiernos, políticos), y por otro lado está la acción del poder, tanto en una dimensión política como social. La percepción del ejercicio del poder en nuestros estudiantes es limitada por un concepto de poder relacionado con roles diametralmente diferenciados a los suyos y, aún más importante, son

percibidos como inalcanzables. ¿Cómo se sitúan ante “el poder”? Este concepto es una herramienta encriptada para nuestros estudiantes, no solo, como hemos mencionado, en un escenario del poder político, sino también en un ámbito más social, de ejercer el poder en lo que ellos consideran como “problemáticas sociales”. Podríamos mencionar burdamente que “en sus manos” queda poco margen de cambio, un margen que se constriñe principalmente su futuro inmediato (acceso al trabajo y formación profesional-universitaria). Finalmente, nuestros estudiantes interiorizan un rol ciudadano delimitado por, entre otras variables, conceptos de relevancia como lo es “el poder”, ya que este influye directamente en su percepción inicial sobre, por ejemplo, los cambios que sufre su ciudad en torno a temas humanos (inmigración y pobreza) perfilando tanto su percepción de esta (limitada-dimensión política) como su rol ante dichos sucesos (inabordable-dimensión social).

- Libertad. En el marco de una enseñanza de la historia como una asignatura de saberes ciudadanos, el concepto libertad es relevante ante la percepción ciudadana de nuestros estudiantes. ¿Por qué? El estudiante rezagado entiende e interioriza que “es libre” y que, por lo tanto, no solo es un derecho sino un deber. Ahora bien, dicha libertad, sobre todo enmarcada en la denominada “libertad de expresión” no es foco de pensamiento, pero sí de crítica. Nuestros estudiantes se perciben libres, al igual que a sus compañeros a al resto de sus conciudadanos. Perciben pues, que viven en una sociedad libre, donde existe una percepción inicial en la cual existe una libertad. ¿Por qué insistimos en esta cuestión? Al comprender nuestros estudiantes que son libres y que esto forma parte de un derecho inalienable y que este solo puede verse en peligro ante gobiernos autoritarios o dictatoriales, no existe por su parte una reflexividad al propio concepto. Parten de la idea inicial de que son libres y que es un derecho defendido por la Constitución y que, por lo tanto, funciona como un elemento positivo fuera de cualquier tipo de discusión. La relación entre el concepto libertad (enseñanza de la historia) y la percepción de nuestros estudiantes de esta es de pura asimilación conceptual encasillada en una balanza maniquea entre dictadura (pasado, sin libertades) y democracia (actualidad-futuro, con libertades). Así pues, debemos señalar que este concepto está delimitado en gran parte en un entendimiento político

(libertad de voto y libertad ideológica), dejando en un ámbito más abstracto la percepción social de la libertad en nuestros estudiantes (libertad de expresión y movilización). Por último, la percepción de la libertad en nuestros estudiantes juega un rol clave en la construcción de un perfil ciudadano de ellos mismos (ciudadanos “libres”), aunque les genera inquietudes y críticas valóricas al ver, a través de sus experiencias, como ciertas libertades (de expresión, movilización) son coartadas. Finalmente, nuestros estudiantes se sitúan en una encrucijada (no percibida por ellos) entre la asimilación conceptual de la libertad y el enfrentamiento de dicho significado con su realidad diaria (incapacidad de interpelar el concepto).

- Globalización y diversidad. De una forma parecida a sus compañeros ideales, el concepto de globalización es visto desde un lenguaje positivo, donde le adherimos el concepto de diversidad. Ambos conceptos forman parte de un ideal positivo de sociedad y, de forma similar con respecto al concepto de libertad, están asimilados por nuestros estudiantes, es decir, forman parte de su percepción ciudadana a un nivel básico o inicial. ¿Creen nuestros estudiantes en la globalización y la diversidad? Sin duda alguna, ya que forman parte de paradigmas a alcanzar. Si bien comprenden que en Chile aún no se han logrado realidades de diversidad y globalización plena, son conceptos que están presentes en su realidad. Ambos conceptos forman parte de su ideario ciudadano, pero también de un ideario ideal (democrático) ciudadano, al cual no pertenecen (no se autoperciben de esta manera). La globalización y la diversidad a través de la enseñanza de la historia establece pautas claras de realidades y planes de acción, con lo que los estudiantes concuerdan sin establecer una interpelación a dichos conceptos sino una asimilación pasiva. Finalmente, nuestros estudiantes entremezclan su percepción de la diversidad con el criterio de respeto y tolerancia y, por otro lado, la globalización como parte de un futuro social, económico y político en positivo.

Los estudiantes rezagados observados adquieren de la enseñanza de la historia un elemento de percepción que hemos denominado como “lógica espaciotemporal”, que se refiere a una relación específica con los contenidos de historia recibidos. ¿De qué estamos hablando cuando analizamos “lógica espaciotemporal”? Nuestros

estudiantes rezagados, al igual que nuestros estudiantes ideales adquieren un criterio lógico o estructura cognitiva de la historia enseñada que les ofrece una relación determinada con el tiempo histórico. En el caso de nuestros estudiantes rezagados, dicha estructura lógica o cognitiva está marcada, a diferencia de sus compañeros ideales, por criterio de idealización histórica en torno a acontecimientos y relatos patrióticos. La dicotomía pasado-futuro *versus* obsolescencia-progreso no quedaría tan reflejada en este grupo de estudiantes, sino la búsqueda de una justificación ideal y, por lo tanto, lógica en torno a sucesos acaecidos en un pasado “glorioso” que justifica, en gran medida, la soberanía nacional percibida por nuestros estudiantes. Su lógica espaciotemporal tiene una característica fundamental destacada por la imaginación de un pasado nacionalista, rígido y axiomático, donde el presente histórico queda sujeto a sucesos de dicho pasado histórico y a un futuro decadente y poco alentador para nuestros estudiantes.

En cuanto al narrativismo emitido por la historia enseñada, existe una relación cercana entre su percepción del pasado y lo que se considera como “historia”. Como hemos insistido en anteriores ocasiones, la historia enseñada no es parte del tradicional relato nacional (historia de Chile) sí que forma parte de un contenido “ciudadanizante”. A pesar de este escenario, la historia enseñada contiene una estructura narrativa apoyada y justificada en un pasado ideal e irrefutable. Dicha idea o imaginario incide, sobre todo, en un ámbito político que repercute en lo sociocultural. De esta forma, nuestros estudiantes rezagados perciben no solamente una lógica espaciotemporal desde la historia sino una estructura histórico-narrativa de su país (Chile), un relato que es percibido como válido. La percepción del poder y “la política” está unida a esta estructura caracterizada por ofrecer al estudiante un relato coherente, monolítico y axiomático que justifique y valide su percepción ciudadana en estos ámbitos. Así pues, nuestros estudiantes no solamente asimilarán esta estructura narrativo-histórica como propia sino que es percibida colectivamente (nacionalismo), creando un imaginario característico en este grupo de estudiantes que refuerza su idea de pasado histórico bajo criterios validados por la autoridad histórica (validez de la historia o lo histórico) y por un coherente hilo conductor denominado narrativa histórica que, en este estudio de caso, será una historia nacional-ciudadana centrada en la justificación y ratificación del funcionamiento estructural del presente político del país en base a hechos de un pasado histórico-nacional caracterizado por una irrefutabilidad interpretativa en la cual nuestros estudiantes cumplen su habitual rol pasivo-receptivo.

### **3.2.4 Conclusiones para nuestros cinco grupos de estudiantes.**

¿Qué similitudes y diferencias hemos podido analizar en nuestros estudiantes del LBVM? Hemos podido identificar dos grandes grupos diferenciados por categorías institucionales ante su rendimiento escolar. Ante esto, se ha analizado que dichas categorías ejercen una influencia en ellos, aunque cada bloque tendrá características cruzadas que no se ligan a su adscripción de rendimiento inicial. Finalmente, ambos bloques de estudiantes gozarán de puntos de encuentro y desencuentro que explicaremos a continuación.

- “La política” es parte de una dimensión lejana a la de nuestros estudiantes. Si bien hemos podido analizar que, mientras nuestros estudiantes ideales entienden que su acceso a “la política” es lejana, pero se ven insertos en un marco de cierta influencia hacia lo que allí sucede, nuestros estudiantes rezagados se autoperciben marginales tanto a “la política” como en el sistema en general. Su crítica hacia la política es compartida, aunque nuestros estudiantes ideales están más cercanos a interiorizar de forma más rigurosa un rol ciudadano ideal, es decir, de una creencia en el sistema y en el acceso y ejercicio de la participación, mientras que los rezagados no gozan de dicha percepción. Ambos bloques de estudiantes gozan de una situación similar en lo económico, pero su autopercepción ciudadana en el sistema político y social se diferencia en su conceptualidad de la participación política y de cómo esta puede incidir en sus vidas diarias. Si bien no se perciben como actores o agentes de transformación social y/o política, unos (ideales) están más convencidos de una percepción hacia el funcionamiento del sistema político (percibido como lejano, pero no ajeno en sus vidas), y otros (rezagados) entienden que su papel en sistema es marginal al igual que su percepción sobre el mismo (apatía y escepticismo ante el funcionamiento del sistema político). A pesar de esto, ambos bloques de estudiantes validan y asumen el sistema político en el cual están insertos (“el sistema”) como único modelo posible de gobernabilidad y convivencia.

→ Atomizados. Nuestros estudiantes se caracterizan por no gozar de un comportamiento en colectividad. No solamente forma parte de un comportamiento como estudiantes, sino que forma parte de una

percepción ciudadana, en la cual se sitúan en el mundo desde el individualismo, el utilitarismo (ideales) y el desánimo (rezagados).

→ Globalización, democracia y diversidad. El uso de un lenguaje positivo es característico en ambos bloques de estudiantes. Tanto rezagados como ideales entienden que existen ciertos conceptos como globalización, democracia y diversidad que son elementales para construir situaciones positivas o que afecten de manera efectiva a la población (ellos mismos). Son conceptos mínimos, que, sin entender en profundidad lo que significan, en gran medida se gira en un acuerdo tácito que implica que nuestros estudiantes no se cuestionen dichos conceptos, que forman parte de “lo que debería ser”. En sintonía con esta idea, la globalización, por ejemplo, es comprendida tanto en unos estudiantes como en otros como un concepto elemental en un país de cualquier parte del mundo (un país que no sea globalizado no forma parte de sus criterios de “lo bueno”). Por otro lado, diversidad enlaza con un criterio de respeto y tolerancia que choca, en gran medida, con un nacionalismo latente que, en ciertas circunstancialidades, puede desencadenar argumentaciones y percepciones excluyentes. En esta misma línea, la diversidad no solo implica un escenario “étnico”, sino que también una dimensión ideológica, la cual es parte de una especie de “consenso enmascarado” debido a que tanto los estudiantes ideales como los rezagados parten de la idea inicial que se debe respetar la idea del otro por muy deleznable o irracional que esta pueda llegar a ser. Finalmente, el concepto de democracia juega un rol clave en el fortalecimiento de su percepción legítima y soberana del sistema vigente en el cual están insertos, incluyéndose también en su lenguaje positivo de las cosas (lo democrático forma parte de “lo que debería ser”).

### **3.3 Análisis de los hallazgos obtenidos en el Liceo Guillermo Rivera Cotapos.**

Durante el segundo semestre del año escolar 2017 se realizó un trabajo de campo en clases de historia en el LGRC con la finalidad de obtener evidencias y hallazgos para analizar qué percepciones tendrían estudiantes de 17 a 20 años sobre ciudadanía,

teniendo en cuenta a este concepto como una forma amplia de entender la realidad que les rodea en diferentes niveles: político, social, económico y cultural. Durante las estancias en el LGRC se asistieron a tres grupos de cuarto año medio divididos por letras y a un grupo de terceros medios en el marco de un taller sobre “formación ciudadana”.

- Grupo A: Lo conforman un total de 25. Su media de asistencia es del 87% según los datos del centro. Está compuesto mayoritariamente por estudiantes provenientes de centros educacionales particulares subvencionados. Son los estudiantes con mejor rendimiento y asistencia del liceo.
- Grupo B: Son 18 estudiantes en total. Su media de asistencia es del 82% según los datos del centro. Es el grupo más pequeño de todos.
- Grupo C: Son un total de 22 estudiantes. Su media de asistencia es del 72% según los datos del centro. Es la clase con menor asistencia de todas.
- Grupo “taller de ciudadanía”: Un total de 25 estudiantes provenientes de diferentes aulas de tercero medio. La participación es irregular teniendo una media de entre 10-15 estudiantes por sesión.

En estos cuatro grupos (un total de 90 estudiantes) no dispondrán de un criterio de orden por rendimiento, aunque de forma indirecta veremos cómo el grupo más avanzado en términos escolares del liceo (calificaciones, comportamiento ideal y asistencia) será el grupo A, seguido del grupo B y grupo C. El grupo B cumple una particularidad y es que realmente la asistencia se limita en torno a diez estudiantes de media, donde el resto de los estudiantes suelen asistir intermitentemente y otros directamente no vienen (un par de estudiantes). El grupo C, por otra parte, tiene un plantel algo más elevado pero la asistencia, en comparación con el grupo B, es muy inferior, llegando en ocasiones a existir una asistencia que no supera la decena de estudiantes. El calificativo para los grupos B y C es la irregularidad en torno a lo que se les exige como estudiantes, mientras que el grupo A tiende a cumplir gran parte de los requerimientos del centro. Finalmente, el grupo de “taller de ciudadanía” (TC en adelante) está compuesto por estudiantes de tercero medio y repitentes (de 16 a 19 años), un grupo cuya elección al TC fue “por descarte”, dejándonos a solamente un puñado de estudiantes que realmente deseaban asistir.

Las dinámicas en las aulas, en las clases de historia de los cuartos medios, se caracterizará por la figura del profesor, José Luis (J.L a partir de ahora), y por el

comportamiento de los estudiantes, destacada en la mayoría de las ocasiones por ser displicente e irregular. El investigador pudo comprobar que la asistencia reflejada por el LGRC de todos los cursos (que está expuesta en el pasillo central del liceo) se basa en un procedimiento de registro parcial. ¿Qué significa esto? Al conocer que los estudiantes, en nuestro caso, de los cuartos medios, no tienen la costumbre (en general) de asistir a clases a primera hora (dos horas de clase de historia por día y un total de ocho a la semana) el personal paradocente que, entre otras labores, se encarga de registrar la asistencia de los estudiantes en las aulas, visita dichas aulas durante la segunda hora, es decir, a partir de las 9:00. Esta situación es destacable ya que es una particularidad propia de este estudio de caso y relevante al no existir esta situación en ningún otro centro trabajado por el investigador. En esta misma línea de “particularidades”, nos encontramos con un fenómeno de mayorías en torno a un perfil rezagado en los estudiantes. Según fuentes del LBVM y del propio J.L, muchos de los estudiantes del LGRC son estudiantes rechazados, expulsados o resignados ante el “nivel del LBVM”. Ante esta situación reconocida de forma tácita por el personal docente y también por los estudiantes del LBVM, la realidad en el aula de los cuartos medios del LGRC está marcada por un “ambiente gris” o desánimo generalizado muy patente para el investigador desde el primer día de campo. Si bien el grupo A no es mayoritario dicho ambiente, pero esto no significa que no esté presente.

Las dinámicas con el grupo TC son distintas a la clase de historia “común” ya que al ser el investigador un actor que, en parte, sustituye al profesor (J.L en este caso), ejerce un rol diferenciado caracterizado por la cercanía y el diálogo con los estudiantes. El investigador pacta con J.L el poder dialogar y plantearles problemáticas relacionados con temas “ciudadanos” a los estudiantes, sin evaluaciones ni nada parecido. La idea fundamental era que dicho espacio, ofrecido por J.L, no simulara una clase tradicional sino, efectivamente un taller sin barreras visibles de autoridad y con libertad absoluta de participación<sup>325</sup>. En el TC predomina el diálogo cruzado a través de propuestas temáticas del investigador, donde J.L se queda al margen y, en alguna ocasión aislada, hace de comentarista-preguntador

---

<sup>325</sup> Durante el primer semestre estos estudiantes si bien estaban bajo la tutela de J.L, el taller lo protagonizó un estudiante de derecho de último año de la PUCV, el cual tenía como finalidad examinarles sobre contenidos cívico-ciudadanos, temas que oscilaban entre el conocimiento de ciertas leyes a un entendimiento conceptual concreto del Estado y la democracia chilena. La impresión era negativa tanto por parte de J.L como de los estudiantes hacia dichas dinámicas protagonizadas por el estudiante de derecho.



cuando cree oportuno hacerlo. Las sesiones del TC se desarrollaron con una participación relativamente activa, aunque irregular, creándose en ocasiones debates donde colocaban sus propias experiencias como punto de referencia al tema tratado (implicación en la sesión).

La figura de J.L, si bien la veremos en mayor profundidad más adelante, debemos señalar su rol tanto en clase como fuera de ella. J.L tiene como principal propósito lograr ofrecer herramientas de conocimiento en torno a temas ciudadanos, concretamente para que los estudiantes sean capaces de identificar argumentos desde una dimensión ideológica y no de autoridad como están acostumbrados (posición receptivo-pasiva). El itinerario de J.L no sigue las pautas al pie de la letra, creando su propio guion a raíz de la temática general a tratar, alternando contenidos más memorísticos (conocimiento del Estado) con temas más reflexivo-analíticos como temáticas sobre movimientos sociales o corrientes de pensamiento ideológico en perspectiva histórica. En este sentido, estamos ante otra particularidad no encontrada en otro estudio de campo, donde el profesor, J.L, conoce que debe hacer “algo más” para lograr que sus estudiantes puedan no solo “pasar de curso” sino “llevarse algo para la casa” en un sentido intelectual. De esta forma, J.L, no cree que la historia enseñada tal y como está estructurada sea capaz de ser ni retenida por los estudiantes ni enseñada dada las dinámicas diarias en el aula (desinterés, falta de asistencia, problemas de comportamiento, conflictos internos, etc.). Su rol, podríamos decir, se alterna al de un tutor que hace un seguimiento en las vidas de estos estudiantes, proponiéndoles muchos de ellos (sobre todo los que “no encuentran su lugar” en el aula) actividades lúdicas como el fútbol después de las clases, llegando a un nivel semiprofesional: campeonatos entre liceos de la ciudad<sup>326</sup>.

Desde un enfoque de “gran angular” dentro del LGRC, hemos podido observar y registrar una importancia a tener en cuenta, por los actos ceremoniales y actividades de carácter nacional, donde la simbología tanto institucional como nacional son expuestas y respetadas (a grandes rasgos) por todos. En los actos en los pudo asistir el investigador, el folclor, el himno nacional y el costumbrismo propio del país estaban presentes y en cierta convivencia con la diversidad étnico-social existente dentro del centro, pero imperando, en última instancia, lo nacional.

---

<sup>326</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Liceo Guillermo Rivera Cotapos*, pp. 195-196.

Por último, la percepción del investigador en torno a la relación entre los diferentes grupos del liceo y los estudiantes también gozaría de un tinte particular, al hacerse patente que los estudiantes saben que están en el centro por motivos más socio-económicos que formativos, mientras que el colectivo de profesores, al conocer esta situación, tiene un comportamiento de cierto infantilismo y condescendencia con los estudiantes, una actitud que no replican las autoridades “mayores” como la UTP o la directiva, alejadas de la realidad diaria en el aula. En última instancia, el profesor, en nuestro caso J.L., es responsable de que los estudiantes, como individuos que provienen de situaciones sociales y económicas complejas, logren superar sus estudios, pero logrando, además, una superación a nivel personal más que “académica”. Aquí pues, no veremos “el fenómeno PSU”, ya que ni siquiera forma parte de los objetivos básicos ni de los estudiantes<sup>327</sup> ni de los profesores. La conexión entre estudiantes, profesores y directiva no es siempre fluida, creando en ocasiones situaciones de verdadera tensión o desconcierto<sup>328</sup>.

Con el objetivo de organizar y esclarecer nuestros análisis correctamente, dividiremos en tres grupos a nuestros estudiantes observados. En primer lugar, analizaremos a los estudiantes que están más cercanos al perfil de estudiante ideal en el LGRC (grupo A) para más tarde analizar a los estudiantes con menor rendimiento y expectativas (grupos B y C) y, finalmente, nuestro grupo de TC, el cual analizaremos como un grupo aparte. En cada división grupal se establecerá un orden analítico que contemplará: 1) El perfil del profesor de historia; 2) Un análisis conductual en los estudiantes; 3) Análisis de relación entre los estudiantes, la Historia y la historia enseñada; 4) Análisis de las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados; 5) Análisis de las percepciones ciudadanas a través de la historia<sup>329</sup>.

### **3.3.1 El perfil del profesor de historia del LGRC.**

El perfil de J.L., como ya se ha comentado anteriormente, tiene particularidades notorias tanto ideológicas como de comportamiento social que lo diferencian de sus

---

<sup>327</sup> Son muy pocos los estudiantes que están interesados en seguir con sus estudios. Una mayoría nutrida tiene sus perspectivas en acabar sus estudios en el liceo para, más tarde, poder trabajar sin importar el área de dicho empleo.

<sup>328</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Liceo Guillermo Rivera Cotapos*, pp. 182-184.

<sup>329</sup> En el grupo TC el análisis de las percepciones ciudadanas a través de la historia no se contempla ya que no son estudiantes que el investigador visita en las aulas de historia. Ante esto, analizaremos sus percepciones ciudadanas bajo las temáticas tratadas por el investigador: Temas de la contingencia política actual nacional-internacional; movimientos neonazis en Europa; Nacionalismos en América Latina y Europa; Desigualdad social y clases medias en América Latina y Europa.

compañeros en el LBVM, donde veremos su perspectiva fuertemente ideologizada tanto de su propia realidad como del mundo que le rodea.

El profesor J.L sabe perfectamente porque se introdujo en el mundo de la historia, diciéndoselo al investigador desde un primer momento: “Porque me iba bien”. Bajo el contexto de la dictadura militar y un modelo educacional que, en su caso, estuvo dirigido a la mecánica automotriz, J.L tuvo dificultades en sus comienzos para poder acceder a la universidad, no por motivos escolares sino económicos. Esta situación se ligaba también a su carácter, como individuo, el cual se define como “introvertido” y como “un melancólico optimista, es decir soy un melancólico en base a mi pesimismo del futuro, aunque soy muy propositivo con el socialismo...”. El perfil de J.L está marcado por su forma de entender los procesos sociales, la política y las transformaciones culturales a través del trotskismo, una perspectiva ideológica que determina a su vez su forma de entender la historia y los procesos históricos. J.L está convencido y le confiesa al investigador que la incertidumbre es su peor enemigo, una dimensión que hoy en día abunda de sobre manera en la sociedad. Su palabra favorita es el “porqué” de las cosas para conocer o saber en la realidad en la cual está inserto. Su situación particular, de incertidumbre y penuria económica J.L lo generaliza a los que eran entonces sus compañeros de enseñanza media, en cómo la escuela estaba dirigida a formar técnicos o mecánicos automotrices. En dicha realidad, J.L aclara al investigador que el apoyo de su madre fue fundamental en su acceso a la universidad, un espacio donde siempre intentó discutir y luchar por que él creía justo, desde su militancia, pasando por su organización estudiantil y su trayecto formativo universitario.<sup>330</sup>

Su trayecto docente tampoco fue fácil, una profesión que el entiende que no pasa exclusivamente por lo pedagógico-didáctico, sino, en su experiencia, subraya la destacada relevancia de su paso por ser dirigente estudiantil. Dicha experiencia universitaria marca de alguna forma a J.L, dotándole de herramientas de “control de masas” de cara a un aula con estudiantes, ya que J.L entiende de que los problemas que suceden en un aula pueden asemejarse a las dificultades y problemáticas a las cuales tuvo que afrontar en amables, debates y discusiones universitarias. La conexión de la docencia con la “realidad” se hace esencial para J.L, una realidad que es “encapsulada” en muchas universidades alejando al estudiante (futuro profesor) de

---

<sup>330</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Entrevista a José Luis Vázquez*, pp. 240-246.

una perspectiva más amplia y de herramientas que tengan que ver con “el roce social”. Así mismo, J.L se posiciona fuertemente en su percepción “desfasada y desconectada” de la universidad hacia lo que sucede en la educación secundaria en la cual es trabajador. Es más, J.L ve como las universidades están muchas veces más preocupadas de los denominados estándares de rendimiento que de lo que realmente sucede en el liceo y en el aula. Al mismo tiempo J.L diagnostica que la universidad y el Estado aún sigue entendiendo y configurando a la escuela como un espacio industrializador, es decir, como industria donde el estudiante sale del establecimiento educacional con la finalidad de tener un puesto de trabajo específico. J.L señala al investigador que esa realidad en la actualidad no existe y que dicho modelo debe ser repensado<sup>331</sup>.

En cuanto a la asignatura de historia J.L está convencido de que efectivamente es importante, sobre todo para “conocer las condiciones en la cual desemboca la realidad del presente”. J.L es un fiel defensor del conocimiento y análisis histórico, el cual está dotado de mayor perspectiva y capacidad analítica que del resto de las ciencias sociales, ya que la historia se nutre de múltiples saberes y fuentes con el objetivo de entender la realidad históricamente. Al tesón de esta argumentación, J.L advierte la peligrosidad de la propia asignatura, ya que es y ha sido susceptible de poder ser manipulada a placer del poder y de la política del gobierno de turno. En este ámbito, el de la enseñanza de la historia, para J.L el rol del profesor se hace fundamental, es decir, es el profesor quien finalmente tiene un margen de maniobra para enseñar conocimiento histórico en los estudiantes, una relación en la cual el profesor debe mostrar seguridad<sup>332</sup>.

Sobre el plan de formación que ha fabricado el gobierno de Michelle Bachelet en el año 2016, J.L deja claro al investigador que más bien sería “la no formación del ciudadano”. El proceso formativo del estudiante en la actualidad para J.L no pasa ni siquiera por la adquisición de conocimientos, como sucedía antes. J.L entiende que, en el Chile actual, los estudiantes no se comportan como ciudadanos, sino como consumidores, destacando que incluso en sus movilizaciones más conocidas como la Revolución Pingüino aquello no fue fruto de la organización o el pensamiento sino fruto de la necesidad (falta de dinero). Así mismo las tomas o encierros indefinidos de los estudiantes en sus establecimientos educacionales no forman parte para J.L de

---

<sup>331</sup> *Ibid.*, pp. 246-251.

<sup>332</sup> *Ibid.*, pp. 251-254.

un proceso en el cual exista una organización y deliberación previas que doten a la toma de una hoja de ruta política y social definidas, sino más bien en una acción específica de rebeldía y visibilización de una problemática. En la formación del ciudadano J.L achaca a la conceptualización neoliberal del ciudadano en la actualidad el problema de la formación ciudadana en un sentido más complejo e integral en el estudiante. Al no existir clase obrera en la percepción del estudiante, para J.L ellos carecen de las herramientas necesarias para comprender social y políticamente su realidad<sup>333</sup>.

Acerca del sistema educacional chileno J.L subraya que es necesario volver a analizar la realidad para poder adecuar la educación en un modelo cercano a lo que sucede, un análisis que es propio del marxismo. De la misma forma es absurdo para J.L aplicar modelos pasados en la actualidad. Lo que se hace necesario en este contexto es analizar nuestra realidad para empezar a delimitar un nuevo modelo educacional. Al mismo tiempo J.L señala al investigador que los procesos sociales y políticas en la actualidad están pasando a gran velocidad, bajo un marco en el cual los estudiantes han caído en un hedonismo cultural que les impide en cierta medida entender en más amplia perspectiva las problemáticas sociales y políticas que le rodean. ¿Estudiantes politizados? J.L entiende que hay diferentes niveles de politización, pero se declina claramente por definir a los estudiantes por no sentir interés en los fenómenos políticos. Entiende a su vez que no es una problemática de ellos como individuos si no que es un problema de clase social, una responsabilidad compartida con la familia<sup>334</sup>.

Finalmente, J.L tiene como objetivo principal como docente el “crear grupo político” en sus clases con sus estudiantes. J.L parte de la idea inicial de que si en un liceo no existe un grupo político “el profesor no puede generar organización política”. J.L parte de que la problemática no tiene su origen en la formación docente, sino en la propia configuración de sociedad democrática en Chile y en el mundo. Las relaciones sociales, según J.L, y laborales están coartadas al poder financiero bajo ciertos intereses, donde la democracia no llegaría (democracia económica). J.L alega que los ciudadanos para los demócratas son tal en la medida de que estos voten y, en el caos contrario, si no votan no tendrían derecho a opinar sobre lo que sucede en el

---

<sup>333</sup> *Ibid.*, pp. 254-258.

<sup>334</sup> *Ibid.*, pp. 258-263.

país. Ante este imaginario colectivo en Chile, J.L le comenta al investigador que todo ciudadano es libre para decir si vota o no, o si opina o no. Bajo este contexto, J.L está convencido de que la única forma de crear conciencia política es mediante la práctica política y no con una asignatura de formación ciudadana<sup>335</sup>.

### **3.3.2 Estudio del primer bloque de análisis: El grupo A. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas, y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.**

Nuestro primer bloque de análisis corresponde al grupo A de estudiantes, conformado en su gran mayoría por estudiantes de centros educacionales particulares subvencionados, es decir, centro con financiamiento compartido (de las familias y del Estado) y de control semiprivado. A este grupo le denominaremos estudiantes ideales, dado a su mayor cercanía al cumplimiento del perfil de estudiante que requiere el centro, aunque con sus particularidades que veremos a continuación.

En un nivel conductual, nuestros estudiantes ideales del LGRC suelen gozar de un perfil ligado a lo normativo como hemos mencionado anteriormente. Suelen cumplir los horarios y principales obligaciones estudiantiles, siendo el grupo que más rendimiento tiende de los tres grupos de cuarto medio. Bajo estas características, hemos podido observar y registrar estudiantes que provienen de diversas realidades socioeconómicas, donde cada estudiante intentará por todos los medios superar sus estudios, sea compatibilizando estudios y trabajo o abocándose a “pasar de curso”. El cumplir un perfil ideal no les adhiere a un comportamiento ideal para el profesor, sino todo lo contrario. En este sentido suelen comportarse más bien dentro de un perfil más rezagado, donde los estudiantes pueden estar durmiendo, conversando entre ellos, escuchando música o simplemente distraídos. También existen estudiantes que cumplen un perfil ideal de cara al profesor, siendo los que más participan y se cuestionan lo que es planteado por J.L durante y después de las clases, aunque forman parte de una minoría reducida (cuatro estudiantes). Finalmente, su comportamiento oscila entre la atención y la distracción, una irregularidad que será mayor o menor y que dependerá de la sesión concreto.

Con respecto al centro, nuestros estudiantes ideales no tendrán un sentido de pertenencia al mismo, sino más bien instrumentalizarán el espacio que tienen para conseguir sus objetivos: aprobar cuarto medio. Esto no quiere decir que no generen

---

<sup>335</sup> *Ibid.*, pp. 263-264.

espacios de identidad como grupo. El aula es tratada como un espacio propio, un refugio donde los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo en clases como entre clase y clase. En ella se ha observado que los estudiantes la han decorado con información pertinente a sus inquietudes, generalmente relacionado con el mundo de la marihuana: la legalización y el cultivo de la marihuana<sup>336</sup>. También hay pintadas y ciertas obras pictóricas de los estudiantes que están pegadas en la pared principal. El sentido de pertenencia al centro no parece existir, pero si, como mencionábamos anteriormente, un sentimiento de grupo diferente al resto. Los diversos grupos del centro con autoridad (directiva, administración y profesores) tienen una relación cercana con estos estudiantes y no conflictiva, dejando de forma patente la ejecución de un rol de estudiante lo más cercano a ideal (buenas calificaciones, buen comportamiento, cercanía con el profesorado, cumplimiento de la normativa, obtención de premios del centro).

Nuestros estudiantes ideales del LGRC si ven se adscriben a un rol más riguroso del “ser estudiante”, también tienden a llegar tarde a clase, aunque es costumbre que el aula siempre esté al completo al final de cada clase. Suelen pasar la mayoría de tu tiempo en el aula a pesar de su retraso inicial en la mañana (de 8:00 a 15:55 de lunes a viernes<sup>337</sup>, teniendo en cuenta siempre una hora de retraso como norma general en la mayoría de los alumnos).

Entre estudiantes las relaciones son más herméticas. Al ser un grupo “de fuera”, tal y como se les percibe desde los grupos C y B, las relaciones entre estudiantes con otros grupos no es tan frecuente y suele prevalecer la identidad y cercanía de grupo. Los estudiantes ideales del LGRC no parecen movilizarse, pero son conocedores de las diferentes marchas y problemáticas que afectan no solo a su propio colectivo (estudiantes) sino que también al colectivo de profesores e incluso a un nivel social-nacional<sup>338</sup>. Su comportamiento entre estudiantes, como mencionábamos, es particularmente endogámico y entienden que su principal misión es superar sus estudios en el liceo.

Su relación y comportamiento con el profesor de historia, J.L, es de respecto y autoridad. Suelen recurrir a él no solamente como un docente, el cual les proporciona

---

<sup>336</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Liceo Guillermo Rivera Cotapos*, p. 174.

<sup>337</sup> Algunos días era habitual que los estudiantes salieran del centro a las 13:40.

<sup>338</sup> Muchos de los estudiantes se preocupan por temas de la contingencia social y económica a un nivel nacional, de cara a conocer de forma más transparente lo que les deparará su futuro inmediato después de su paso por el LGRC.

todas las herramientas e indicaciones para superar las asignaturas, sino que además es visto como una fuente confiable de confirmación y búsqueda de conocimientos. El profesor J.L. suele tener en este grupo un trato más cercano con ciertos estudiantes, aunque es generalizado el trato afable con una mayoría en el aula, dando a lugar, entre otras cosas, a clases más dinámicas con respecto a las de otros grupos (B y C). El rol de estos estudiantes con respecto a J.L., al ser ideal y al no tener como objetivo el tener altos puntajes de PSU, intentan formular preguntas e inquietudes al profesor con el fin de adquirir cierta confianza en sí mismos ya que toda duda o inquietud, en su gran mayoría, tiene la finalidad de conseguir una valoración del profesor. Si J.L. ofrece una valoración positiva o negativa de lo que los estudiantes preguntan el impacto será pasivo, sin dar lugar a un intercambio de valoraciones o argumentos entre estudiante y profesor. El estudiante asume y asimila su inferioridad ante el profesor. En este último sentido J.L. es una autoridad académica y ejemplo de comportamiento para estos estudiantes.

El comportamiento y relación con el investigador fue bastante distante en un comienzo, pero, según fue avanzando el tiempo, a las pocas sesiones ya existían ciertos lazos de confianza y cercanía, aunque en ocasiones algunos estudiantes me hacían saber que “yo no pertenecía al centro”. A pesar de esto último (algo anecdótico, pero incomodo en su momento), se pudo realizar una observación participante con total normalidad. Los estudiantes no opusieron resistencia a ser observados y según iban pasando las sesiones, accedían a que el investigador dialogara con ellos.

En la relación de los estudiantes ideales con la Historia y la historia enseñada veremos una distinción bastante clara entre la percepción de la Historia y los contenidos enseñados y que deben aprender en las aulas (historia enseñada). La principal diferencia oscila entre percepción de “la Historia” y de cómo el docente, J.L., enseña la historia en las aulas. Ambas dimensiones, aparentemente dicotómicas, parecen chocar al ofrecer J.L. unos contenidos más cercanos y “útiles” para nuestros estudiantes, mientras que la “Historia” es percibida desde dos ángulos fundamentales: el nacionalismo y el positivismo.

La Historia en mayúsculas, como disciplina, coincide en gran medida con lo observado en estudios de caso anteriores. Existe un respeto hacia la misma, percibiéndola como un gran saber axiomático que, por lo tanto, no se puede ni cuestionar ni interpelar. El diálogo con la Historia no existe para nuestros estudiantes



ideales, aunque si hay cabida en algunos casos (para algunos estudiantes<sup>339</sup>) a la valoración (positiva o negativa) de ciertos sucesos tanto en el ámbito político como social, pero sin alcanzar una argumentación o un cuestionamiento al relato en sí mismo, destacándose una relación lejana, pero al mismo tiempo de autoridad, respeto y validez por parte de nuestros estudiantes. La Historia es dotada de una coherencia “impoluta”, lo que la dota de una percepción de irrefutabilidad y de autoridad para nuestros estudiantes. De esta manera, cuando se habla de la Historia con nuestros estudiantes la percepción-relación que impera es la de una rigidez interpretativa. Así pues, cuándo éstos hablan de Historia la instrumentalizan como una herramienta de validación en cuantos a “lo sucedido” (“así es la Historia” “no se puede cuestionar la Historia” “debemos aprender de la Historia”). Las referencias hacia la Historia implican, en gran medida, una herencia positiva en su relación con la historia que han aprendido a lo largo de sus vidas, destacando tanto la Historia nacional de Chile como la Historia Universal (o Historia del Occidente en la Europa Contemporánea). Teniendo esto presente, lo nacional se impone sobre lo internacional, conceptualizando de qué la Historia tiene su origen en Europa y no, por ejemplo, en América. Nuestros estudiantes observados parten de la idea inicial de que su historia importa y es importante, pero que en parte son “hijos” de la Historia de Europa<sup>340</sup>. Finalmente, la percepción “positivista” de la Historia convive con la percepción nacionalista y, como hemos mencionado, europeísta de la Historia, como una disciplina monolítica, lineal y verdadera.

Por otro lado, nos encontramos con la historia enseñada, que tiene dos vertientes: los contenidos de historia que en ocasiones J.L se ve obligado a enseñar desde el libro de texto de Historia correspondiente<sup>341</sup> y los contenidos de historia que J.L ve oportunos enseñar que no están ligado estrictamente a lo que “debería enseñarse”<sup>342</sup>. Nuestros estudiantes ideales del LGRC diferencian de forma bastante clara entre lo que J.L les enseña fuera y dentro de lo normativo. J.L, al estar convencido de la idea de que es necesario ofrecer desde la Historia herramientas a los estudiantes para que logren tener un pensamiento autónomo y libre, se empeña en

---

<sup>339</sup> De cuatro estudiantes concretamente, los más críticos.

<sup>340</sup> Solo un par de estudiantes disponen de un criterio más cercano a lo decolonial o postcolonial, un pensamiento que se entremezcla con su nacionalismo.

<sup>341</sup> Henríquez, Michelle, Ignacio Latorre, y Paloma Rocha, *Historia, geografía y ciencias sociales, IV medio*. Editorial Zigzag, Santiago de Chile, 2016.

<sup>342</sup> Se hace referencia a los contenidos de historia reflejados en los currículos de historia dados por el Ministerio de Educación y los plasmados en el libro de texto correspondiente.

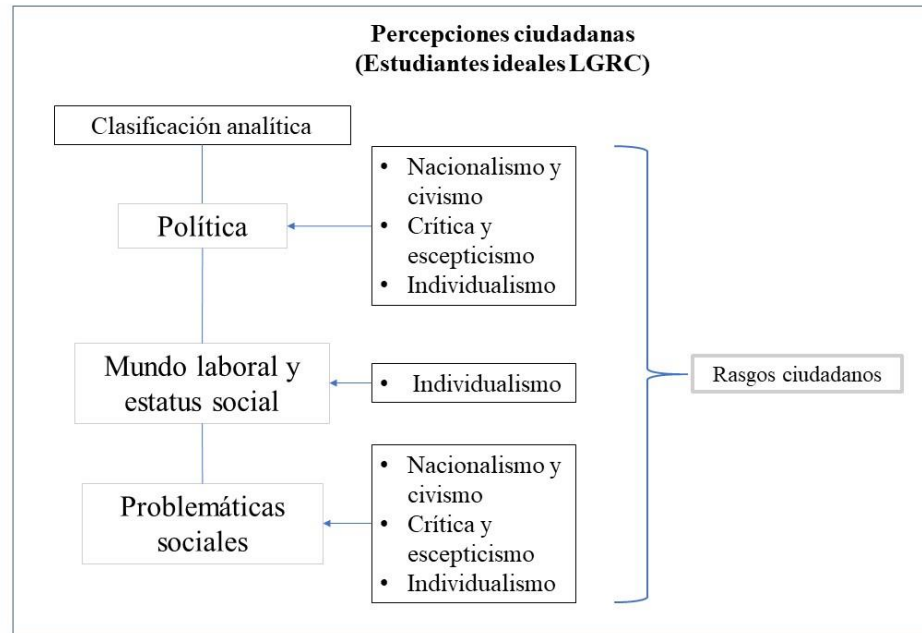
relacionar la historia con la ideología, algo que no asimilan los estudiantes. Para los estudiantes no existe subjetividad en la historia, produciéndose un conflicto interpretativo y de aprendizaje a la hora de enseñar, por parte de J.L, la historia enseñada “normativa” y la que no lo es. Esto último genera cierta confusión, pero interés generalizado en los estudiantes, creando charlas y diálogos entre el profesor y la clase sobre lo planteado<sup>343</sup>. Esto último, lo planteado por el profesor que se enmarca fuera de la enseñanza de la historia “normativa”, se adscribe específicamente al estudio de las ideologías, donde J.L quiere que sus estudiantes sepan diferenciar entre anarquismo, socialismo, comunismo y liberalismo, estudiando sus principales ideas y fundadores. Dicha enseñanza de la historia “no normativa” no es anexada o relacionada por nuestros estudiantes a la enseñanza de la historia “normativa”, la cual está libre de cualquier tipo de cuestionamientos. La relación pues, de la historia “normativa” con nuestros estudiantes es más sosegada, ya que reconocen que están acostumbrados a dichos contenidos, mientras que la enseñanza de la historia “no normativa” les lleva a reflexionar ciertos elementos y a salirse de los marcos habituales de calificación escolar. Por un lado, es una cuestión de corte pragmática, al tener menos complicaciones a la hora de poder aprobar la asignatura y, por otro lado, involucra “desafiar” unos límites que implica cuestionar ciertas premisas, conceptualidades y percepciones a las cuales están habituados y, en general, les es incómodo de discutir, y más si es en público<sup>344</sup>.

Las percepciones ciudadanas de nuestro primer bloque de análisis constan de un perfil estudiantil/ciudadano específico (estudiantes ideales) que se desenvuelve en unas determinadas clasificaciones analíticas bajo ciertos rasgos ciudadanos que veremos en el siguiente esquema:

---

<sup>343</sup> Cuando estas situaciones se producen (no es parte de lo frecuente precisamente), los estudiantes tienden a estar en silencio y prestar atención,

<sup>344</sup> Pocos son los estudiantes que se atreven a dar a conocer su pensamiento al completo. Para ello tanto las conversaciones directas como el registro de conversaciones entre estudiantes como entre estos y el profesor fueron fundamentales.



Esquema de las percepciones ciudadanas en nuestros estudiantes ideales del LGRC.  
Fuente: Elaboración propia.

A continuación, analizaremos nuestras tres clasificaciones analíticas según cada rasgo ciudadano correspondiente a nuestros estudiantes ideales.

- **Política.** Esta dimensión analítica hace alusión, fundamentalmente, a la adscripción mencionada a lo largo de este trabajo como “la política”, aunque también veremos cuestiones relevantes en el campo de “lo político”. En torno a “la política”, nuestros estudiantes ideales la entienden y perciben como un escenario que debe estar presente en la sociedad en la cual viven, una conceptualización que no goza de unas premisas o bases argumentativas sólidas o de profundidad sino más bien un criterio de “lo normal” o de “lo que debería ser” (percepción normalizada del sistema). El ámbito de “la política es lejano y, a pesar de no formar parte de sus vidas, involucra una validación del “sistema” político como tal. En contra partida, “lo político” si bien no es entendido como tal, los estudiantes perciben que su participación es importante para cambiar ciertas injusticias, sobre desde el ámbito social que les afecta directamente o les afectará en un futuro (pensiones, educación y trabajo).

→ Nacionalismo y civismo. La percepción de “la política” en nuestros estudiantes tiene un filtro en el que índice tanto un nacionalismo como un civismo. ¿Por qué nacionalismo? Cuando mencionamos

nacionalismo no estamos ante uno de características extremas ni rigurosas, sino en una noción mucho más laxa, asociada a una percepción nacionalista que es “aparece” bajo ciertas circunstancias. ¿Percepción nacionalista de “la política”? La dimensión que denominamos como “la política” es abarcable bajo ciertos parámetros nacionales, es decir, que cuyo alcance es pensado en código nacional, no internacional. La percepción nacionalista de “la política” se manifiesta a la hora de tocar temas fronterizos (Bolivia y Perú) o históricos (a los ya mencionados agregamos a Argentina). Como veremos más adelante, los políticos, las instituciones y el “quehacer político” es foco de crítica en un ámbito nacional, pero defendido en uno de características fronterizas o de defensa de los principios de soberanía o territorialidad nacional. No es un tema baladí, ya que no “les da lo mismo”, sino que su opinión y actitud ante este tipo de temáticas suele ser más “agresiva”<sup>345</sup> a la hora de tratar “la política” en una dimensión que supere lo nacional. Por otro lado, existe una percepción y actitud cercana a un civismo ¿Percepción cívica de “la política”? Hacemos referencia a la noción “civismo” ya que nuestros estudiantes suelen aludir constantemente a “sus derechos” “sus deberes”, entendiendo que deben cumplir ciertas pautas con respecto a su ciudadanía, asociada efectivamente a un ámbito más cívico o de obligaciones y conocimiento del “sistema”. Al mismo tiempo, y como hemos destacado en otros estudios de caso, “lo político” en estos estudiantes no es conceptualizado o entendido como tal, pero existiendo en su percepción a la hora de entender ciertos cambios o transformaciones a pequeña escala que les puedan llegar a afectar. Esta percepción, en parte, de su participación se entremezcla con una percepción cívico-nacionalista, que incide en su perfil ciudadano al percibir la política de forma limitada y restringida a ciertos parámetros.

---

<sup>345</sup> Las conversaciones escuchadas entre estudiantes, entre estudiantes y J.L y de forma tripartita (investigador, estudiantes y J.L) eran muchas veces evidencia de una percepción nacional de “la política”. Una especie de percepción “innata”, ya que no la autoperciben como tal al conceptualizar el nacionalismo como una noción negativa.

→ Crítica y escepticismo. Estos dos elementos forman parte de no solo de su percepción en torno a “la política” sino a su rol como ciudadanos ante esta. ¿De qué crítica estamos hablando? El estudiante ideal observado no interpela la causa, sino la consecuencia política no por “elección previa” sino por incapacidad a no gozar de ciertas herramientas analítico-reflexivas (lo veremos más adelante). La crítica se define por ser una “queja ciudadana”, que forma parte de la normalidad ciudadana. Ahora bien, ¿cómo esta crítica define su percepción en la política? Al realizar una crítica digamos “banal” o centrada en lo inmediato y no en un escenario de más hondo calado, nuestros estudiantes perciben que su crítica no forma parte de la solución ni de un diagnóstico, sino parte de una realidad patente para una mayoría social. De esta forma, la crítica esgrimida por nuestros estudiantes no es contemplada como una herramienta, sino efectivamente como una “queja”, por lo que al situar que el ámbito crítico no está ligado en un sentido acción-reacción en “la política” su percepción se construye bajo un punto de partida en el cual tanto ellos mismos como “las mayorías sociales en Chile”<sup>346</sup> (gente similar a ellos en lo socioeconómico) no forman parte del cambio o transformación política sino de la queja y la petición hacia “la política”, unos elementos que en ocasiones es empañado por una percepción escéptica de la misma. ¿A qué nos referimos con percepción escéptica? En estos estudiantes se ha observado y registrado que su percepción hacia “la política” y “lo político” están delimitados por una limitación de su propio papel en la sociedad. “Lo político”, un término que está ligado al accionar político pero que, al mismo tiempo, no está ligado epistemológicamente a “lo político” ¿Qué quiere decir esto? Algo fundamental ya que nuestros estudiantes no entienden ni perciben que ellos puedan hacer política a pesar de su “civismo”, sino limitarse escépticamente a validar un sistema regido por “la política” a la cual

---

<sup>346</sup> Nuestros estudiantes ideales tienen una idea clara en sus cabezas: en el Chile actual existen unos pocos (familias) que dominan y controlan el país, mientras que el resto (la gran mayoría de la ciudadanía) queda al margen y sufre las consecuencias más duras: pobreza, mal sueldo, poco trabajo, mala educación, “una salud que solo pocos pueden pagar”, y un largo etc.

solo pueden criticar superficialmente. Finalmente, en su percepción escéptica de “la política” reposa su entendimiento de la crítica y de qué alcance puede tener esta tanto en “la política” como en “lo político”, limitando así su percepción ciudadana.

→ Individualismo. Por último, el individualismo es uno de los elementos más mencionados en nuestros estudios de caso, coincidiendo y destacándose con fuerza en la mayoría de los casos observados. En este caso, el individualismo formará parte de su perceptiva ciudadana ya que nuestros estudiantes, como la mayoría de los estudiantes observados y analizados en este trabajo, carecen de una perspectiva colectiva de las cosas y de las realidades. En nuestros estudiantes, tanto desde su nacionalismo, civismo, crítica y escepticismo son visualizados de forma individual, algo que no solo limita su percepción ciudadana en un ámbito político, sino que les define como ciudadanos. “La política” y “lo político” son percibidos como escenarios lejanos y herméticos, desde el “no se puede cambiar la política con un voto” o “la política es cosa de otros” hasta el “es muy difícil cambiar las cosas”. Estas frases, parte de una reconstrucción de sus percepciones ciudadanas, están “contaminadas” por una percepción atomizada de la sociedad, algo que incide directamente en su percepción de “la política” y en su “no” percepción de “lo político”.

- Mundo laboral y estatus socioeconómico. Nuestros estudiantes ideales se podrían dividir en dos grupos: los estudiantes que perciben que su profesionalización incidirá en un aumento de su estatus socioeconómico y los que perciben que el trabajo sin profesionalización es su vía para superar su estatus socioeconómico. Estas dos percepciones están asociadas a sus propios alcances escolares, sin una presión institucional expresa sobre sus calificaciones como sucedía en el LBVM. Los estudiantes ideales con mejores calificaciones entienden que la vía de la profesionalización (universidad) es la única vía posible para “salir la pobreza” tanto en su dimensión económica como social. Por otro lado, están los estudiantes con calificaciones medias, los cuales no aspiran en bloque como sus otros compañeros a introducirse en estudios universitarios, pero si entienden que el trabajo es su única vía para salir poco a poco de “la pobreza”. En este

marco de percepciones ciudadanas, nuestros estudiantes compiten por encontrar una u otra manera con la finalidad de superar sus dificultades diarias.

→ Individualismo. El enfoque individualista alrededor de su percepción ciudadana de inserción y “participación real”<sup>347</sup> en la sociedad es parte de un imaginario ciudadano que es entendido inicialmente como atomizado. Estamos no solo ante un enfoque individualista sino a una percepción atomizada de la sociedad, en este caso, en torno al mundo laboral o del trabajo, de cómo la sociedad (cada individuo, trabajador) debe esforzarse por “salir adelante” por sus propios medios. La percepción colectiva del trabajador, es decir, algún atibio de lo que podríamos denominar “conciencia obrera” o “de clase” es inexistente en nuestros estudiantes, algo que su profesor, J.L, les recuerda casi a diario, aunque estos, los estudiantes, no lo reciben como algo negativo sino como una realidad.

- Problemáticas sociales. Esta dimensión analítica involucra un eslabón fundamental de la percepción ciudadana en nuestros estudiantes, al involucrar dos grandes escenarios: las problemáticas sociales cotidianas en Chile (trabajo, educación, pobreza) y las problemáticas sociales de Chile en el ámbito internacional (inmigración y trabajo). Ambos escenarios están insertos en los rasgos ciudadanos que explicaremos a continuación.

→ Nacionalismo y civismo. La percepción de las problemáticas sociales en nuestros estudiantes tiene un enfoque nacionalista inicial al hacer una distinción clara y prioritaria entre los problemas que suceden en Chile (claramente de mayor relevancia) que los que suceden fuera de las fronteras nacionales (de menor importancia). A pesar de esto, al tratar problemáticas “nacionales” con implicaciones “internacionales” como lo es la inmigración y su impacto en la sociedad chilena la situación suele ser más condescendiente y menos rígida. ¿A qué nos referimos con esto específicamente? Fundamentalmente a que la diversidad en gran medida es aceptada o, por lo menos, tolerada como

---

<sup>347</sup> Es una idea que hemos mencionado anteriormente ya que hace referencia a su participación fiscal (impuestos), los que realmente les valida y posiciona como ciudadanos.

una realidad diversa actual irreversible. Esta percepción choca en gran medida a la hora de hablar de problemáticas similares, pero en otros países, un enfoque que delimita su percepción ciudadana en asuntos nacionales que les arrebatan una perspectiva regional o más global o internacional. Ante estas limitaciones de percepción nos encontramos con un factor cívico que también incide en su percepción ciudadana en torno al quehacer ciudadano ante estas problemáticas. Para nuestros estudiantes ideales los inmigrantes, el principal problema de raíz “internacional”, deben formar parte del sistema para arreglar su situación, es decir, se reclama por parte de ellos derechos y deberes para los nuevos inmigrantes (venezolanos, haitianos, colombianos), comprendiendo de que de esta forma serían parte del “sistema” sin ser de relevancia su origen, costumbres o color de piel. Por último, este digamos “sentido práctico de las cosas” que incide en su percepción ciudadana forma parte de su visión normalizada de lo que debe y debería ser la sociedad chilena. A grandes rasgos podemos visualizar que parte de la solución pasa por una presencia mayor del Estado en estos asuntos, una percepción que suele cambiar cuando se habla de fundamentalmente de trabajo, donde chocan las ideas del “flojo chileno”<sup>348</sup> frente al espíritu de superación o esfuerzo individual asociada muchas veces al concepto del “emprendedor”<sup>349</sup>.

→ Crítica y escepticismo. La percepción ciudadana en torno a las problemáticas sociales goza de una crítica bastante agresiva, aunque irregular alrededor de lo que consideran injusto, como lo es la pobreza (problema nacional) o la inmigración, ya que muchos de ellos (inmigrantes) están en condiciones lamentables (una realidad que la

---

<sup>348</sup> Por norma general, estos estudiantes perciben que muchas de las causalidades de las problemáticas laborales en Chile las podemos encontrar en la actitud del “chileno medio” frente al trabajo. El “flojo” sería aquel que pretende conseguirlo todo (“buen sueldo” y estabilidad laboral) utilizando el mínimo esfuerzo. Esta percepción ciudadana en torno al ciudadano chileno medio pesa bastante en ellos, tendiendo a culpabilizar antes al trabajador que, por ejemplo, al empresario.

<sup>349</sup> Para ellos el emprendedor supera todas sus limitaciones enfocándose en sus objetivos y de alcanzarlos bajo cualquier medio. En esta visualización, el emprendedor se sitúa “solo” ante el mundo, por lo que el esfuerzo es fundamental para llegar a lo máximo que se pueda, esto es, situar una actitud positiva ante las dificultades cotidianas donde “el yo” es el protagonista.



pueden ver en su día a día)<sup>350</sup>. De esta forma la crítica es parte de una especie de “arma arrojadiza” pero no de una argumentación o valoración fruto de una reflexión de medio-largo alcance. Nuestros estudiantes saben de antemano que “la crítica” no está concebida como algo “útil” sino como una “queja” a modo de “desahogo ciudadano” sobre el día a día (lo cotidiano). El escepticismo es pues la segunda parte de este análisis, ya que nuestros estudiantes no parten de la idea inicial ni de que su crítica sea “útil” ni que las problemáticas sociales cotidianas puedan formar parte de un debate ciudadano, sino, en el mejor de los casos, en una delegación de esta problemática en los agentes sociales pertinentes y pertenecientes a la dimensión de “la política”, ya que ellos (estudiantes) no conciben “lo político” como parte ni importante ni secundaria de “la política”.

→ Individualismo. Al igual que en otras dimensiones analíticas en nuestros estudiantes ideales, el individualismo forma parte de un perfil ciudadano en ellos. La atomización social es característica en ellos y forma parte de su percepción social al, por ejemplo, percibir que las movilizaciones estudiantiles son importantes pero que “no cambiarán nada” ya que saben de antemano que no todos los estudiantes están comprometidos y que a muchos de ellos no les interesa. Es parte de una utopía irracional el percibir que, bajo una misma problemática, por ejemplo, la educación (importante para ellos), exista una percepción colectiva real en torno a la solución de los problemas cotidianos en el liceo. Muchos de nuestros estudiantes ideales tienen la percepción de que el delegar poder a representantes es la única forma de que se pueda “empezar a hacer algo”. La idea de la delegación del poder, de su poder colectivo como estudiantes en un pequeño grupo, está conectada a otra idea fundamental: la autopercepción de que el individuo, el estudiante, no tiene la capacidad de cambiar nada, una percepción que se torna escéptica al imaginar algún tipo de colectividad real con sus compañeros (hablar de los problemas, organización, compromiso de

---

<sup>350</sup> Los más visibles son los haitianos, los cuales son percibidos como aquellos que “venden superochos en las esquinas de Viña”, haciendo el trabajo que el “chileno medio” no quiere realizar. Esta percepción es generalizada en nuestros estudiantes.

grupo, etc.). Finalmente, la idea de que “no hay nada que hacer” o la de “a nadie le interesa lo que nos pase” contamina en parte su percepción ciudadanía en una dimensión social, pero también política.

Tras haber identificado y analizado las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes, la labor que nos toca realizar a continuación es establecer la relación existente entre la historia enseñada y las percepciones de los estudiantes/ciudadanos ideales del LGRC.

La enseñanza de la historia dispondrá de nuestros tres habituales elementos fundamentales (epistemología, lógica y narrativa) que influyen en las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes. En el estudio de caso que nos compete analizar los elementos serán los siguientes: una epistemología político-social, una lógica espaciotemporal y una estructura histórico-narrativa. En nuestro caso particular, la historia tendrá dos vertientes, la normativa y la no normativa. Para nuestros análisis tomaremos como referencia la historia enseñada normativa al ser esta mayoritaria en las sesiones de J.L.<sup>351</sup>.

A un nivel epistemológico, la historia incide en nuestros estudiantes no solo desde un aspecto político sino también en su percepción social. Los conceptos político-sociales que une las percepciones ciudadanas desde este ángulo a la historia enseñada se cimentan en aspectos ciudadanos, en conceptos que “ordenan” o estructuran las percepciones de nuestros estudiantes. Llegados a este punto podríamos señalar un concepto fundamental: el concepto de participación.

- Participación. En este concepto nos encontraremos con varias aristas ya que nuestros estudiantes perciben la participación desde la movilización (la marcha), la participación cívico-ciudadana (el voto y la fiscalidad) y la participación política (“la política”). En todas estas percepciones ciudadanas sobre el concepto de participación, la enseñanza de la historia tendrá una relación epistemológica y, por lo tanto, un rol elemental en la construcción de dichas percepciones.

→ Movilización (marcha). La participación conceptualizada como movilización callejera o “marcha” en la terminología coloquial chilena, es parte de un imaginario que comparten la mayoría de los estudiantes

---

<sup>351</sup> No solo mayoritaria, sino que goza de una autoridad ante el estudiante de la cual está desprovista la historia no normativa. La historia enseñada normativa es *percibida* como la historia que debe enseñarse y no como la historia que J.L quiere enseñar.

como algo positivo y, en ocasiones, necesario. La visibilización de las principales injusticias que consideran nuestros estudiantes (educación, pobreza y trabajo) requieren de marchas, y mientras más multitudinarias y caóticas que estas sean, mejor. Así pues, la movilización es parte de un “derecho ciudadano”, percibido como parte de la libertad de expresión que recoge la Constitución chilena. Ahora bien, esta percepción de la participación a través de la marcha no es ajena a la enseñanza de la historia. Los contenidos de historia hacen referencia, efectivamente, a que la movilización es un derecho de toda la ciudadanía, una vía para manifestar reclamos ciudadanos. La conexión epistemológica entre el concepto de marcha que tienen los estudiantes con respecto a la enseñanza de la historia llega a su punto más cercano al percibir la marcha, efectivamente, como un acto de visibilización, no de deliberación u organización ciudadana. Si bien los estudiantes conceptualizan la marcha como multitudinaria e incluso, violenta cuando se hace alusión a la habitual represión de las fuerzas policíacas del Estado o Carabineros en dichas manifestaciones<sup>352</sup>. La enseñanza de la historia incide en la percepción del concepto, de entender la marcha o la participación ciudadana a través de una manifestación como un acto que se limita a visibilizar una problemática y no como un punto de encuentro ciudadano que sea el comienzo “de algo más” como puede ser la organización colectiva pensada en el medio-largo plazo.

→ Participación cívico-ciudadana (el voto y la fiscalidad). La participación ciudadana o “deber cívico” es entendido por nuestros estudiantes por la acción del voto y la responsabilidad fiscal. Ambos elementos están en coherencia con el concepto de participación. ¿En qué sentido? El voto forma parte de una “acción ciudadana” y de un derecho de todo ciudadano. El acto de votar y su conexión con “lo político” (en una dimensión reducida) es establecida

---

<sup>352</sup> De una forma parecida con respecto a la percepción de la crítica, la marcha es efectivamente conceptualizada no solo como un derecho ciudadano parte de su libertad de expresión sino como una auténtica vía de “desahogo”, donde en ocasiones es habitual que los estudiantes relacionen marchas con violencia con los carabineros al entender que sus demandas se verán frustradas por la fuerza en algún momento de la movilización.

epistemológicamente a través de la enseñanza de la historia, una conexión que podemos apreciar en nuestros estudiantes al percibir estos que la acción de votar forma parte de una participación fundamental y a veces única en el ámbito de la participación ciudadana. Algunos estudiantes (minoría) van más allá y entienden que el acto del voto, un derecho ciudadano, debe reforzarse con un criterio de “lo público”, de “lo de todos” a través de un deber ciudadano de carácter fiscal como son los impuestos. Si bien son parte de una minoría al conceptualizar una mayoría negativamente a “los políticos”, esta minoría de estudiantes asimila la conexión-relación que establece la enseñanza de la historia con respecto a la responsabilidad fiscal como un auténtico deber ciudadano. Esta minoría percibirá pues, un eje deber-derecho ciudadano con una responsabilidad fiscal y el acto del voto respectivamente. La mayoría de nuestros estudiantes ideales no goza de una asimilación epistemológica de los deberes, sino más bien de los derechos, del voto como el principal acto ciudadano<sup>353</sup>.

→ Participación política (“la política”). Por último, nos encontramos con una percepción clave en nuestros estudiantes en el ámbito de “la política”. La participación política no es entendida por nuestros estudiantes ni como un deber ni como un derecho ciudadano, sino como una actividad reglamentaria, válida y necesaria para que el devenir político del país. ¿Pero a qué nos referimos con “político”? A lo largo de este trabajo hemos insistido con la percepción limitada de nuestros estudiantes en diferentes estudios de caso con respecto al concepto “política”. Por esta razón hemos diferenciado hasta dos concepciones de dicha noción: “la política” y “lo político”. La primera haría alusión de una dimensión institucional, de partidos políticos y del poder gubernamental, mientras que “lo político” abarcaría las actividades políticas cotidianas-ciudadanas pero que no eran entendidas, efectivamente, como “políticas” sino como actividades sin dicha adscripción. ¿Qué pretendemos decir con todo esto? Nuestros estudiantes ideales del LGRC visualizan y perciben la participación

---

<sup>353</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Liceo Guillermo Rivera Cotapos*, pp. 203-205.

política en la dimensión de “la política”, una concepción que la enseñanza de la historia asocia a una determinada clase política, de unas características determinadas tanto por su condición socioeconómica como cultural (fundamentalmente élites o grupos de poder, blancos, déspotas, intelectuales, etc.). La historia enseña e incide en esta conceptualidad de la participación política como parte de una responsabilidad y una acción histórica de un pequeño grupo de personas que han ostentado el poder en tiempos pretéritos, pero también en el presente y, seguramente, en el futuro. Al percibir nuestros estudiantes la relación-conexión entre la participación política con este grupo de personas (élites), les es muy complejo poder acercarse al concepto de política tanto en un sentido concreto (participación) como amplio (“lo político”). La historia no solamente establece dicha relación histórico-conceptual (premisa epistemológica) sino que además es proyectada, como mencionábamos, como un carácter histórico innato-adherido de la política hacia un grupo social específico. Nuestros estudiantes ideales han asimilado esta idea como una percepción normalizada y debidamente justificada por el acontecer histórico, una situación que si bien es criticada por algunos es asimilada como una norma no solo histórica sino que perdura en el tiempo. Finalmente, nuestros estudiantes al percibir la política (en múltiples sentidos) no se autoperciben como parte de esta, un criterio epistemológico contenido en la enseñanza de la historia que incide en dicha percepción no solo en el presente, como señalábamos, sino que tiene un peso histórico (pasado) y que, además, afecta a su proyección ciudadana hacia el futuro.

Nuestros estudiantes ideales observados adquieren de la enseñanza de la historia un elemento de percepción que hemos denominado como “lógica espaciotemporal”, que se refiere a una relación específica con los contenidos de la historia enseñada. En este sentido vemos en parte un análisis compartido con respecto a sus compañeros del LBVM ya que esta lógica espaciotemporal involucra una percepción amplia y compartida por casi todos los estudiantes. ¿Qué comparten? Sin duda su percepción del tiempo histórico relacionado a una linealidad de progreso y modernidad. Es una

percepción que aparentemente pareciera como un elemento innato en ellos: pasado-atraso, presente-modernidad, futuro-progreso. El tiempo histórico para nuestros estudiantes se sitúa en el presente histórico, un tiempo conceptualizado independiente y sin cargas históricas. La enseñanza de la historia si bien puntualiza en la importancia de “los logros conseguidos” en “lo histórico” (lo analizaremos más adelante), hace patente una lógica del tiempo histórico basado en la modernidad y el progreso, unas ideas que están asociadas como un motor irremediable y racional que empuja la temporalidad hacia una idea de modernidad (relacionado a temas sociales-culturales) y progreso (normalmente asociada por nuestros estudiantes al progreso tecnológico). Espacialmente, nuestros estudiantes asocian el tiempo histórico a un determinado territorio, una dimensión que la enseñanza de la historia incide con fuerza en su apartado de “Geografía” (nacional). Entender el tiempo histórico en estos términos también involucra en nuestros estudiantes ligarlo a una geografía o espacio determinado: el nacional. ¿Por qué el espacio geográfico debe tener una lógica histórica? ¿Por qué Chile debe ser territorialmente “Chile”? Son preguntas que nuestros estudiantes no se formulan ni son capaces de formular debido a una cierta lealtad hacia lo que significa Chile (idea de respeto a la soberanía territorial del país). La lógica espaciotemporal pues tendrá un fuerte apego de corte nacional, un contenido que la enseñanza de la historia justifica como un hecho histórico donde, recordemos, nuestros estudiantes no entienden que deban ni discutir ni interpelar debido a su relación con la Historia y la historia enseñada.

Además de los factores epistemológicos y lógicos de la historia enseñada analizados anteriormente, en nuestros estudiantes también veremos una relación-conexión entre la historia enseñada y una estructura histórico-narrativa, un nexo que podremos ver en su percepción del pasado y lo que se consideran como “historia”. En nuestro grupo de estudiantes ideales del LGRC la historia enseñanza les ofrece una estructura histórico-narrativa que tiene relación-conexión con su percepción ciudadana en torno a cuestiones políticas y, específicamente, históricas. La validación de la Historia y de la historia enseñada como relatos válidos y axiomáticos es nuestro punto de partida.

- A un nivel político. La historia enseñada tiene elementos narrativos en el ámbito de la política, un relato sobre los sucesos políticos (no son varios, sino que es parte de un solo relato) que ofrece una estructura narrativa del acaecer político que implica un “peso histórico”. Ese “peso de la historia” tiene una

implicación directa en su percepción de “la política”, analizada en páginas anteriores. El “peso histórico”, que reposa sobre un relato específico (axiomático y único), será un soporte de importancia al recurrir frecuentemente nuestros estudiantes a “la historia” o a los sucesos del pasado histórico para justificar sus percepciones sobre “la política”. En definitiva, podríamos afirmar que las percepciones ciudadanas en el ámbito de “la política” tiene implicaciones y relaciones directas con “el relato histórico” o historia enseñada a modo de validación y certificación de las propias percepciones de nuestros estudiantes.

- A un nivel “histórico”. “El peso de la historia” tiene una relación directa con el concepto de “pasado”, una noción que tiene una relación-conexión con la historia enseñada. El pasado es, efectivamente, uno e irrefutable. “El pasado” forma parte de una percepción de “lo histórico”, una especie de fuerza validadora de las percepciones de nuestros estudiantes. Se ha podido registrar que esto tiene implicaciones de percepciones de lo que es “la Historia” en nuestros estudiantes y, sobre todo, en la Historia de Chile específicamente, un relato, un pasado “común” y verdadero que no es cuestionado, sino asimilado por nuestros estudiantes. Dicha estructura narrativo-histórica tiene su relación-conexión en nuestros estudiantes a la hora de cuestionar la lógica de dicho relato<sup>354</sup>, de su entendimiento del relato histórico (como objetivo, único y consensuado científicamente) y de poder comprender otras realidades (fronteras nacionales)<sup>355</sup>.

---

<sup>354</sup> Cuando el investigador observa como J.L interpela en ocasiones la Historia de Chile causa estupor e incredulidad en los estudiantes, una situación que sitúa al profesor mismo como un individuo “extravagante” o “particular”. Otros escenarios fueron los de observación, en los cuales se pudo registrar a los estudiantes como receptores pasivos ante el relato histórico “tradicional”, escenarios donde se ven digamos “cómodos” al no situar su entendimiento de la historia en cuestionamiento.

<sup>355</sup> Existe una justificación muy generalizada que, si bien no es particular de este grupo solamente, consta de situar el relato nacional, la historia de Chile como centro de su conocimiento sobre “La Historia”, donde el resto de las historias (Bolivia, Argentina o Perú, por tomar ejemplos vecinos) no entran en una categoría de relevante o de interés, al no formar parte de su país de nacimiento. La categoría de nacionalidad (nacimiento) está unido a los saberes de la nación (historia nacional) no solo en nuestros estudiantes sino a un nivel general (LBVM y LGRC).

### **3.3.3 Estudio del segundo bloque de análisis: Los grupos B y C. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.**

Nuestro segundo bloque de análisis está compuesto por los grupos B y C, donde nos encontraremos a un total de 40 estudiantes (18 y 22 estudiantes respectivamente). A este conjunto de estudiantes los denominaremos estudiantes rezagados, al cumplir dicho perfil ante el LGRC: bajo rendimiento, poca participación, bajo nivel de asistencia y problemas de “comportamiento o conducta”<sup>356</sup>. En general podríamos decir que en ocasiones no juegan un rol de estudiante, sino de individuos que se ven obligados a asistir a clase, aunque este perfil, más extremo, es parte de una minoría (los que más faltan a clases). La mayoría de estos estudiantes cumplen con un perfil rezagado, sin mucho interés, ni ganas ni perspectivas escolares ni profesionales. Su principal objetivo registrado es el trabajo, una meta asociada a la superación de la pobreza familiar<sup>357</sup> que padecen en su gran mayoría (pero que no reconocen). A menudo es para el investigador poder registrar conversaciones o manifestaciones públicas de ciertos estudiantes sobre su necesidad de obtener un trabajo, por muy poco cualificado y retribuido salarialmente que este sea.

J.L es profesor jefe (tutor) del grupo B, con el que guarda cierto paternalismo, sobre todo al preocuparse por sus historias de vida (su familia, sus metas escolares, sus actividades escolares, etc.). J.L intenta en cada clase “animar” a sus estudiantes con el objetivo de que logren superar sus estudios de cuarto medio con algo de conocimientos. Si bien J.L comparte este fin con todos los grupos, con este se ha registrado un sentido de la responsabilidad mayor dado su cargo sobre este curso. Conductualmente, ambos grupos de estudiantes tienden a respetar a J.L, un concepto que puede ser “mal interpretado”. El respeto en el aula es subjetivo, ya que los estudiantes entienden el respeto como una buena percepción del profesor, algo que no recae en su conducta diaria en el aula, generalmente destacada por la apatía generalizada (algunos duermen, otros se besan, se maquillan, escuchan música, están

---

<sup>356</sup> Son problemáticas que oscilan desde sospechas de robo, peleas y conflictos con agentes externos, posesión y consumo de drogas dentro del establecimiento (marihuana principalmente) y/o actitud de rebeldía regular en clases.

<sup>357</sup> En este grupo si bien no fue posible hacer encuestas sobre su condición socioeconómica, se pudieron registrar por parte del profesor J.L y por algunos estudiantes, que la procedencia de la mayoría de los estudiantes se sitúa en poblaciones en los cerros de Viña del Mar (Miraflores fundamentalmente, de donde el profesor es residente). Son pocos los casos de estudiantes con situaciones “acomodadas” o estables en lo económico.



pendientes de su celular, etc.). Los estudiantes del grupo C y B además perciben de J.L como un individuo sabio, accesible y “legal”<sup>358</sup>.

El comportamiento de los estudiantes rezagados entre estudiantes suele ser bastante hermético. De una forma similar que, con sus compañeros ideales, los grupos B y C no suelen relacionarse intergrupalmente, al menos no manifiestamente. Cada grupo parece tener sus propios códigos de conducta e incluso “secretos” de clase<sup>359</sup>. Dado este escenario, nuestros estudiantes rezagados no frecuentan interacción entre grupos, desarrollándose un ecosistema propio en cada grupo. Esta situación se acentúa con los estudiantes del grupo A o ideales, de realidades diferentes y, por lo tanto, más lejanas a las suyas. Siguiendo un criterio similar, estos estudiantes no suelen frecuentar relación cercana con los profesores, administración o directiva, salvo algunas excepciones. Al tener un escaso interés en estar en el centro, desean salir de él lo antes posible, una idea que cocha con su idea de futuro inmediato: la obtención de un trabajo. Aquí vemos pues dos grupos, los que tienen la necesidad inmediata de optar a un puesto de trabajo (sea cual fuere) y los que, al disponer en dichos momentos de trabajo, su conexión con el centro es aún más lejana y apática. Podríamos afirmar que el primer grupo de estudiantes aun entiende que debe estar en el centro, mientras que el segundo grupo no ve la necesidad de ello.

La relación de este grupo de estudiantes con el investigador fue desarrollándose poco a poco. Sin duda estamos ante los grupos más herméticos o reservados de todos los estudios de caso analizados en esta tesis doctoral. Dado este escenario problemático para la participación del investigador con los estudiantes (intervenciones, charlas, diálogos, entrevistas etnográficas) se tuvo que solventar con el transcurso del tiempo y de un trato más cercano y con el uso de su propio argot<sup>360</sup>. A pesar de las dificultades iniciales, los estudiantes desarrollaron una interacción con

---

<sup>358</sup> Los estudiantes rezagados perciben a J.L como un profesor de cierta confianza que, a pesar de su labor con ellos, es un individuo que comprende sus realidades sociales. J.L es percibido como un profesor que entiende lo que es “la pobla”, “la pichanga” (fútbol) o la realidad de barrio. Estos elementos han sido registrados como elementales para que J.L pudiera controlar de una forma más amena sus clases.

<sup>359</sup> Este fenómeno lo veremos en el grupo B, el cual J.L, al ser responsable de ellos por su tutor

<sup>360</sup> Ambos grupos existían estudiantes que destacaban por ser los más conflictivos del centro, por problemas con armas, drogas y actitud en el centro. Así mismo, estos estudiantes (una minoría) no eran accesibles, y solo se pudo acceder a ellos a través de la observación y la intervención en clase. Por otro lado, el resto de los estudiantes gozaba de un uso del lenguaje más restringido y limitado a usos de jerga vulgar, un registro que no era desconocido para el investigador.

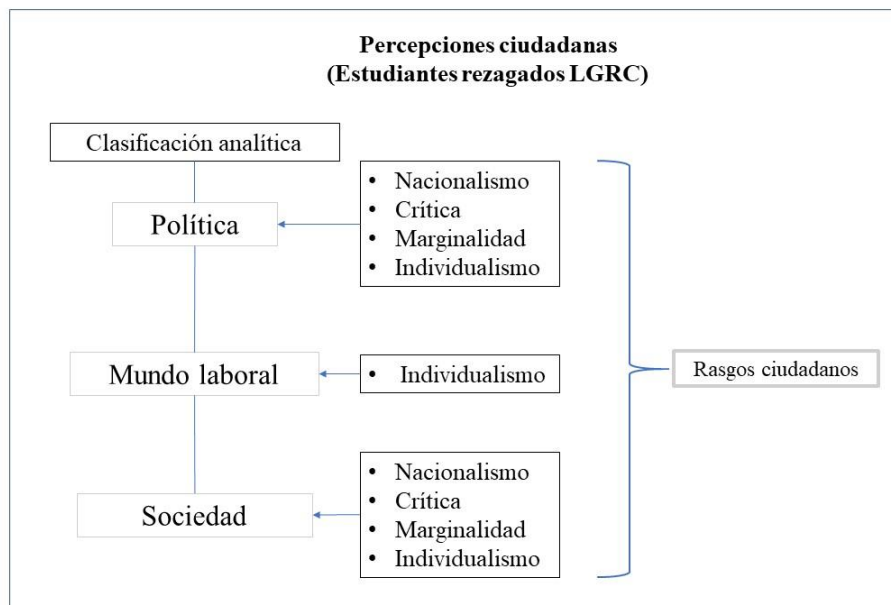
el profesor amistosa, solo puntualizando ciertos casos donde el investigador tuvo que lidiar como cómplice de situaciones especialmente delicadas<sup>361</sup>.

Con respecto a la relación de los estudiantes rezagados del LGRC con la Historia y la historia enseñada presenciaremos un escenario diferenciado al de sus compañeros ideales. ¿Por qué? Fundamentalmente por su cercanía a un nacionalismo más fehaciente o establecido, aunque sin que esto repercuta en una expresividad exaltación apabullante, ya que simplemente nos estamos refiriendo a un nivel de afiliación al nacionalismo mayor que sus compañeros ideales. Esta situación marca su relación con la Historia, la cual la percibirán, además de válida e irrefutable, como un campo de conocimientos que debe ser respetado y, en ocasiones, dignificado. La importancia de la Historia estará ligado al campo de lo nacional, una dimensión que influye en sus perspectivas ciudadanas o de entender el mundo (lo veremos más adelante). La historia enseñada, tendrá una adscripción similar, aunque enfatizando en su apatía con el mundo de la política y todo lo que aquello conlleva. No es una dimensión que les interese ni mucho menos. Podemos entonces destacar al mismo tiempo una distancia pronunciada en su relación con la Historia y, aún más, con la historia enseñada, un escenario que no entra en conflicto con su percepción nacionalista de la Historia. Al tratarse de una percepción “de lo histórico” relacionado con su país de nacimiento (Chile), no podemos unirlo a una idea de necesidad por conocer dicha historia. En este sentido sí que podríamos afirmar de que ambos escenarios anteriormente señalados son incompatibles en nuestros estudiantes. Finalmente, podríamos subrayar una situación ya analizada en los estudiantes rezagados del LBVM: una visión romántica de los sucesos y hechos de la historia de Chile, concretamente los acaecidos en el siglo XIX (proceso de independencia). No es baladí que normalmente su conocimiento de la historia de Chile (relato oficial) suele centrarse en este periodo, teniendo un desconocimiento prácticamente total en el periodo que transcurre a lo largo del siglo XX.

Las percepciones ciudadanas de nuestro segundo bloque de análisis constan de un perfil estudiantil/ciudadano rezagado con ciertas particularidades no observadas hasta este caso que se desenvuelve en unas determinadas clasificaciones analíticas bajo ciertos rasgos ciudadanos que veremos en el siguiente esquema:

---

<sup>361</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Liceo Guillermo Rivera Cotapos*, pp. 183-184.



Esquema sobre las percepciones ciudadanas en los estudiantes rezagados de LGRC. Fuente: elaboración propia.

A continuación, analizaremos nuestras tres clasificaciones analíticas según cada rasgo ciudadano correspondiente a nuestros estudiantes rezagados.

- **Política.** En esta dimensión analítica podremos hallar una percepción de “la política” apática y lejana, la más pronunciada de todos los estudios de caso. Esto no quiere decir que estos estudiantes no gocen de un conocimiento de su rol ante “la política”. Lo que sucede es que lo saben y de la forma más clara posible registrada hasta el momento. ¿Por qué? Nuestros estudiantes rezagados se autoperciben a sí mismo como marginales (salvo ciertas excepciones) en el marco social y político. Es una percepción de sí mismos que determina no solo la percepción que gozan de “la política” sino de su ejercicio en el ámbito de “lo político”, una actividad que está ligada al concepto de “política” y, por lo tanto, no entendida como acciones cotidianas realizables por ellos mismos. En dicha dimensión registramos que perciben perfectamente a los que son “como ellos” pero insertándose en un mundo que perciben como “la lucha del más vivo”, tal y como lo dicen ellos o, en otras palabras, son estudiantes que entienden que deben pensar individualmente para sobrevivir, donde en la mayoría de las ocasiones no sirve la crítica ni las palabras si no las acciones, que acaban por determinar al individuo<sup>362</sup>.

<sup>362</sup> *Ibid.*, pp. 206-208.

- Nacionalismo. La idea de “la política” en ellos parece no importarles demasiado, e intentan pasar de largo cualquier tipo de comentario o valoración al respecto. Entonces ¿Por qué una percepción nacionalista de la política? Cuando se habla de “la política” se percibe desde un ámbito nacional hacia “el resto del mundo”. A pesar de no importarle “la política”, cuando se les observa en escenarios de elección entre lo nacional con respecto a otros países, eligen lo nacional sin duda alguna. Si bien veremos más adelante las implicaciones sociales de esto, a pesar de su apatía hacia la “política” y desprecio hacia las instituciones y cualquier tipo de ejercicio de “los políticos”, visto estos últimos como individuos que no comprenden sus realidades diarias, existe una percepción positiva hacia la defensa de lo nacional en el ámbito de “la política”. Podríamos afirmar que nuestros estudiantes superan sus “líneas rojas” con el mundo de “la política” (apatía y lejanía) cuando existen implicaciones de “peligrosidad” de la soberanía nacional o amenaza territorial de la nación. Estamos hablando de percepciones limitadas, pero bastante rígidas, ya que a la hora de discutir o conversar sobre temas relacionados los argumentos son escasos, pero las premisas son claras y percibidas como válidas (“mi nación”, “mi patria”, “mi país”, etc.).
- Crítica. Este rasgo ciudadano no es entendido como una herramienta argumental y/ útil para nuestros estudiantes. De forma parecida a otros casos, la crítica en “la política” “no sirve”, visualizada como “pérdida de tiempo”. En este sentido la “acción” es más importante que la elaboración de una crítica hacia “la política”. Su percepción de esta dimensión analítica es, efectivamente criticada duramente cuando el tema se les aborda ya que de otra forma es muy difícil conseguir registros al respecto. ¿De qué estamos hablando entonces cuando mencionamos “criticar duramente”? Nos referimos específicamente a la asociación de la crítica como una queja, un desahogo ciudadano, conceptualizado como tal por nuestros estudiantes, un elemento utilizado de forma más irregular que en otros casos analizados a lo largo de este capítulo. Así pues, la crítica en torno a “la política” será despectiva, nociva y violenta en ocasiones (rabia hacia los políticos),

entendiendo que su crítica “no sirve” aunque la de otros (élites) sí. De una forma similar perciben en “la política” a individuos y no a tendencias políticas (ideológicas), ya que no suelen identificarlas, tendiendo a hacer sus quejas (críticas) centradas en situaciones coyunturales o referentes a ciertos individuos de “la política”.

→ Marginalidad. Sin duda se trata del rasgo ciudadano más patente en ellos. Nuestros estudiantes conocen que su condición de marginalidad no es compatible en “la política”. No se autoperciben capaces ni en su presente ni en un futuro como actores de dicha política. Prefieren centrarse en sus vidas personales y familiares, un camino por la supervivencia dada su percepción marginal en la sociedad y, más aun, en cualquier escenario político, un concepto que no utilizan salvo sea para despotricar contra él.

→ Individualismo. Nuestros estudiantes perciben “la política” desde otra percepción ligada: la atomización de la sociedad. Es un elemento fundamental ya que al percibir que no existe la colectividad o el sujeto “sociedad” como tal si no una sociedad de individuos mayoritariamente incapaces de poder cambiar “las reglas” en la dimensión política. Así mismo, el ejercicio del poder, de la política institucional tampoco es percibida como representativa por lo que su percepción de “soledad” en su lucha particular (“el día a día”) se refuerza, legitimando un cierto victimismo y su situación de desempoderamiento con respecto a “la política”. Finalmente, nuestros estudiantes no entienden esta dimensión analítica de forma colectiva, sino como una realidad que deben asumir como válida y parte de un devenir histórico al cual no pueden hacer frente.

▪ Mundo laboral.

→ Individualismo. En este escenario analítico nuestros estudiantes coinciden a modo prácticamente de patrón analítico ya que su percepción de “lo relevante” en sus vidas cotidianas gira alrededor del mundo laboral. ¿En qué se diferencia este grupo de los demás? La idea del “esfuerzo”, del “emprendimiento” en un marco individual enfocado hacia conseguir objetivos a corto plazo es parte de su percepción del

trabajo. Nuestros estudiantes se sitúan en un mundo donde ellos tienen la responsabilidad individual de enfrentarse a los avatares de la vida, donde uno de los más importantes (por no mencionar el que más) es el obtener un puesto de trabajo para “salir” de sus situaciones de pobreza y marginalidad. Precisamente, esta última idea, la de marginalidad también estará ligada a este escenario, capaz de poner solución a los grandes problemas de nuestros estudiantes. Esta percepción ciudadana, enfocada en lo inmediato, basado en el consumo y en unas perspectivas insuficientes en lo socioeconómico en el corto-medio plazo, constituye uno de los pilares fundamentales a la hora de estudiar a este grupo de estudiantes<sup>363</sup>.

- **Sociedad.** En un ámbito social de análisis nuestros estudiantes percibirán su ciudadanía como restringida, marginal, entendiendo en que ellos no son relevantes en la sociedad en la que viven, una percepción que se construye fundamentalmente por el conocimiento que tienen ellos de su propia condición socioeconómica y la percepción atomizada de la sociedad en la cual están insertos. La desigualdad sin duda es parte de su imaginario social, una percepción que cimentan bajo criterios fundamentalmente económicos (salarios y tipología del trabajo según la condición social) pero también sociales (familias). Ante esto nuestros estudiantes se centran en ellos mismos, por sobrevivir en una sociedad del que “la hace”<sup>364</sup> es el que consigue cumplir sus objetivos. Su autopercepción, como mencionábamos, es clara para ellos, conociendo que su posibilidad de poder insertarse en la sociedad pasa o por el mundo de la droga o por el trabajo precario. En dicho marco les es muy complicado poder tener un enfoque global o más amplio de su propia situación, lo que involucra a una cierta reticencia a los temas de diversidad (inmigración, sobre todo) en el campo laboral (les afecta directamente).

→ **Nacionalismo.** Los aspectos que hacen referencia a este rasgo ciudadano en nuestros estudiantes se centran en un elemento bastante más pragmático que identitario. Las implicaciones individuales de nuestros estudiantes en el mundo del trabajo son prioritarias (obtener

---

<sup>363</sup> *Ibid.*, p. 184.

<sup>364</sup> Una expresión muy utilizada en los jóvenes chilenos. La expresión hace referencia a conseguir lo máximo posible con el menor esfuerzo posible.

ingresos), un escenario que, al tratarlo en un marco de diversidad social, brota un nacionalismo con la finalidad de proteger lo que piensan que es “de ellos”. ¿A qué nos estamos refiriendo concretamente? Nuestros estudiantes entienden que tienen que luchar más que otros grupos sociales para “salir adelante” pero además que es parte de una realidad chilena, donde la inmigración no tiene cabida si esta es percibida como amenaza ante, por ejemplo, un puesto laboral. Ante esto la percepción nacionalista es imperante, haciendo que nuestros estudiantes centren antes sus críticas hacia al inmigrante que al Estado o las políticas laborales del gobierno de turno u otro argumento ideológico que haga referencia a situaciones más estructurales o de diferente naturaleza. Finalmente, la percepción nacionalista de nuestros estudiantes se define en la medida que entienden que su realidad diaria es modificada por agentes externos que no formen parte de su “país” o su idiosincrasia nacional. Su percepción ciudadana a un nivel social es limitada por un enfoque nacionalista e individual (lo veremos más adelante) que sitúan a nuestros estudiantes en un escenario de constante supervivencia ante un mundo depredador e insolidario.

→ Crítica. Con respecto al uso de la crítica en este grupo de estudiantes debemos señalar lo que hemos comentado con sus compañeros ideales: la crítica como queja ciudadana inservible en sus vidas. Entonces, estos estudiantes si bien utilizan la crítica de esta manera (queja), se diferencian de sus compañeros ideales al utilizarla de forma más irregular. Aquí volvemos a la idea de su perfecta autopercepción de sí mismos ante la sociedad en la que vienen, un escenario que nos da un perfil ciudadano desprovisto de proyectos o proyecciones futuras, centrando al estudiante en lo que ellos entienden por lo cotidiano, una realidad constreñida por sus realidades socioeconómicas. Hablamos de percepciones, y por lo tanto es como efectivamente nuestros estudiantes perciben su capacidad de utilizar la crítica y del alcance de que esta pueda llegar a tener. En este sentido el investigador ha coincidido en un diagnóstico elaborado por J.L que hace referencia a

“la baja autoestima de los estudiantes”. Esta baja autoestima en estos estudiantes basada, entre otras cosas, por sus realidades diarias (limitadas<sup>365</sup>) se proyecta en sus percepciones. En este caso en concreto analizamos su idea de que su crítica “no vale nada” y por lo tanto de que deben centrarse individualmente en conseguir dinero para superar su “realidad diaria”.

→ Marginalidad. Sin duda este rasgo es el más relevante en esta dimensión analítica, al ser determinante a la hora de percibir tanto su condición social, como la de su entorno y la de su país con respecto a ellos mismos. La percepción social de nuestros estudiantes hacia el mundo que les rodea no es marginal, ni tampoco de la sociedad, sino que la percepción que tienen de ellos mismos es de individuos marginales, es decir, se autoperciben como individuos que están por debajo social y económicamente que el resto de los grupos sociales existentes en el país. Al ser una percepción que está contaminada por un enfoque individual, no gozan de una panorámica social amplia que les permita construir percepciones comparadas. La percepción marginal que tienen de sí mismos es observable tanto en su actitud ante su profesor, como con sus compañeros. Esto está ligado a la idea esgrimida por J.L acerca de su baja autoestima que mencionábamos antes, elementos que sitúan a nuestros estudiantes en situaciones complejas que les pueden situar en escenarios decadentes como puede ser el mundo del tráfico de drogas.

→ Individualismo. Finalmente, este rasgo ciudadano es el que vertebra y está ligado a todos los rasgos anteriores ante todas las dimensiones analíticas mencionadas. El individualismo es un rasgo muy patente en ellos que, en esta dimensión analítica en específico, se hace manifiesta al percibir realidades sociales complejas de sus propias realidades sin interesarse por lo diferente o diverso. ¿Qué quiere decir esto? Nuestros estudiantes, al centrarse en la idea de supervivencia antes mencionada, no ven soluciones útiles en “el otro” o “lo diferente”, una característica

---

<sup>365</sup> Limitadas por múltiples factores. Al no hacer historias de vida no hemos registrado lo que sucede en sus vidas fuera del liceo, aunque lo que ha sido registrable para el investigador es la patente queja de los estudiantes por su pobreza (no reconocida por ellos mismos) y dificultades para salir de ella.



ligada a su percepción nacionalista e irregular que hemos explicado anteriormente. Finalmente hallamos en este grupo de estudiantes a individuos desprovistos de una percepción que les permita llegar a comprender realidades complejas y diversas, una percepción de lo social caracterizada por una percepción atomizada de la sociedad (de corte negativo y asumido) donde el estudiante entiende que debe “hacerla” dada su autopercepción de sí mismos: seres marginales, que no son actores de transformación, donde su crítica no es útil y, en definitiva, donde no se perciben como relevantes socialmente.

Tras haber identificado y analizado las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes, analizaremos que elementos de la historia enseñada tienen conexión-relación con las percepciones de los estudiantes/ciudadanos rezagados del LGRC.

La enseñanza de la historia no será diferente en este último estudio de caso y dispondrá de nuestros tres habituales elementos de análisis (epistemología, lógica y narrativa) que influirán en las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes a diferente intensidad y características: una epistemología político-identitaria, una lógica espaciotemporal y una estructura histórico-narrativa. En nuestro caso particular, la historia tendrá dos vertientes, la normativa y la no normativa. Para nuestros análisis tomaremos como referencia la historia enseñada normativa al ser esta mayoritaria y percibida por nuestros estudiantes como “la historia oficial” en las sesiones de J.L.

En este segundo bloque de análisis hemos podido registrar a un grupo de estudiantes más despegados de su rol y de la enseñanza de la historia que en otros estudios de caso. Llegados a este punto nos preguntamos ¿Tiene realmente implicaciones la enseñanza de la historia en su percepción ciudadana? En este estudio, donde los estudiantes observados exteriorizan claramente su indiferencia y desapego hacia todo lo que rodea el “ser estudiante” y concretamente hacia los contenidos de historia, provocan en el investigador plantear si realmente la enseñanza de la historia tiene implicaciones en su percepción ciudadana. Ante este desafío los resultados no dejaron de sorprendernos. Teniendo en cuenta que aparentemente parecía no existir absolutamente nada entre la historia enseñada y el estudiante rezagado del LGRC,

pudimos hallar conexiones importantes, unas relacionadas con sus compañeros (o más o menos intensificadas) y otras diferenciadas<sup>366</sup>.

Si bien estamos ante un grupo humano con características específicas que nos han llevado a reflexionar sobre si su percepción ciudadana realmente forma parte de un constructo imaginario donde interviene la enseñanza de la historia. Si bien en este estudio de caso ha presentado dificultades iniciales, como hemos señalado a comienzos de nuestros análisis de este segundo bloque, a raíz de un acercamiento prudente y continuado se han logrado establecer conexiones epistemológicas en el ámbito político y socio-identitario. ¿Qué conceptos hemos podido hallar como nexos con la historia enseñada? Hemos agregado el factor “identitario” ya que en ellos es relevante, sobre todo al hablar de un “nosotros” frente “al otro” (extranjeros) en ciertos escenarios de expresión en el aula. Así pues, en esta “sección epistemológica” indicaremos el concepto del “nosotros” y de “concepto de país”, que irán ligados bajo las mismas premisas: un nacionalismo latente-patente dependiendo de los escenarios en los que se vean envueltos. Por otra parte, en el ámbito político-social nos detendremos en el concepto de “poder”, una noción importante a lo largo de nuestros análisis etnográficos.

- El concepto del “nosotros” y de “país”. La historia enseñada (normativa) establece una cimentación de corte justificativo donde nuestros estudiantes depositarán su percepción acerca del “nosotros” y de “Chile” (su país). Efectivamente esta base o cimentación justificativa tendrá como contenidos fundamentales la idea del “nosotros” nacional como una referencia para el estudiante y la idea de Chile, un constructo cargado de un imaginario idealizado, compacto e históricamente validado. Ambos conceptos forman parte de su percepción ciudadana situada principalmente en un ámbito político, pero también social. ¿Por qué? Las implicaciones de instrumentalizar y normalizar el uso de un “nosotros” y de un “mi país” bajo una clara declinación nacionalista, nos lleva a un escenario en el cual nuestros estudiantes parten de la idea inicial de que existe un imaginario colectivo

---

<sup>366</sup> Durante el trabajo de campo, el acceso a estos estudiantes fue más difícil para el investigador, dados los tiempos de los cuales disponía. La estrategia con ellos tuvo que ser más intensiva, haciéndome invisible, un individuo del cual no sospecharan y, sobre todo, alguien cercano, como un individuo diferenciado al profesor o al resto del equipo del Liceo, que en cierta forma supiera lo que dicen y por qué (son varias variables las que tuvieron que conjugarse). Al conseguirlo con gran parte de los estudiantes, se lograron recoger registros y reflexiones suficientes para establecer una conexión-relación entre sus percepciones ciudadanas y la historia enseñada.

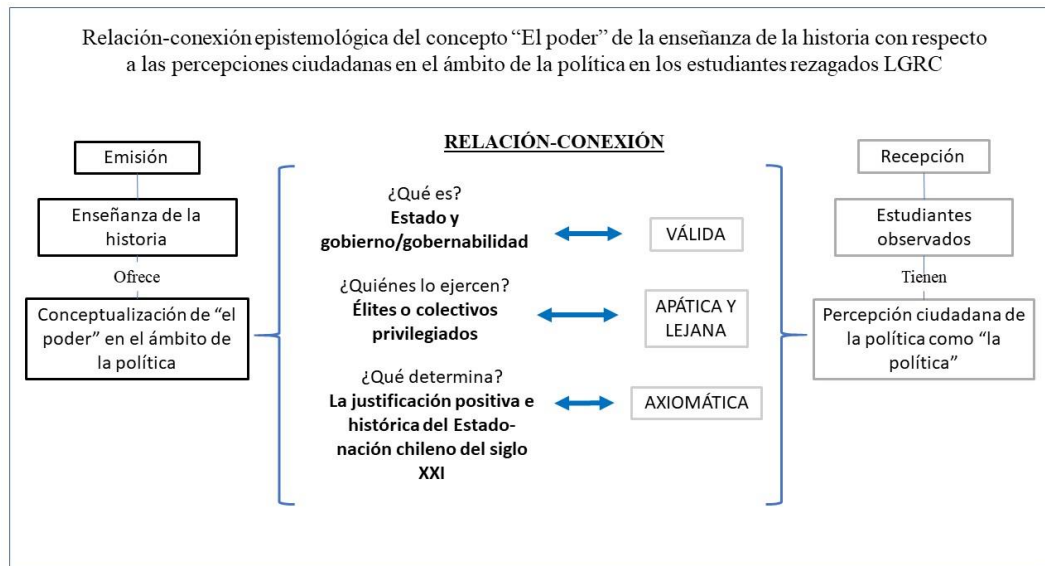
denominado “nosotros”, un criterio fundamentado en principios “innatos” y ligados a un relato histórico-nacional. Si bien la historia enseñada no forma parte de la historia de Chile al uso, en ella podemos apreciar esa cimentación justificadora del uso de un “nosotros”, de un “mi país”, y en definitiva, de una conceptualización monolítica, restringida, axiomática y nacionalista de la “idea país”, en este caso, de Chile. Este imaginario no es innato, es fabricado y asimilado bajo, entre otras variables, un proceso concreto de enseñanza de la historia (la variable escolarización), donde el investigador ha podido registrar y analizar hallazgos en parte de dicho proceso. Por último, estas concepciones son relevantes en nuestros estudiantes por un motivo añadido: su autoconcepción marginal. A pesar de todo, nuestros estudiantes entienden y asimilan conceptos de colectividad que colisionan con su percepción ciudadana individualista de la sociedad (chilena en este caso), una percepción que es mayoritariamente negativa. Son conceptos que en nuestros estudiantes son instrumentalizados para dar sentido al relato y estructura lógico-mental enseñados, elementos que son parte de un discurso e historia validadas por el poder político (lo veremos en detalle en el siguiente capítulo).

- El poder. Hemos señalado anteriormente que la percepción de “la política” en nuestros estudiantes se caracteriza por no situarse en sus realidades diarias, por ser ajenas a sus vidas. También hemos explicado que esta situación tenía una conexión con su autopercepción marginal en la sociedad, así como con la “baja autoestima” señalada por J.L. Estos elementos no tienen su causalidad únicamente en “la variable escuela”, sino que hay elementos que sin duda influyen en sus percepciones (lo que sucede fuera del aula). Teniendo esto en cuenta, la variable constituida por la enseñanza de la historia tendrá una conexión-relación con estas percepciones sobre “la política”, donde la conceptualización de “el poder” gozará de un claro protagonismo. ¿Qué conexión-relación existe entre sus percepciones de “la política” y el concepto de “el poder” emitido por la enseñanza de la historia? La percepción de este concepto está compuesta por elementos que sitúan a nuestros estudiantes en un escenario aparte de este. ¿Qué quiere decir esto? Para los estudiantes observados “el poder” no es parte de la cotidianidad,

pero tampoco parte de sus características como individuos, es decir, “el poder” es una dimensión aparte y alejada de sus realidades. “El poder” no lo conforman personas “de la pobla”<sup>367</sup> si no gente que está fuera, alejada de esas realidades. Dicho concepto tiene un nexo con la percepción desigual de la sociedad que tienen nuestros estudiantes, una percepción asumida y que no forma parte de sus prioridades cotidianas. Los contenidos de la enseñanza de la historia elevan “el poder” a una esfera que no conecta con las realidades de nuestros estudiantes pero que si asumen como válida y que es incorporada a sus percepciones ciudadanas. Esta situación “elevada” de este concepto forma parte de algo que hemos mencionado y explicado en otros estudios de caso de este capítulo: “El poder” como un concepto que está ligado a las élites, a individuos, familias y colectivos privilegiados (sobre todo se destaca la percepción de su situación socioeconómica). Dichos individuos ejercen “el poder”, una situación que es percibida como lejana y que, al mismo tiempo, involucra el ejercicio efectivo de las acciones que han cimentado históricamente al actual Estado-nación chileno (siglo XXI): las instituciones, los partidos políticos, los derechos laborales, libertades, derechos y deberes ciudadanos, la Constitución y la soberanía nacional. Todo ello envuelto en un lenguaje positivo que forma parte de la enseñanza de la historia en nuestros estudiantes. Entonces ¿Por qué “el poder” es relevante en su percepción ciudadana? En este análisis hemos señalado como la enseñanza de la historia tiene una conceptualización específica de este concepto, con unas determinadas características que gozan de una relación-conexión con su percepción de “la política”. En dicha percepción el concepto de “el poder” es parte de la emisión de la historia enseñada, un concepto que es asimilado por nuestros estudiantes de una forma axiomática. En dichas percepciones la conceptualización de “el poder” tiene su relevancia al encajar con la visualización normalizada de lejanía con respecto a todo lo que sucede en “la política”. Así mismo, este concepto, “El poder”, es entendido entonces como una acción que no forma parte de la cotidianidad de sus realidades.

---

<sup>367</sup> Haciendo referencia a gente pobre.



Esquema analítico de la relación-conexión entre emisión y recepción en los estudiantes rezagados del LGRC. Fuente: Elaboración propia.

Nuestro segundo elemento de conexión-relación de la enseñanza de la historia con respecto a las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes rezagados es respecto a la lógica espaciotemporal que es establecida en ellos. Este elemento ha sido común en nuestros objetos de estudio, estableciéndose más similitudes que diferencias. Ahora bien, debemos destacar que, en este estudio de caso concreto, nuestros informantes, al gozar de percepciones rezagadas donde se entremezcla su “baja autoestima” con su una percepción marginal de ellos mismos en la sociedad, la conexión histórico-temporal sobre pasado-atraso, presente-modernidad, futuro-progreso no es tan intensa en ellos. En sus percepciones podemos ver que dicha percepción existe, aunque logra imperar un fuerte empirismo el cual sitúa a su propio grupo social (marginal) en una linealidad paralela y diferenciada de la transmitida por la enseñanza de la historia. En este sentido entienden que existen dos realidades radicalmente diferentes donde ellos, ni su “grupo social”<sup>368</sup>, se identifican con la idea del progreso o de la modernidad. Ante esta percepción de la temporalidad histórica, “el pasado” sí que funcionaría como un elemento que justificaría su presente. ¿A qué nos referimos con esto? “El pasado” para nuestros estudiantes constituye una lógica del tiempo histórico que no interfiere en su accionar cotidiano, pero sí como un instrumento de justificación histórica de su percepción de “la política”, de la sociedad

<sup>368</sup> Hacemos referencia a su autopercepción como colectivo que goza de características similares: penurias económicas, violencia cotidiana, sufrimiento, discriminación socioeconómica en la sociedad, etc.

y, en general, de toda su percepción ciudadana. En este sentido podremos ver el principal nexo entre la historia enseñanza a un nivel lógico (temporal) y sus percepciones ciudadanas, de cómo instrumentalizan “el pasado” como un argumento sólido e irrefutable de justificación de sus propias percepciones. ¿Y qué sucede con su lógica espacial? Nuevamente la historia enseñada conectará de la misma forma que casos anteriores, ya que nuestros estudiantes gozan de unas percepciones ciudadanas que les sitúan territorialmente en “su país”, pero también temporalmente. Finalmente, nuestros análisis nos establecen una existente relación-conexión entre las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes con respecto a la historia enseñada, dotándoles de una lógica espaciotemporal que estructura su imaginario sobre lo que es normal (lo nacional, el presente) o lo que no lo es (el pasado, lo internacional).

Por último, nuestro tercer elemento de conexión-relación con las percepciones de nuestros estudiantes, la estructura histórico-narrativa que incidirá en su percepción de lo histórico. Los contenidos de historia enseñados que reciben los estudiantes observados involucran además de elementos epistemológicos y lógicos, una estructura narrativa (de relato o de cuento) e histórica (de la Historia) que determina en gran medida la relación que tienen nuestros estudiantes con la Historia y de cómo estos la perciben. Si bien hemos señalado anteriormente, este bloque de estudiantes tiene una percepción más orientada a potenciar “lo nacional” a modo de justificante oficial, validado e irrefutable en la sociedad en la cual están insertos. Ahora bien, la narratividad histórico-nacional emitida por la enseñanza de la historia tiene su principal nexo con las percepciones de “la política” y de la sociedad, pero ¿Cuál es la conexión-relación? Al ofrecer la historia enseñanza una linealidad narrativa de inicio-desarrollo-final en el acaecer histórico donde los protagonistas de dicha historia gozan de una tipología similar (los que ejercen “el poder” y conforman “la política”) y los sujetos subalternos (las mayorías sociales) juegan un rol secundario y de corte receptivo-pasivo, nuestros estudiantes asimilan la estructura del relato percibiéndolo de forma, nuevamente, válida, axiomática y con lejanía, un escenario que configura sus percepciones ciudadanas limitándolas en consecuencia.

### **3.3.4 Estudio del tercer bloque de análisis: El taller de ciudadanía. Reflexiones analíticas en torno a conversaciones políticas con los estudiantes.**

Nuestro tercer y último bloque de análisis lo conformarán los estudiantes del taller de ciudadanía (TC) de los terceros medios del LGRC. En este caso nuestro

estudio se limitará analizar las percepciones ciudadanas de estos estudiantes sin llegar a establecer nexos con la historia enseñada, ya que el investigador, a pesar del tiempo pasado con ellos, no forman parte del objeto de estudio principal (estudiantes de cuarto año medio), al ser una situación añadida e improvisada con respecto al plan de investigación y fruto del acuerdo llegado con J.L. De este grupo se logró obtener ciertos hallazgos de interés de cara a su percepción de “la política” que iremos desarrollando en este apartado.

Las sesiones de TC giraron en torno a una idea fundamental: dialogar sobre temas de la actualidad política con la finalidad de dejar al descubierto sus percepciones ciudadanas alrededor de esta dimensión analítica. ¿Cuál fue la dinámica? El investigador tomaría la iniciativa en cada sesión introduciendo una temática de la actualidad política para, posteriormente, provocar un debate cruzado con los estudiantes. La función del investigador en esta dinámica tendrá un importante elemento de participación, aunque en los diálogos el investigador se quedará en un segundo plano únicamente para instar el diálogo y debate cruzando entre todos los participantes del taller. Todas las sesiones se desarrollarían en la biblioteca del centro y no en un aula a la cual están acostumbrados. En este espacio se dispone de medios como computadoras y sistemas de amplificación de audio a disposición del investigador lo que se usó para proyectar audiovisuales. De esta forma el investigador prepararía la sesión sobre un tema específico (ampliable en el debate), lo presentaría en el TC, mostraría recursos audiovisuales con el objetivo de impactarles que, una vez visualizados, se plantearían preguntas a los estudiantes para comenzar un diálogo-debate durante el resto de la sesión. Debemos mencionar que dicha dinámica difería radicalmente de la esgrimida en el primer semestre, la cual, según ellos y J.L, se fundamentaba en estudiar textos sobre “el buen ciudadano” (J.L) y estudiar la Constitución (estudiantes).

Teniendo estos elementos preliminares en cuenta, analizaremos a continuación la percepción político-social del grupo TC en el marco de la exposición, diálogo y debate de los siguientes temas:

1. Situación actual de la política en Venezuela (año 2017) <sup>369</sup>.

---

<sup>369</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Diario de campo: Liceo Guillermo Rivera Cotapos*, pp. 166-167.

- En él se debatió sobre la actualidad política y social venezolana a petición de una estudiante del TC de dicho país. Se colocaron interrogantes sobre la gobernabilidad de Maduro, la figura política de Hugo Chávez, el rol de la oposición política y la influencia de los medios de comunicación en la opinión pública.
2. Sobre el concepto de democracia y su puesta en práctica en la actualidad<sup>370</sup>.
    - Se expusieron argumentos para poner en duda la concepción de una realidad democrática en el presente de los países denominados democráticos. El cuestionamiento se fundamentaba en una cuestión histórico-epistemológica (concepto de democracia en perspectiva histórica) y no tanto ideológica (cuestionamiento del ejercicio de la democracia).
  3. Movimientos neonazis en Europa y en Chile<sup>371</sup>.
    - Se planteó el discurso y las estrategias de los movimientos neonazis para captar nuevos integrantes en la actualidad. La finalidad de estas sesiones se centraría en identificar los porqués de la emergencia de estos grupos de extrema derecha (neonazis, neofascistas) tanto en Europa como en casos en Chile.
  4. El auge de la extrema derecha en la política<sup>372</sup>.
    - La temática estaría enfocada a analizar ciertos discursos políticos de partidos de extrema derecha emergentes en Europa y de cómo han obtenido apoyo popular. Se mostrarán los casos de Francia (Frente Nacional), Suecia (Demócratas de Suecia) y España (España 2000).
  5. Situación política en Cataluña (independentismo catalán) en perspectiva comparada con Chile<sup>373</sup>.
    - Alrededor de lo acaecido en Cataluña en los meses de septiembre y octubre acerca del *procés independentista català*. En las sesiones se discutió sobre los porqués de esta situación y si era extrapolable a otros países. Se discutió si era posible concretamente en Chile.
  6. Ensayo electoral<sup>374</sup>.

---

<sup>370</sup> *Ibid.*, pp. 173-174.

<sup>371</sup> *Ibid.*, p. 185; 190; 200.

<sup>372</sup> *Ibid.* pp. 190-191; 203.

<sup>373</sup> *Ibid.* p. 203.

<sup>374</sup> *Ibid.*, p. 212.



- A pesar de que a esta sesión el investigador no asistió, fue coordinada con J.L un ensayo electoral que el profesor ya habría ejecutado con el resto de los cuartos medios. Dada la cercanía de las elecciones presidenciales en Chile (noviembre, 2017), J.L creó un ensayo electoral donde los estudiantes debían votar de forma secreta a sus candidatos y posteriormente se haría un conteo de votos para descubrir los resultados correspondientes.

7. Sobre la percepción de “las clases medias”<sup>375</sup>.

- En esta sesión se abordaría un cuestionamiento al concepto de “clases medias”, una noción utilizada y familiar para nuestros estudiantes. El ejercicio giraría en exponer su percepción social, es decir, que se consideran a nivel de clase para posteriormente cuestionar el concepto y así provocar un debate en torno a sus propias percepciones.

8. La educación en Chile<sup>376</sup>.

- El centro debate y crítica en torno a esta temática giró a la exposición de las problemáticas percibidas por los estudiantes del TC en el LGRC en particular y en la educación pública chilena en general, enfatizando en cómo ellos (estudiantes) pueden cambiar el rumbo de las cosas. Este último punto se trató la temática de las movilizaciones estudiantiles.

9. Temas cotidianos y preocupaciones patentes de los estudiantes.

- Este último bloque no corresponde a sesiones concretas sino a los interludios de las sesiones del TC. A menudo la temática más frecuentada era su preocupación de su futuro inmediato (incertidumbre en torno a una estabilidad laboral), aunque también fueron tocados temas políticos como su percepción de países vecinos como Bolivia (percepción del conflicto diplomático con Chile).

A continuación, analizaremos las percepciones ciudades de nuestros estudiantes en un ámbito político-social nuestros estudiantes a raíz de estos bloques temáticos tratados político, pero también social. Ante esto destacaremos dos ideas fundamentales que definirían las percepciones político-sociales de nuestros estudiantes a través del trabajo de campo realizado en el TC.

---

<sup>375</sup> *Ibid.*, pp. 215-216.

<sup>376</sup> *Ibid.*, pp. 217-218.

- “La política” y “lo político”. Los asuntos relacionados con temas de lo que en este trabajo hemos denominado como “la política”, relacionados con la conceptualidad de “el poder”, son percibidos por estos estudiantes de una forma similar: 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” les causa mayor interés, sin asociar conceptualmente, por supuesto, dicho escenario en un ámbito político como tal. Todas las temáticas relacionadas con la situación de “la política” en los países (Chile, Venezuela, Francia, Suecia, etc.) no les interesa, salvo cuando se toquen temas que irrumpen en su percepción “de lo normal”. Su percepción del mundo democrático, por ejemplo, está dispuesto para entender Europa como un ejemplo a seguir, teniendo a los países nórdicos como ejemplos de sociedad democrática. Les cuesta trabajo poder creer que en dichos países existe un auge de los nacionalismos excluyentes y de partidos que capitalicen el descontento social a través de posiciones cercanas o situadas a la extrema derecha. Para nuestros estudiantes “lo normal” es percibir progreso (alejamiento con los “errores del pasado”) y democracia (concepto positivo que es percibido como válido en cuanto a “la política”) que, al verse cuestionados su percepción ciudadana en torno a estos conceptos navegan en un mar de incertidumbre. 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 parecen, les complica entender su incertidumbre para canalizarla en un cuestionamiento. Al no existir cuestionamiento tienden a volver a su “zona de confort” o percepción normalizada de su realidad. 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, el otro extremo, el 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 para alcanzar las causas. Sus percepciones, al igual que sus compañeros de cuartos medios, son limitadas, entre otras cosas, por esta situación. Su percepción sobre el auge de lo que en antaño se les ha enseñado como “malo” o “peligroso” no lo dimensionan como un escenario que les afecte, partiendo

eso si de la premisa inicial de que se trata de una situación como mínimo dañina para las sociedades democráticas en la actualidad. Las percepciones registradas a través de las temáticas planteadas desde un ámbito político nos ofrecen percepciones similares a las registradas en nuestros estudiantes rezagados del LGRC, pero incorporando ciertas percepciones de los estudiantes ideales del mismo centro en torno a “lo normal” en “la política” como lo es la percepción del rol del ciudadano en esta dimensión (la acción del voto), alejándose de una marginalidad en este sentido.

- La lucha por la superación de su condición socioeconómica. Uno de los aspectos que más apegados está a su percepción de sí mismos ante la sociedad en la cual tienen que vivir y convivir es la “supervivencia”. ¿Por qué supervivencia? Es un concepto que hemos mencionado en casos anteriores, una noción que forma parte de su percepción de sus propias vidas, que se cimenta en gran medida en sus implicaciones individualistas. 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 como una realidad social en Chile. En coherencia con esto, 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 (se entiende que la estabilidad laboral se debe conquistar). Si bien esto es parte de su imaginario, la percepción del camino fácil o del “hacerla” está igualmente presente, un escenario que es válida y forma parte de un 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 consideraron que su situación no se correspondía con dicho escalafón o clase social. El 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. Este imaginario está interconectado: individualismo, supervivencia y percepción edulcorada de su situación socioeconómica, unos elementos que nos proporcionan una percepción que tienen tanto de la sociedad en la que viven (depredadora, despiadada, difícil, atomizada, clasista) como de sí mismos (supervivientes, atomizados). 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, un automatismo que tiene relación con un aspecto conductual observado que también es parte de su percepción ciudadana: su insensibilidad e indiferencia ante los sucesos relacionados con “el poder” y “la política”.

### **3.3.5 Conclusiones de los estudiantes observados del LGRC.**

Los grupos analizados en este estudio de caso nos han ofrecido unas percepciones ciudadanas con similitudes con respecto a casos anteriores, pero con elementos que hacen de estos estudiantes un grupo especialmente diferenciador. ¿En qué sentido? Hablamos de su percepción nacionalista, más potenciada que en el resto de los estudios de caso. Si bien hemos destacado contrastes entre estudiantes ideales y rezagados en este estudio de caso, el nacionalismo ha sido un componente permanente y muy presente en ellos.

El rol del profesor ha sido otro elemento radicalmente diferenciador con respecto a otros profesores presentes en nuestro capítulo. J.L. ejerce un rol como docente, pero también como un tutor “de vida”, cuyo objetivo se centra fundamentalmente en que los estudiantes puedan pensar autónomamente. Dicha labor es valorada por los estudiantes, percibiendo al profesor como una ayuda real en sus vidas.

A un nivel conductual nuestros estudiantes se han destacado por caracterizarse en una apatía y desgana generalizada constante dentro del centro y las aulas. Su función receptivo-pasiva, característica no solamente en ellos sino en todos los estudios de caso, se impone, aunque hemos podido comprobar en este centro la

existencia de estudiantes que no cumplen o se alejan bastante de ejercer un rol de estudiante, sea rezagado o ideal.

Las percepciones ciudadanas en estos estudiantes observados del LGRC exponen rasgos ciudadanos que nos muestran dos grandes perfiles ciudadanos: los estudiantes que no se autoperceben como actores en el sistema (rezagados) y los que entienden que cumplen con un rol ciudadano a través de una conceptualización específica de “la participación” (ideales). En este escenario, los primeros (rezagados) parten de un imaginario inicial donde ellos mismos se insertan marginalmente en la sociedad, mientras que los segundos entienden que, si bien no son parte protagónica en el sistema, deben seguir una progresión de avance individual a través de su formación profesional (ideales). Ambos comparten la percepción de que su rol en la sociedad es secundario, solo que los ideales entienden que existen vías reales de incorporación al mismo (trabajo, voto, formación profesional). Ahora bien, podríamos afirmar que el conjunto de nuestros estudiantes observados percibe que desde la crítica (pensamiento, argumentación, reflexión) no se pueden materializar sus objetivos últimos: la búsqueda por la estabilidad social y económica en lo que perciben como su “realidad diaria o cotidiana”.

Hemos podido comprobar en este estudio de caso que la historia si bien no es funcional *a priori* para nuestros estudiantes sí que lo es a la hora de opinar, percibir y entender dimensiones como “La política”, “El poder, o “la participación” de diferente manera. De una forma más común hemos analizado y, en cierto modo, cerciorado que la historia enseñanza juega un rol aparentemente latente pero patente en su forma de percibir el pasado histórico, “lo histórico”, la temporalidad, la espacialidad, la noción de progreso y modernidad, además del propio relato histórico. Nos hemos detenido en cada bloque de análisis que la historia enseñada es efectivamente recibida como un relato histórico con características propias del mismo: inicio, desarrollo y final, destacando un componente que consideramos elemental: la relación-conexión válida y axiomática de dicho relato.

Finalmente, nuestros estudiantes observados, de realidades socioeconómicas generalmente deprimidas, nos han mostrado un panorama en cuanto a las percepciones ciudadanas con características que nos llevan a la reflexión en torno al tipo de ciudadanía que se está formando en dicho establecimiento (ciudadanía marginal), y

de cómo la historia incide en ellos de forma “imperceptible” pero importante a un nivel epistemológico, lógico y narrativo.

### **3.4 Análisis comparado de los hallazgos obtenidos en ambos centros (LBVM-LGRC).**

El estudio de caso en los liceos viñamarinos visitados nos ha ofrecido datos, hallazgos y análisis heterogéneos. Estamos ante dos liceos localizados a poca distancia entre cada uno (a un kilómetro aproximadamente), donde hemos visto realidades diferenciadas tanto en el centro como en el aula con los estudiantes y los profesores. Si bien existe un contexto en cuanto a ciertas características y problemáticas comunes, en este trabajo el investigador tenía como objetivo central el observar cualitativamente los aspectos que no son apreciables fuera del liceo.

Ambos centros educacionales se destacarán por ser dos establecimientos históricos del centro de la ciudad, ambos superando la centena de años. Según los testimonios de los profesores de historia de ambos centros, lo característico entre ambos liceos ha sido el traslado de estudiantes, concretamente desde el LBVM al LGRC. Esta situación se ha producido fundamentalmente por temas de rendimiento, ya que en el LBVM es absolutamente necesario, al ser un centro de excelencia, buscar los mejores índices de rendimiento en las pruebas SIMCE y PSU. Al no poder cumplir con dicha exigencia, muchos estudiantes se han marchado del LBVM al LGRC con el fin de completar sus estudios. Al mismo tiempo, la imagen de los estudiantes del LBVM hacia los del LGRC es de cierto desdén al conceptualizar al estudiante Riveriano como conflictivo y con un perfil generalmente rezagado.

En ambos establecimientos se pudo observar y, posteriormente, analizar perfiles estudiantiles con rasgos ciudadanos y percepciones ciudadanas similares, aunque con especificidades no menos importantes a pesar de que aparentemente son parte de dos realidades educacionales diferentes.

Finalmente, estas conclusiones a un nivel local han conectado con nuestras hipótesis y preguntas de investigación iniciales con respecto la relación-conexión entre la enseñanza de la historia y las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados en ambos liceos.

A continuación, analizaremos comparativamente las diferentes categorías analíticas en el LBVM y LGRC.

#### **1. Análisis conductuales.**

- a. Con respecto al centro. Los estudiantes observados cumplirán un cierto patrón conductual dependiendo si son ideales o rezagados, donde destacamos la relación con la autoridad. En los estudiantes ideales dicha relación será más cercana a cumplir los objetivos del centro, mientras que en los estudiantes rezagados sucede todo lo contrario. El espacio del liceo es ocupado por los estudiantes, aunque debemos destacar que los estudiantes del LBVM tienen un apego más visible que en los del LGRC (tanto en ideales como rezagados). Con respecto a la autoridad la situación suele ser más homogénea, sin destacar grandes diferencias entre ideales y rezagados, salvo algunas excepciones con los rezagados del LGRC.
  - b. Con respecto al profesor de historia. La relación con los profesores es un factor similar en todos los estudiantes observados: visualizar al profesor como un tutor o agente de confianza donde pueden apoyarse más allá de lo curricular. En este sentido el profesor de historia es parte de un apoyo para nuestros estudiantes de cara a su movilidad social (acceso a la universidad en su gran mayoría). Así pues, no hemos apreciado gran diferencia entre estudiantes de ambos centros, sean ideales o rezagados. En este último grupo, esta percepción del profesor puede intensificarse, dando a lugar a un profesor que tiene una cercana relación con los estudiantes no solo en lo que la asignatura implica sino en sus proyectos de vida.
  - c. Con respecto a los estudiantes. Entre estudiantes la relación sí que es diferenciada. Mientras vemos una cohesión más manifiesta en los estudiantes del LBVM, en el LGRC podemos observar una cierta apatía y endogamia dentro de cada clase. Mientras que los estudiantes del LBVM realizan diversas actividades que involucran comunicación e interacción entre ellos, en el LGRC es patente un ambiente más apático y poco propenso a la interrelación entre cursos.
2. Relación de la Historia y la historia enseñada.
- a. La Historia y los estudiantes. Aquí hemos podido observar una relación claramente lejana, apática y axiomática en ambos casos. Al no ver grandes diferencias, el perfil del estudiante observado cumple un patrón claro en este sentido, dándonos un hallazgo importante en torno a la relación y percepción específica que contraen con la Historia. Dicha relación y percepción formarían

parte de un imaginario colectivo sobre la Historia (percepción lejana y apática) y sobre su rol en la sociedad (relación axiomática).

- b. La historia enseñada y los estudiantes. A diferencia de la Historia, la relación y percepción de la historia enseñada pasa fundamentalmente por el filtro del profesor de historia. En nuestros casos de estado, hemos podido observar y analizar que tanto en el LBVM como en el LGRC vemos similitudes y diferencias. ¿En qué sentido? El rol ejercido por J.L, de corte más ideológico y directo, está inserto en una realidad diferenciada donde el objetivo en clases será entregar contenidos de historia normativos y ciertas herramientas ciudadanas de cara a que los estudiantes puedan no solo superar sus estudios sino crear algo de conciencia crítica-política. En este marco los estudiantes del LGRC tienen una relación bastante irregular e intermitente con la enseñanza de la historia, mientras que los estudiantes del LBVM tienden a interesarse más por ciertos contenidos normativos enseñados tanto por Andrés como por Diego. Ante esto debemos destacar la clara diferenciación entre los ideales de ambos liceos de los rezagados, siendo los primeros un colectivo más implicado en la relación la historia enseñada que los rezagados, un grupo donde nuevamente hay excepciones. En los grupos D del LBVM y B y C del LGRC existe un perfil alejado y más apático con la historia enseñada mientras que en el grupo E del LBVM vemos un colectivo más crítico y cercano con dichos contenidos.

### 3. Sobre las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados.

El estudio de las percepciones ciudadanas ha sido un trabajo analítico que ha involucrado la identificación y relación de rasgos ciudadanos con respecto a dimensiones analíticas sobre ciudadanía. Mientras que en el LBVM hemos podido registrar percepciones ciudadanas más cercanas a una interpretación más positiva en las dimensiones analíticas correspondientes, en el LGRC sucedería todo lo contrario. Ahora bien, a la hora de analizar a un nivel local, los estudiantes ideales de ambos centros gozan de unos rasgos ciudadanos similares, mientras que en los estudiantes rezagados sucede algo parecido, aunque con diferencias destacables. Mientras que los estudiantes ideales gozan de rasgos ciudadanos parecidos (nacionalismo, crítica, utilitarismo e individualismo en el caso del LBVM y nacionalismo, civismo, crítica, escepticismo e individualismo en el caso del LGRC) en semejantes dimensiones analíticas (política, mundo laboral, economía, sociedad y diversidad en el caso del



LBVM y política, mundo laboral, estatus social y problemáticas sociales en el caso del LGRC), en los estudiantes rezagados veremos diferencias que esbozarán perfiles ciudadanos con percepciones ciudadanas más alejada unas de las otras. Como hemos podido apreciar, gozan de rasgos y dimensiones analíticas semejantes, situación que no solo se ve en este ámbito, sino que también en su percepción ciudadana. Los estudiantes ideales se han caracterizado en nuestros análisis por percibir “la política” de una forma más pragmática en lo individual (su rol en la política), de tener objetivos bastante claros (profesionalización y acceso al mundo laboral) e inquietudes que conectan, en mayor o menor medida, con las problemáticas sociales en un marco de diversidad. Por otro lado, los estudiantes rezagados tienen dos grandes diferencias: mientras que los que pertenecen al LBVM entienden que, de alguna forma, están insertos en el sistema, pero en escalafón bajo o irrelevante, los estudiantes del LGRC gozan de una percepción marginal en torno al sistema, donde muchas veces no se autoperciben como integrantes en el sistema. De esta manera tenemos los que se perciben en el sistema (estudiantes del LBVM e ideales del LGRC) y los que no (estudiantes rezagados del LGRC). Finalmente, las percepciones de nuestros estudiantes analizados nos han mostrado unas realidades que a simple vista son similares, pero que al realizar el trabajo de campo vemos como las percepciones varían y se modifican, sin llegar a establecerse un panorama homogéneo en cuanto a percepciones ciudadanas se refiere.

#### 4. Relación-conexión entre la historia enseñada y las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados.

A un nivel local hemos podido analizar más similitudes en el campo de la lógica espaciotemporal y la estructura narrativo-histórica que con respecto al campo epistemológico político-social, mucho más diverso.

En los estudiantes ideales el paradigma lógico espaciotemporal y la estructura narrativo-histórica coincide y tiene a configurar un patrón en torno a estos dos factores, siendo el primero el que incide fundamentalmente en su percepción temporal del tiempo histórico de pasado (atraso), presente (modernidad) y futuro (progreso). La espacialidad, por otro lado, estará atada a una noción territorial-nacionalista, un imaginario histórico cuyo nexos con la enseñanza de la historia es muy intenso. Ante este escenario más cercano, las diferencias en los estudiantes ideales aparecen en cuanto al campo epistemológico, donde vemos que en los estudiantes ideales del

LGRC índice más en el concepto de participación en una dimensión tripartita: movilización, cívico-ciudadano y político. En estos análisis, estos estudiantes conceptualizan la participación como un elemento limitado al voto y la fiscalidad (cívico-ciudadano), la contemplación (ante “el poder” de “la política”) y la acción directa (marcha). En contra partida, los estudiantes ideales del LBVM, a un nivel epistemológico, adquieren una percepción del concepto de democracia (único modelo de gobernabilidad y convivencia social posible), de país (concepción positiva de país), de participación ciudadana (el voto) y de globalización (concepto positivo).

Por otro lado, en nuestros estudiantes rezagados hemos analizado menos homogéneo que en los ideales. Los estudiantes rezagados del LBVM se caracterizarían epistemológicamente a través de los conceptos de poder (naturalización en las elites del poder), libertad (creencia en que son auténticamente libres) y globalización y diversidad (conceptos e ideales positivas). En este mismo campo, los estudiantes rezagados del LGRC asimilarían un concepto país (esencialismo nacionalista soberano y territorial), de “nosotros” (el esencialismo nacionalista de un nosotros versus el otro) y del poder, este último similar a la conceptualización que hacen sus compañeros del LBVM, destacando además la percepción válida y axiomática del mismo. En cuanto al aspecto lógico espaciotemporal hemos podido analizar un elemento diferenciador entre los estudiantes del LBVM con respecto a los estudiantes del LGRC. Con respecto a la temporalidad, estos últimos adquieren una percepción de la linealidad histórica (progreso y modernidad) en las cuales ellos no se ven insertos (decadencia), mientras que los estudiantes del LBVM sí, aunque desde un segundo plano. En su concepción espacial es similar, diferenciado el carácter nacionalista más desarrollado en los estudiantes rezagados del LGRC que en los del LBVM. Finalmente, en cuanto al aspecto narrativo-histórico de la enseñanza de la historia en sus percepciones ciudadanas hemos analizado una clara similitud en cuanto a la asimilación del relato, destacando nuevamente la marginalidad expresa en los estudiantes del LGRC en dicho relato en una dimensión política (no son protagonistas ni actores secundarios, percibiéndose fuera del relato).

#### **4. Análisis, interpretaciones y conclusiones en perspectiva comparada (Alcalá de Henares-Viña del Mar).**

##### **4.1 Comparativa institucional y de acceso de los centros visitados.**

El trabajo de campo realizado en los cuatro establecimientos educacionales visitados por el investigador tuvo procesos de acceso claramente diferenciados. En una visión comparada, hemos identificado cuatro elementos que han sido relevantes y diferenciadores en muchas ocasiones en el acceso tanto al centro como al aula.

- El contacto y los primeros pasos del acceso. ¿Qué tengo que hacer para realizar un trabajo de campo en aulas de centros educacionales públicos? Esta fue la pregunta que el investigador se hizo en su momento de cara a la realización de un trabajo de campo en dos localidades (Alcalá de Henares y Viña del Mar) de dos países (España y Chile). En primer lugar, fue esencial una primera exploración del terreno a analizar (IES Pedro Gumiel, en Alcalá de Henares) a modo de un primer contacto. Si bien esto es útil para el investigador, puede no serlo en otros centros. Cada centro tiene sus particularidades y similitudes. De cara al acceso se ha comprobado que es fundamental un contacto, sea individuo o institución que apoye y avale la labor etnográfica del investigador. Al ser una labor desconocida e inédita en todos los centros visitados, el rol jugado por el contacto en cada uno de los centros fue primordial. ¿La gran diferencia? Sin duda en el carácter del contacto. En los casos alcalaínos el contacto fue un miembro del centro, concretamente el profesor de historia del IES D.M y el director del IES Complutense. Por otro lado, en los casos viñamarinos el contacto fue la PUCV a través del Instituto de Historia de dicha universidad. Podríamos afirmar que en estos cuatro casos existió una gran diferencia en el papel de la universidad, ya que mientras en el caso alcalaíno tuvo un rol secundario, en los casos viñamarinos fue de vital importancia. En este sentido hemos podido comprobar cómo, en nuestro caso, la Universidad de Alcalá no tiene una relación estrecha con los centros visitados y consultados<sup>377</sup>, sino más

---

<sup>377</sup> Centros educacionales consultados tanto con entrevistas personales e impersonales (correo electrónico), donde no se hizo trabajo de campo por indiferencia (no contestación) o incompatibilidad expresa del profesor de historia en cuestión por el papel a desarrollar del investigador en el centro.

bien marginal<sup>378</sup>. En contraste con esta situación, los LBVM y LGRC gozaban de una relación estrecha y de patrocinio con la PUCV, escenario que pudo observarse tanto a nivel divulgador (cartelería en el centro) como a un nivel oficial (actos institucionales) y de actividades (concursos, cursos propedéuticos y visitas en las facultades de la PUCV).

- La directiva del centro. Fue la principal autoridad en todos los centros visitados, aunque jugando roles diferenciados en ambos centros. En nuestro caso alcaláino jugó un rol secundario en el caso del IES D.M, mientras que en el IES Complutense el director del centro fue el contacto que permite al investigador el acceso al centro y a los profesores de historia correspondientes. Por otro lado, en nuestro caso viñamarino la directiva estuvo más presente en el seguimiento del trabajo de campo, ofreciendo cordialidad y ayuda circunstancial al investigador. El rol de la directiva durante el trabajo de campo fue de relevancia durante las primeras semanas de campo, donde el investigador debía mostrar la cara benéfica de la investigación para cada centro (caso viñamarino<sup>379</sup>) o únicamente cordialidad y respeto (caso alcaláino). Comparativamente la máxima autoridad del centro es la directiva (director y vicedirector), aunque de cara al trabajo de campo realizado jugaron un rol relevante en el acceso<sup>380</sup>, pero secundario en durante el resto del proceso investigativo.
- El profesor de historia. Tanto en el proceso de acceso al aula como de adecuación y desarrollo pleno del trabajo de campo, los profesores de historia serían un elemento clave. Los profesores del caso alcaláino, al gozar de perfiles muy dispares, fueron abordados de diferentes formas, unos de forma más cercana e intelectual (J.P), otros de forma más distante y cordial (Javier) y otros de manera más coloquial y distendida (Raúl). A pesar de ello, cada uno de los profesores fueron fundamentales para el acceso al aula y a los estudiantes. El proceso de obtención de confianza, la continua comunicación y trato afable permitieron al investigador poder tener libertad prácticamente

---

<sup>378</sup> Muchos fueron los estudiantes que expresaron su desconocimiento hacia la Universidad de Alcalá en particular y el mundo universitario en general.

<sup>379</sup> Fundamentalmente nos referimos al aspecto benéfica en cuanto a las relaciones entre los liceos y la PUCV y, por otro lado, el prestigio percibido al ser el centro lugar de investigación a nivel internacional.

<sup>380</sup> Únicamente en el IES D.M la dirección ni siquiera fue conocida por el investigador. J.P era el máximo responsable de lo que sucedía tanto en mi acceso como con mi trabajo de campo.

absoluta para poder acceder al objeto de estudio (estudiantes), tanto en las clases como fuera de ellas. Por otro lado, en el caso viñamarino, los profesores, al gozar de un perfil de profesor-tutor, la relación fue más intensa, donde el investigador se involucró no solo con el registro de hallazgos sino en el quehacer diario de la labor y responsabilidad docente al ser expuesto (el investigador) a una inmersión total dentro del liceo<sup>381</sup>. En el caso del LBVM, el rol jugado por el profesor Andrés fue elemental de cara al acceso a sus estudiantes, a los de Diego y al centro. J.L, por su parte, llevó al investigador a un grado de compromiso importante con grupos estudiantes (taller de ciudadanía) y un acceso total a cualquier evento o actividad que sucediera en el liceo, además de, por supuesto, acceso a sus estudiantes. Finalmente, y a pesar de que comparativamente el rol del profesor en cada estudio de caso fue diferenciado, el profesor cumple un rol similar en el acceso al aula ya que sin la confianza este es prácticamente imposible poder acceder al estudiante. ¿La diferencia? En los casos viñamarinos el acceso involucró un grado mayor de compromiso por parte del investigador, mientras que en el caso alcalaíno el investigador no podría jugar ese rol y solo se vio abocado al objeto de estudio.

- El resto del personal trabajador del centro. Durante el trabajo de campo el investigador tuvo que relacionarse con todo tipo de personal trabajador para obtener un acceso pleno tanto en el centro como en el aula. La transmisión de confianza fue fundamental en este grupo, ya que, al ser este un agente externo desconocido (caso alcalaíno) o un agente externo conceptualizado como profesor (caso viñamarino), el investigador debió participar en conversaciones habituales con el personal administrador, los cuales permiten al acceso físico al centro y, en definitiva, al aula.
- Los estudiantes. Tras haber repasado todos los grupos de los centros educacionales sin duda el de mayor relevancia son los estudiantes. ¿Por qué? Sin su colaboración no hubiera sido posible la investigación. Al igual que en otros grupos, la confianza juega un papel protagonista, pero también la sensación de cercanía y compromiso con ellos ofrece no solo observación,

---

<sup>381</sup> El investigador no solo pudo acceder al aula, sino al resto de profesores, organización de actividades, celebraciones, actos oficiales, fiestas del centro y comidas del centro.

sino conversación a diferentes niveles (coloquial, formal, confesiones, breves entrevistas). La confianza (no ser profesor), cercanía (uso del lenguaje, comportamiento y el aspecto del investigador) y compromiso (ayuda en dudas específicas, consejo, apoyo, disponibilidad) fueron tres elementos básicos no solamente para el acceso al estudiante sino para que estos tuvieran interés en el investigador y así facilitar el registro de hallazgos. A un nivel comparativo, podríamos hablar de situaciones similares en este sentido, aunque enfatizando en el mayor acercamiento e interés generalizado de los estudiantes viñamarinos y la mayor confianza específica (grupos de estudiantes) en la labor del investigador. Finalmente, en ambos casos posibilitaron los registros, hallazgos y análisis de esta tesis doctoral, diferenciado, por supuesto, por especificidades tratadas sobre todo en el diario de campo (anexos) de esta tesis doctoral.

- El rol del investigador. Por último, el papel jugado por el investigador se asemeja mucho a una especie de “mascarada”. ¿Por qué? El investigador a menudo debió interpretar papeles (máscaras) según con qué grupo estuviera interactuando, con el objetivo final de poder registrar la mayor cantidad de notas y hallazgos. Si bien un rol principal jugado por el investigador (el de investigador), pero utilizando diversas máscaras dependiendo del grupo y los individuos con los cuales trataba. En este sentido, por ejemplo, el conocimiento de ambos dialectos (español de España y Chile) propició un acceso más rápido y efectivo con todos los grupos, aunque con los estudiantes lo fue aún más al conocer las diversas jergas y expresividades coloquiales de los estudiantes (cercanía). Cada máscara debía ser utilizada con el grupo, individuo y en el momento adecuado, ya que de lo contrario podría causar susceptibilidades, conflicto o desconfianza por parte de otros grupos o individuos. El equilibrio de dicha “mascarada” fue constante en todo el trabajo de campo, desde el acceso, hasta el final de las estancias.

En cuanto al carácter de los centros hemos podido observar información abundante (IES D.M y LBVM), adecuada (LGRC) y escasa (IES Complutense) dependiendo de cada centro visitado. Generalmente la información está disponible en la web de cada centro y/o en páginas ministeriales (caso viñamarino). La información disponible a un nivel comparado nos muestra varias similitudes en cuanto al proyecto ciudadano/ de estudiante que goza cada centro. Ahora bien, en nuestro caso

viñamarino y alcalaíno veremos prioridades que coincidirán y otras que estarán dispuestas en uno de los dos casos. A continuación, señalaremos cuales son los puntos de encuentro y especificidades de cada estudio de caso.

- Similitudes identificadas en ambos estudios de caso. Ambos centros coinciden en una idea de proyecto ciudadano alrededor del estudiante: la ciudadanía democrática o formación en torno a una vida democrática. La democracia es el concepto protagonista en ambos hemisferios, seguido de los objetivos personales en los estudiantes como el esfuerzo, el espíritu emprendedor, espíritu crítico o diversas habilidades personales asociadas a la concreción de proyectos personales. El estudiante, por otro lado, debe adquirir una serie de aptitudes propias de la vida democrática como la tolerancia, creencia en la libertad, solidaridad, igualdad (sexual y cultural), diversidad, multiculturalidad, globalidad, entre otros. En ambos hemisferios hemos visto concordancia en el tipo de ciudadanía que debe crearse: participativo, activo, ético y respetuoso con los demás; El estudiante debe ser pacífico y evitar conflictos, teniendo como máxima la defensa de los Derechos Humanos, la democracia y la diversidad. Por último, todos los centros coinciden en un perfil de estudiante ideal con fuerte preparación personal académica, con principios morales, éticos y aptitudes basadas en la democracia (libertad, respeto, tolerancia, solidaridad...).
- Especificidades identificadas en nuestros estudios de caso. La gran diferencia entre ambos centros sin duda es la existencia de una identidad en los casos viñamarinos y una ausencia de esta en los casos alcalaínos. En estos últimos daba cierta sensación “industrial” al tener un parecido estructural y visual entre el resto de IES de la ciudad (incluso a nivel regional). Por otro lado, los liceos viñamarinos gozan de una identidad (himno, uniforme, escudos, lemas, valores institucionales...) y objetivos internos propios (premios, concursos, actividades, etc.), ofreciendo una imagen diferenciada en cada liceo. Este aspecto es muchas veces asimilado por muchos estudiantes, creando un arraigo identitario con el centro que va más allá de su compañerismo o apego personal con el personal trabajador del correspondiente centro.

#### **4.2 El perfil del estudiante en perspectiva comparada. Conductismo y relación con la Historia-historia enseñada.**

Durante el trabajo de campo realizado los estudiantes observados han gozado de un perfil conductual ligado a un patrón receptivo pasivo, pero también a una heterogeneidad conductual que iremos desglosando a continuación. De forma similar a sucedido con la relación de nuestros estudiantes y la Historia-historia enseñada, dándonos un patrón de relación, pero también aspectos heterogéneos y particularidades que han sido foco de análisis a lo largo de esta investigación.

- El patrón conductual. Independientemente del centro educacional visitado, en el estudiante observado existe un claro patrón conductual pasivo-receptivo. ¿En qué consiste esto? Tanto en los casos viñamarinos como en los casos alcalaínos el perfil del estudiante gozaba de un comportamiento mínimo y común, el cual consta de un comportamiento hacia la autoridad (los grupos del centro) y un comportamiento en el aula. El factor receptivo hace alusión a su disposición común en el aula y fuera de ella ante la autoridad, pero también entre estudiantes. El patrón del estudiante receptivo es un conductismo y un carácter en el estudiante (recibe información, recibe las clases, recibe órdenes, recibe instrucciones, recibe sus calificaciones, recibe consejos), que se une a otro factor que hemos denominado “pasivo”. ¿Qué significa esto? Su rol receptivo como estudiantes lo desarrollan generalmente de forma pasiva (entendiendo y asumiendo la autoridad). De esta manera, el conductismo y carácter receptivo pasivo configura a un estudiante que recibe una serie de contenidos e instrucciones en el aula sin oposición ni interlocución. Ante esto, algunos estudiantes (algunos casos de rezagados en el caso alcalaíno y viñamarino) suelen utilizar la evasión y no el confrontamiento, es decir: la no asistencia a clase, no prestar atención, dejadez ante la asignatura, etc. Como mencionábamos antes, en términos generales, el patrón receptivo-pasivo fue patente e imperante tanto en un caso como en otro, aunque siempre teniendo en cuenta las especificidades contempladas tanto en los análisis de este capítulo como en la narrativa del diario de campo.
- Los estudiantes con respecto a la autoridad y el centro. Ha existido una diferenciación manifiesta entre el caso viñamarino y el caso alcalaíno. La autoridad (grupos/trabajadores del centro) y el centro (estructura física) en



nuestro caso de los liceos LBVM y LGRC veremos un claro paternalismo bidireccional entre los estudiantes y los grupos del centro (salvo directiva), un comportamiento que se entremezcla con códigos de autoridad escolares, sobre todo en la figura del profesor, un rol que combina paternalismo y autoridad docente que es asimilada y asumida (normalizada) por los estudiantes. Por otro lado, dicho paternalismo es inexistente en los casos alcaláinos, donde el estudiante ha normalizado una autoridad docente al uso (profesor emisor, estudiante receptor-pasivo) en la cual la relación estudiante-profesor no supera el aula en la mayoría de los casos.

- El patrón de relación entre los estudiantes y la Historia-historia enseñada. Durante el trabajo de campo realizado se pudo registrar un patrón en torno a la relación-percepción de los estudiantes observados con respecto a la Historia (disciplina) y la historia enseñada. La relación lejana y ajena, sumado a la percepción axiomática, tanto de la Historia, como de la historia enseñada forma parte de un patrón en nuestros estudiantes observados. ¿Existieron excepciones? Si, sobre todo en el caso alcaláino, que contrasta por el nacionalismo latente en los estudiantes viñamarinos, un componente menos presente en los IES D.M y IES Complutense. ¿Por qué lejana y ajena? Los estudiantes no se relacionan normalmente con la Historia-historia enseñada al no identificarse en ella (ajena), por lo que el uso de la historia no forma parte de algo útil o diario en ellos (lejana). ¿Por qué axiomática? La percepción irrefutable de la Historia-historia enseñada es algo que generalmente comprende a todos los estudiantes observados, existiendo casos aislados que se resisten a ciertos hechos históricos, pero sin identificar ni diferenciar la subjetividad de la historia, sino más bien, su objetividad. Dicha objetividad en “La Historia” (en singular, sea como disciplina o enseñada) es parte de una percepción generalizada en los estudiantes y, por lo tanto, de un patrón pasivo no reconocible o autopercebido en ellos mismos.
- Heterogeneidades entre la relación de los estudiantes y la Historia-historia enseñada. Las diferencias entre ambos estudios de caso se centrarían, como señalábamos anteriormente, en el factor nacionalismo, más patente en los estudiantes viñamarinos y menos presentes en los estudiantes alcaláinos. Mencionar también que esta situación tiene que ver, entre otras variables, en

la normalización positiva de cierta simbología como la bandera, el himno o la exaltación patriótica y nacional (Fiestas Patrias) dentro de los liceos, una situación que en el caso alcalaíno no sucede, quedándose en el positivismo histórico esgrimido por los profesores en sus clases. De esta forma, en el mes de agosto y septiembre en los liceos viñamarinos visitados se observó no solamente una normalización positiva en torno a la semiología nacional, sino un impulso por parte del cuerpo docente para que los estudiantes “vistieran” sus aulas de símbolos patrios y fueran partícipes de la tradición anual dentro de los liceos (bailes tradicionales, comida y actividades de corte nacional). En contraste a esta realidad, en los casos alcalaínos esta situación es inexistente y probablemente impracticable.

#### **4.3 Las percepciones de la ciudadanía en los estudiantes de Alcalá de Henares y Viña del Mar en perspectiva comparada.**

Como hemos podido apreciar a lo largo de este capítulo, los estudiantes observados de cada estudio de caso comprenden sus particularidades y dentro de dichas particularidades, especificidades correspondientes a cada perfil (ideal, medio o rezagado). En este apartado compararemos a nivel internacional los encuentros y desencuentros tanto en las dimensiones analíticas como en los rasgos ciudadanos y en las percepciones ciudadanas analizadas.

- Dimensiones analíticas. En ambos estudios de caso “la política” estuvo presente en todas nuestras clasificaciones analíticas. Tanto en estudiantes ideales como rezagados, es una dimensión analítica perenne debido, en la mayoría de los casos, a su asociación prácticamente automatizada en torno a “el poder” y la política entendida como “la política”. En segundo lugar, identificaríamos “el mundo laboral”, una dimensión analítica de vital importancia para nuestros estudiantes, parte de una profesionalización y/o acceso al trabajo. A través del mundo laboral nuestros estudiantes visualizan la estabilidad (económica-financiera) en sus vidas. Por último, la dimensión de “lo social” (sociedad y problemáticas sociales) fue también coincidente en nuestros cuatro casos de estudio, donde nuestros estudiantes se sitúan normalmente desde “fuera” o como “espectadores” del acontecer social, una dimensión que perciben a menudo como problemática o difícil, donde la

responsabilidad recaerá fundamentalmente en el individuo, no en el colectivo (atomización social).

- Rasgos ciudadanos. Entre los rasgos más comunes de nuestros casos de estudio hemos podido identificar, en primer lugar, al “individualismo y utilitarismo”. Estos dos rasgos forman parte de un rasgo que vemos presente en la mayoría de los casos en los estudiantes observados, destacando que en algunos estos rasgos pueden verse potenciados o en menor intensidad. No existe un patrón en torno a los rasgos y estos rasgos ya que están presentes tanto en los estudiantes ideales como rezagados, aunque de forma diferenciada, destacando el concepto de supervivencia ligado tanto al mundo laboral (superación de metas profesionales, acceso al trabajo, superación de la pobreza) como en “la política” (acción del voto individual como ejercicio de participación política) como en “lo social” (percepción atomizada de la sociedad). El otro elemento transversal en nuestros estudiantes será la crítica, un rasgo que adquiere un significado u otro dependiendo del perfil de nuestros estudiantes. Normalmente nuestros estudiantes ideales observados perciben la crítica como necesaria en la sociedad (ligada a una necesidad de conciencia social), mientras que los rezagados entienden que la crítica no sirve para nada (marginalidad, desánimo). En ambos casos la crítica es percibida como una opinión válida pero no útil en la acción política (participación, acción de votar), es decir, se conceptualiza la crítica de forma limitada, en un rango de acción casi “coloquial”. Los profesionales de la crítica y la argumentación asociados al poder serían los políticos y los partidos políticos, dos elementos que no gozan tampoco de una buena percepción.
- Percepciones ciudadanas. Finalmente, las percepciones ciudadanas en nuestros estudiantes observados tienen importantes puntos de encuentro, diferenciaciones y especificidades (excepcionalidades). En nuestros cuatro casos de estudio hemos registrado y analizado percepciones ciudadanas a raíz de un proceso analítico de interrelación entre los rasgos ciudadanos de nuestros estudiantes y las clasificaciones o dimensiones analíticas observadas, dando a lugar a un producto sobre las percepciones ciudadanas que perfila una tipología de ciudadanía. ¿Podemos hablar de un perfil de

ciudadanía común entre los cuatro casos estudiados? Dado los estudios realizados, podemos afirmar de forma clara que existe una tipología ciudadana común en ciertos aspectos, ya que existen otros elementos en dichas percepciones que orientan perfiles ciudadanos con matices importantes. Uno de los principales ejes comparativos sin duda es el que gira alrededor de la percepción de “la política” y la atomización social, tanto percibida como autopercibido. En primer lugar, “la política” forma parte de su principal imaginario político al percibirlo generalmente como algo ajeno a ellos, como una dimensión que está fuera de su alcance como individuos. Al no formar parte de “la política” y al estar esta clasificación ligada al concepto de poder en sus percepciones, tampoco se perciben a ellos mismos como actores de transformación social. La percepción social analizada en nuestros estudiantes es fundamentalmente individual, entendiendo esto desde un punto de vista personal (autopercpción) como desde un punto de vista social (atomización social). De esta forma, hemos podido apreciar cómo los estudiantes perciben de forma limitada su entorno social y político, dos escenarios fundamentales para el ciudadano del siglo XXI (lo veremos en el siguiente capítulo), imaginándose a sí mismos, como ciudadanos desprovistos de herramientas útiles, válidas y cercanas para transformar tanto su realidad como la realidad social y/o política en general, una idea que está ligada a su percepción individualista o atomizada de la sociedad, es decir, la creencia en que no existen vías de acción colectivas válidas, cercanas y posibles de cara a la transformación de la realidad social y/o política. Este imaginario limitado es parte de su percepción como ciudadanos que, además, los determina como una tipología ciudadana concreta, poco acorde a lo estipulado por los preceptos “positivo-universalizantes” (actores de transformación social, participantes, activos, críticos, etc.) de la ciudadanía que pretende construir en los centros educativos visitados.

#### **4.4 La relación-conexión de la enseñanza de la historia con las perspectivas ciudadanas de los estudiantes observados.**

En este capítulo hemos destacado tres elementos fundamentales de conexión-relación entre las percepciones ciudadanas (estudiantes-receptores) y la enseñanza de la historia (emisión-contenidos de historia). Dichos elementos son de carácter

epistemológico (político-social), lógico (espaciotemporal) y narrativo (estructura histórica), siendo cada uno de ellos determinantes en unos aspectos concretos o a un nivel general en torno a las percepciones ciudadanas registradas y analizadas. A continuación, compararemos el caso alcalaíno con el viñamarino con el objetivo de llegar a conclusiones que nos identifiquen los principales puntos de encuentro, contrastes y especificidades.

- A un nivel epistemológico.

La dimensión de análisis epistemológica en la relación-conexión de la historia enseñada en las percepciones ciudadanas observadas y analizadas es parte de un proceso que lleva años en los estudiantes. ¿Qué queremos decir con esto? Los estudiantes observados utilizan una serie de conceptos que son fruto de muchas variables y entre ellas está la historia enseñada, una variable que lleva años generando influencia en los estudiantes (años de estudio y aprendizaje de una serie de conceptos). En este trabajo no hemos visto ese proceso de largo plazo, sino el producto de todo ello, es decir, de cómo nuestros estudiantes de último curso en sus estudios escolares se enfrentan a una serie de conceptos provenientes de la historia enseñada. Por esta razón hablamos de percepciones ciudadanas y, en este caso concreto, de cómo se entrelaza unos determinados conceptos en las percepciones de nuestros estudiantes.

En los cuatro estudios de caso hemos podido apreciar diferenciaciones que han podido ser analizadas en las conclusiones de cada apartado. Ahora bien ¿Existe alguna similitud epistemológica entre las percepciones ciudadanas de todos los estudiantes observados? Como hemos mencionado anteriormente, existen importantes variaciones según cada caso, aunque siendo más específicos podemos destacar dos importantes conceptos que han estado generalmente presentes en todos los casos analizados: el concepto de “poder” y “participación”. Estos dos conceptos forman parte importante de su construcción epistemológica sobre lo que significa “el poder”, “la política”, la política (en un sentido amplio), la participación política y social, y la democracia. En términos generales y comparativos para nuestros cuatro estudios de caso, este escenario sería común en todos los estudiantes observados.

El concepto de “poder” en los estudiantes observados está limitado por la historia enseñada a través de los sucesos históricos o acaecer histórico, un “peso” histórico que los estudiantes observados parecen haber aprendido a sobrellevar. En cuanto a este concepto debemos destacar cuatro ideas fundamentales. La primera idea

que destacar, común o mayoritaria en todos los estudiantes observados, es la relación de los generadores y “materializadores” de las transformaciones políticas y sociales en “La historia” con actores que no pertenecen a su clase o círculo social. La segunda idea común o mayoritaria en todos los estudiantes observados es la asimilación del concepto “poder” de forma exclusiva y limitada a dichas transformaciones y, por lo tanto, a dichos individuos o élites (aunque muchas veces no son percibidos como tal, sino simplemente como gente que está a “otro nivel” diferente a los suyos). La tercera idea que mencionar tiene relación de cómo ese “poder” es percibido por nuestros estudiantes observados como lejano, inmutable e inalcanzable, pero no solo para ellos, sino de forma generalizada en la sociedad, es decir, que “el poder” solo es parte de “unos pocos” (tanto en el presente como en tiempos futuros). La cuarta idea tiene que ver con la relación de esa conceptualidad de “poder” con “la política”, un concepto y una dimensión analítica que están ligadas en nuestros estudiantes observados, es decir que para ellos la política es “la política”, caracterizada por estar restringida a unos actores (políticos profesionales) y a unos espacios concretos (parlamento, presidencia). Al relacionar nuestros estudiantes observados “la política” y “poder” la limitación es una realidad del presente, pero que forma parte también de un imaginario inalterable en el tiempo al entender epistemológicamente que el “poder” ha sido (pasado), es (presente) y será (futuro) siempre parte de unos determinados individuos con unas determinadas características que, a su vez, realizan acciones de carácter político que terminan por configurar los cambios en la sociedad. Estas cuatro ideas mencionadas son mayoritariamente comunes en nuestros cuatro análisis de caso, dando a lugar a un perfil ciudadano cuyas percepciones ciudadanas se ven limitadas por un criterio epistemológico concreto sobre “el poder” (concepto) y “la política” (dimensión analítica-percepción ciudadana) que configuran no solamente su forma de percibir la política y la sociedad en la que viven, sino que incide, a su vez, en la percepción de sus propios roles en dicha política y sociedad.

Conectando con la idea anteriormente señalada entorno a la percepción de los roles de nuestros estudiantes en la sociedad destacaremos nuestro segundo concepto común o mayoritario a todos nuestros estudiantes observados: “participación”. La conceptualización de participar del “yo participo” en el ámbito fundamentalmente político y social está ligado íntimamente con lo que evoca el concepto “poder” y la percepción de “la política” en los estudiantes. Lo que hemos podido recoger de todo lo analizado a lo largo de este capítulo alrededor de este concepto es, sin duda, un

elemento que determina una participación oficial y otra “no oficial”. ¿Qué quiere decir esto? La participación oficial tendría que ver con todo lo relacionado con la acción de participación política, donde nuestros estudiantes perciben que participar oficialmente en un ámbito político es, efectivamente, la acción individual y colectiva del voto, lo que finalmente formaría parte de algo válido y relativamente útil<sup>382</sup>. En contraste a esta idea, la participación no oficial formaría parte del resto de participación que no es legitimada como tal en “la política”, como la manifestación, la crítica, el debate, la participación de barrio, etc. Dicha “participación no oficial” formaría parte de una percepción que involucra que nuestros estudiantes entiendan que el voto es, *grosso modo*, más relevante o de mayor importancia que, por ejemplo, una manifestación callejera, una crítica en el aula, un debate familiar, una participación local o de barrio, etc. Ahora bien, la diferenciación entre los casos viñamarinos y alcaláinos en torno a esto es que, mientras unos (alcaláinos) entienden que su participación activa o directa en “la política” no solamente es el voto, sino también la participación no oficial (destacando el uso de la crítica), mientras que los otros (viñamarinos) perciben con cierta desafección la acción válida del voto y separando la participación no oficial de “la política”. ¿Entonces los estudiantes alcaláinos son estudiantes críticos con lo que sucede en “la política” y los viñamarinos, por el contrario, no lo son? Lo que pretendemos dejar claro es que los estudiantes alcaláinos perciben que, además del voto (válido, oficial y relativamente útil), el uso de su crítica (quejas, reclamos y opiniones) en torno a “la política” forma parte de la participación en esta, pero que al mismo tiempo esta crítica, si bien es válida, no es ni oficial, ni útil para ejercer las transformaciones políticas que sí se podrían alcanzar con el voto colectivo. Por otro lado, nuestros estudiantes viñamarinos se sitúan en un escenario donde el voto es una obligación civil, parte de un deber ciudadano que no necesariamente recaerá en un cambio o transformación política, percibiendo su participación no oficial (la crítica y la manifestación fundamentalmente) no como parte de una participación en “la política” sino como un desahogo y reclamo social<sup>383</sup>, diferenciándose de esta forma de sus compañeros alcaláinos.

---

<sup>382</sup> Muchos los ven como una obligación, pero inservible; otros como una obligación cívica; otros como una necesidad democrática; otros como una herramienta válida para transformar la sociedad, etc. Hay muchos casos en este sentido (la utilidad del voto), por lo que no podemos ser taxativos alrededor de esta idea en nuestros estudiantes observados. Esta desafección en torno a la no utilidad del voto estaría más presente en los casos viñamarinos que alcaláinos.

<sup>383</sup> Esta idea tiene de la participación no oficial como independiente de “la política” recalca en la percepción aún más lejana de las problemáticas que adolecen nuestros estudiantes, por ejemplo, en

- A un nivel lógico.

En este ámbito tenemos dos elementos fundamentales: el espacial y el temporal, siendo este último más común entre los estudiantes. En primer lugar, el factor lógico espacial de la enseñanza de la historia en nuestros estudiantes observados incidió fundamentalmente en nuestro caso viñamarino. Como hemos podido apreciar en los análisis y conclusiones de este caso de estudio, los estudiantes de los LBVM y LGRC gozan de una percepción nacionalista del territorio geográfico chileno, en otras palabras, la soberanía territorial chilena en estos estudiantes forma parte de percepción lógica de arraigo histórico, es decir, la historia como elemento justificador de la territorialidad. También hemos mencionado que esta lógica espacial forma parte de un debate y contingencia político-diplomática vigente en los estudiantes chilenos en torno a la disputa marítima-territorial de Chile con los gobiernos del Perú y Bolivia. Ante esto, la historia es utilizada como premisa justificadora en torno a la defensa de la soberanía territorial de Chile. Aquí la historia también funcionaria como un “peso histórico” o factor axiomático y objetivo donde los estudiantes apoyarían su percepción lógica espacial.

Por otro lado, la lógica temporal de la enseñanza de la historia es un factor común en todos nuestros estudiantes observados. ¿En qué sentido? La lógica temporal de la historia enseñada conecta con las percepciones de nuestros estudiantes al existir dos elementos: uno de carácter cronológico y otro de carácter lineal-histórico. El primer elemento hace referencia al imaginario presente en nuestros estudiantes en torno a la división del pasado por fases históricas delimitadas escrupulosamente por años (diferentes fases históricas diferentes y no relacionadas entre sí) donde se situará el pasado separado del presente vivido por los estudiantes. El otro factor incide en el imaginario de linealidad del pasado histórico, caracterizado por una percepción de progreso, situando el pasado como “atraso”, el presente como “moderno” y el futuro como “progreso”. De esta forma nuestros estudiantes entienden que existe una “fuerza histórica de progreso” que se aplica al tiempo histórico, percibiendo de esta manera que, por ejemplo, los individuos que habitaban el siglo XIX eran más “atrasados” en muchos sentidos a los individuos del siglo XXI. Debemos añadir que se tiende en

---

educación, no como un problema de “la política” sino como un problema de necesidad, por ejemplo: mejor alimentación, gratuidad, mejores infraestructuras, etc. Finalmente, los estudiantes viñamarinos observados recalcan en una idea de que la problemática es “suya”, que deben solucionarla por sus medios.



gran medida a asociar esta idea de progreso a un progreso tecnológico y de mentalidad (apertura sociocultural), elementos que pertenecen a su lógica temporal.

- A un nivel narrativo.

La estructura histórico-narrativa es nuestro tercer elemento de relación-conexión común a los estudiantes observados en nuestros cuatro estudios de caso. En este factor de carácter narrativo-histórico de la historia enseñada en las percepciones ciudadanas veremos cómo nuestros estudiantes conceptualizan el pasado y “lo histórico”. Esto tiene que ver más que con unos contenidos específicos de la historia enseñada con una estructura narrativa de corte positivista que impregna la enseñanza de la historia. En este marco de análisis, los estudiantes perciben y entienden que “lo histórico” es fruto de un saber objetivo y axiomático; “el pasado” como un espacio de tiempo monolítico con el cual el estudiante se relaciona únicamente a través de la erudición; Y, finalmente, el contenido histórico, parte de un relato debidamente estructurado y coherente en un inicio, desarrollo y final (estructura narrativa). Estos tres elementos configuran al mismo tiempo una relación concreta fundamentalmente con “lo histórico” y el saber histórico, con el pasado (un solo pasado) y con “la política” (justificación del estado actual de “la política” a través de “un peso histórico” coherente). Teniendo en cuenta estos elementos, volveríamos a insistir en la idea y análisis sobre unas percepciones ciudadanas limitadas por una determinada relación con los procesos históricos, donde el estudiante no dialoga con la historia, una relación basada fundamentalmente en la erudición, memorización y contemplación.

#### **4.5 ¿Es importante la enseñanza de la historia en las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados?**

Tras haber registrado, analizado y cotejado nuestro trabajo de campo en nuestros cuatro centros educacionales, hemos podido recoger nuestras primeras reflexiones importantes en torno a nuestra hipótesis central: ¿Influye la enseñanza escolar de la historia en la percepción ciudadana de los estudiantes? El objetivo de este capítulo es, efectivamente, responder a esta cuestión desde un punto de vista fundamentalmente etnográfico, ya que es precisamente este capítulo quien se encarga de ofrecer todos los análisis del trabajo de campo realizado.

Recordamos a su vez que este capítulo, central en esta tesis doctoral, nos ajustamos a nuestro objeto de estudio: los estudiantes, un colectivo en el cual hemos

podido identificar y analizar local y comparativamente sobre aspectos conductuales, de relación-percepción de la Historia-historia enseñada, sobre sus percepciones ciudadanas (identificando rasgos ciudadanos en unas determinadas dimensiones analíticas) y, finalmente, sobre la conexión-relación existente entre la enseñanza de la historia (compuesta por factores epistemológicos, lógicos y narrativos) y las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes. Este proceso también ha sido ligado, además, con una identificación y descripción del acceso del investigador a los centros con el objetivo de dar a conocer metodológicamente el procedimiento etnográfico en cada uno de los centros. Por último, cada centro fue estudiado con documentación institucional de cada uno de ellos con la finalidad de analizar y dar a conocer comparativamente las principales ideas de los proyectos ciudadanos reflejados en cada institución educativa (IES y Liceo).

Teniendo en cuenta nuestro proceso investigativo, y en torno a nuestra hipótesis central de la tesis, tenemos el deber de dar a conocer conclusiones alrededor del rol de la enseñanza de la historia observado en los estudiantes en una perspectiva amplia, donde no solo vemos contenidos de historia (emisor) y estudiantes (receptor), sino también profesores de historia y proyectos ciudadanos escolares. Es por ello por lo que no debemos dejar a un lado a estos dos últimos factores a pesar de que no sean objeto de estudio, unos elementos a tener en cuenta tanto en el proceso de acceso al aula como en el conocimiento del carácter del centro y registro de hallazgos en torno a la emisión y filtración de los contenidos de historia en las aulas.

Dado este escenario, nuestro siguiente paso es verificar si, efectivamente, ha existido una conexión entre emisor y receptor. El segundo paso es concluir si dicha conexión ha sido relevante, es decir, si tiene relación con las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes observados.

En cuanto a la primera problemática planteada para resolver en estas conclusiones, se afirma y atestigua etnográficamente que existe una conexión entre una emisión específica (enseñanza de la historia, contenidos de historia) y una recepción concreta (estudiantes observados). Dada esta conexión, también podemos aseverar que la enseñanza escolar de la historia observada<sup>384</sup> (la dependiente del

---

<sup>384</sup> Diferenciamos entre enseñanza escolar de la historia o enseñanza de la historia y entre enseñanza de la historia observada. ¿Por qué? Mientras que la enseñanza de la historia observada es parte de lo registrado en un periodo de tiempo concreto a través del profesor de historia y los recursos o materiales utilizados por este y sus estudiantes, la enseñanza escolar de la historia tiene una dimensión mayor compuesta por tres elementos: 1) Itinerarios o currículos de historia, 2) Contenidos depositados en los

profesor de historia) goza de una importancia relativa, ya que dependerá del profesor en cuestión la intensidad de dicha conexión (más o menos intensa). Finalmente, la conexión entre emisión y receptor ha dependido integralmente de la enseñanza escolar de la Historia (nuestros tres factores).

Conforme a nuestra segunda problemática a resolver podemos concluir en que la enseñanza de la historia ha tenido en nuestros estudiantes observados una relación relevante con respecto a sus percepciones ciudadanas (rasgos ciudadanos y dimensiones analíticas). ¿En qué consiste esta relación de relevancia? A través de los análisis de las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes observados con respecto a la enseñanza escolar de la historia hemos podido identificar tres elementos de conexión-relación entre emisión y recepción: 1) Un factor epistemológico de carácter político-social, 2) Un factor de carácter lógico-histórico espacial y temporal, 3) Un factor que corresponde a una estructura e imaginario histórico-narrativo. Estos tres factores han podido ser detectados al analizar comparativamente la enseñanza de la historia y las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes, por lo que finalmente podríamos confirmar nuestra hipótesis inicial desde nuestro trabajo de investigación etnográfica.

Finalmente, y a grandes rasgos, concluimos lo siguiente: 1) la enseñanza de la Historia es significativa en la formación ciudadana escolar; 2) La enseñanza de la Historia está presente e influye en las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes observados; 3) Comparativamente hemos podido observar, registrar y analizar un rol de la enseñanza de la Historia y una relación-conexión similares entre nuestra emisión y las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados de ambas localidades geográficas (Viña del Mar- Alcalá de Henares). De esta manera concluimos en la existencia de un patrón general de cara a la relación-conexión entre las percepciones ciudadanas analizadas (receptor) y la enseñanza escolar de la Historia (emisor).

---

textos escolares correspondientes, 3) La enseñanza de la historia observada (profesor y recursos de historia utilizados).

## **Capítulo 4. ¿Qué es la formación ciudadana?**

### **Proyectos de educación en el marco de la sociedad y la educación para el siglo XXI.**

#### **1. Introducción.**

Llegados a este final del recorrido de nuestra tesis doctoral, donde se ha comenzado desde una contextualización histórica de carácter conceptual y educacional en un ámbito general y específico (España-Chile), donde hemos podido apreciar “el origen” de muchas de las cuestiones de las cuales problematizamos en esta tesis como lo es el propio nacimiento del sistema educacional, su maduración y la implementación de una enseñanza de la Historia basada en ideales eurocéntricos y, más tarde, nacionales con el fin de configurar un modelo social que girará en torno al Estado y la nación (ciudadanía nacional).

Después avanzaremos en la investigación para reconocer al detalle a nuestro emisor de nuestra principal problemática de investigación (¿Influye la enseñanza escolar de la historia en la percepción ciudadana de los estudiantes?) tanto para el caso de la recepción en los liceos viñamarinos como IES alcalaínos. La identificación, descripción y análisis del emisor (currículos de la asignatura de Historia y libros de texto de Historia) nos permitirán establecer el carácter de este y de cuáles serán sus principales características de cara a la formación ciudadana.

Teniendo a nuestro emisor nos tocará identificar, describir y analizar a nuestro receptor y objeto de estudio de esta tesis doctoral. Al estudiar a nuestros estudiantes en torno a sus percepciones ciudadanas y de si éstas tienen o no relación-conexión con nuestro emisor, responderemos a nuestra problemática de investigación principal: si la enseñanza de la historia importa en términos de formación (en la emisión) y en torno a las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados (en la recepción).

La formación ciudadana será un motivo central dentro de los criterios generales y específicos de la emisión (enseñanza escolar de la Historia) y tendrá importantes implicancias en las percepciones ciudadanas de los estudiantes (acerca de la política, las dinámicas socio-culturales, la participación, sobre el poder, etc.) y en cuanto a lo que se dice (itinerarios, contenidos y relato del emisor). De esta forma, nuestros estudiantes tendrán unas percepciones que coincidirán en parte con los criterios de la emisión, algunos de forma más específica y otros de forma más general. Dicha

emisión influirá en sus criterios epistemológicos sobre conceptos políticos, sociales e, incluso, criterios conceptuales de comportamiento como lo es el de participación política o ciudadana; en términos lógicos espacio-temporal situándoles en márgenes que crearán limitaciones espacio-temporales en sus imaginarios y percepciones que irán de lo local a lo global; y, finalmente, influencias y criterios del propio relato histórico-ciudadano y de la narratividad historiográfica impresa en torno “al pasado” común, las verdades históricas, la utilización del pasado como validación del presente en términos políticos (como sucede con la justificación del sistema político actual) y un largo etcétera que hemos explicado en el anterior capítulo 3.

De todo lo mencionado lo que nos aboca ahora es cerrar esta tesis doctoral en torno a un elemento que subyace en los tres capítulos desarrollados hasta el momento: la formación ciudadana. Esta última cuestión será el epicentro de este capítulo 4, el cual versará tanto ideológicamente como políticamente sobre los proyectos de formación ciudadana a un nivel supranacional (general, global) y nacional (Chile y España). Los actores fundamentales en esta ocasión serán instituciones, fundaciones, partidos políticos, gobiernos y diferentes organismos tanto de carácter internacionales como nacional.

Desde un punto de vista ideológico dado el contenido que analizaremos en las siguientes páginas, cargado de ideología sobre qué ciudadanía se quiere para el presente siglo XXI y, concretamente, a través de la educación, tal y como se haría en el siglo XIX (capítulo 1). Y desde un punto de vista político, ya que estamos ante un contenido profundamente político que nacerá tanto del mundo de “la política profesional” (gobiernos, partidos políticos) como del mundo de la academia-intelectual (informes, estadísticas, declaración de principios, proyectos de sociedad con incidencia en la praxis política, etc.).

Nuestra pregunta central en este capítulo interviene, pues, una cuestión ideológica, política-institucional y educacional al mismo tiempo, tanto en una dimensión nacional (Chile y España) como supranacional. Ahora bien, y con relación a la última idea, nos interesa detenernos con especial atención en si existen coincidencias o no entre estas dos dimensiones, es decir, si lo supranacional termina o no por incidir en lo nacional y de qué forma.

Una de las razones por las que hemos seleccionado estos países, aparte de las puramente etnográficas, fueron las de carácter político. ¿Por qué? Desde un principio

conocíamos que una comparativa de un caso europeo y con otro de ámbito latinoamericano nos obligaría en términos supranacionales seleccionar diferentes variables al existir, por lado, la Unión Europea y, por otro, otros tipos de organismos internacionales de incidencia en el continente latinoamericano como el IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Entendemos que esta diversidad de variables nos puede ofrecer una riqueza añadida en nuestros próximos análisis de cara a las comparativas tanto ideológicas, políticas como educacionales. ¿Existe un consenso global en torno a la formación ciudadana? ¿Cuáles serán las principales líneas de convergencia y cuáles no? Serán algunas de las preguntas a resolver a lo largo de este capítulo.

¿Por qué este capítulo? ¿Por qué es necesario un enfoque más “político” e ideológico a una investigación que estudia cuestiones relacionadas con enseñanza de la historia, educación y formación de la ciudadanía? Partimos de la premisa esencial de que lo educativo es política y, por lo tanto, es parte de algún tipo de proyecto ideológico conforme a la configuración presente y futura del orden social de los Estados nacionales del siglo XXI. Por esta razón fundamental existe este capítulo cuya finalidad será ofrecer esa dimensión político-ideológica que, en definitiva, estructura nuestras realidades tanto políticas, económicas como sociales y culturales. La educación en torno a la formación ciudadana (o de sociedad) fue un proyecto muy importante del liberalismo del siglo XIX que, como hemos podido leer en el capítulo primero, se verá plasmado fundamentalmente en el siglo XX como medio esencial de instrucción social y, más tarde, de educación, un concepto cuanto menos problemático en términos epistemológicos (¿Qué es educación? ¿Qué es educar?).

¿Es la educación correcta o positiva en sí misma en términos esenciales? La respuesta a esto dependerá muchísimo de los criterios ideológicos (liberal, neoliberal, anarquista, socialista, comunista, socialdemócrata, nacionalsocialista, fascista y un largo etc.) y del debate político en torno a qué tipología de sociedad nos estemos refiriendo específicamente. Educación para la ciudadanía será entonces, como mencionábamos, un auténtico baluarte en términos políticos ya que la pervivencia del propio sistema republicano y “democrático” dependería de ello. Por lo tanto, y centrándonos en nuestros casos de estudio, estaremos hablando de la pervivencia de la socialdemocracia española como modelo hegemónico desde la denominada Transición a la democracia (1978-1982) con la llegada del PSOE a manos de Felipe González. Y para el caso chileno hablaremos de la pervivencia del sistema neoliberal

heredero de la dictadura militar de Augusto Pinochet, finalizada oficialmente tras su propia “Transición a la democracia” (1988-1990) con la llegada al poder del demócrata-cristiano Patricio Aylwin a la presidencia de la República.

Como hemos podido comprobar en los análisis de la emisión, la enseñanza de la Historia estudiada defenderá fundamentalmente una visión oficial de “lo que sucedió” tras los periodos dictatoriales tanto en un país como en otro, ofreciendo una especie de “borrón y cuenta nueva” que se caracterizará la labor primordial de los partidos políticos. Cada caso tendrá sus especificidades (como el caso del rey en España o de, por ejemplo, las campañas publicitarias en Chile) pero importantes coincidencias que confluirán precisamente en una defensa de un determinado imaginario de “la política” y “lo político”. Esta visión oficialista, más allá de las implicaciones históricas y de percepciones que ya hemos analizado en profundidad a lo largo de este trabajo, tendrá que ver también con una cuestión de perfil ciudadano, que no es otra cosa que la propia formación ciudadana: el ideal de ciudadano/estudiante/trabajador/participante/individuo que se quiere desde un nivel nacional (gobiernos de Chile y España) y a un nivel global (Unión Europea, IEA, OCDE, ATC21S, Foro Económico Mundial, UNESCO-ONU).

Parte de estas cuestiones tendrá una razón histórico-política que se comenzaría a aclarar de mejor forma tras la finalización de la Guerra Fría a finales del siglo XX y la desaparición de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) como alternativa política real ante los sistemas liberaldemocráticos, socialdemócratas y neoliberales occidentales defendidos, fundamentalmente, por Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia. No será causal que muchas de los organismo de carácter global que hemos mencionado anteriormente tuvieran sede y fundación en estos países (ONU-Estados Unidos; Francia-OCDE; UNESCO-Francia-Gran Bretaña). Tras la victoria de este hemisferio el panorama político a nivel internacional se transforma por completo<sup>1</sup>, ofreciendo una gran oportunidad de futuro a las ideas y proyectos educacionales para imaginar el siglo XXI desde conceptualidades como globalización, democracia, participación ciudadana, respeto, tolerancia, diversidad, pluralismo, entre otros que iremos mencionando. Si bien con todos ellos nos hemos más o menos

---

<sup>1</sup> Naval, Concepción, Print, Murray and Veldhuis Ruud, “Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform”, *European Journal of Education*, Vol. 37, nº 2, 2002, pp. 109-121; Chung, Connie K., y Fernando M. Reimers, *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 2016, pp. 17-18.

familiarizado, pero desde la enseñanza escolar de la Historia conforme a nuestros estudios de caso. Ahora nos tocará verlo desde un punto de vista político-institucional e ideológico tanto en términos supranacionales como nacionales.

### **1.1 ¿Qué se entiende por formación ciudadana del siglo XXI en términos educacionales? Principales ideas, debates y conceptos.**

En este breve apartado quisiéramos sintetizar cuales han sido las perspectivas investigativas principales en el siglo XXI en torno a la formación ciudadana en el campo de la educación. De cuáles son las principales ideas esgrimidas, los debates más frecuentados y los conceptos que generan más consenso y los que no tanto. Al ser un ámbito “problema” será tratado por una diversidad amplia disciplinariamente hablando, aunque no necesariamente tratado interdisciplinariamente. Vemos que la problematización de la formación ciudadana, de la ciudadanía en el marco escolar y de los desafíos/problemas en la educación en el marco del siglo XXI es un tema que genera importantes reflexiones y estudios, pero pocos puntos de encuentro en términos de líneas de trabajo conjuntas (problematización y análisis interdisciplinar). Sin duda, uno de los elementos que ustedes, los lectores y las lectoras habrán apreciado en esta tesis es la incapacidad profunda y patente desde la academia por no trabajar problemáticas de forma conjunta e interdisciplinariamente. La multidisciplina es una realidad, pero cada una aislada herméticamente ante la complejidad de la problemática a tratar. Y por supuesto, para un historiador es ardua labor, dada su formación, entender metodológica y analíticamente el trabajo de un etnógrafo y viceversa. Pero este no debe ser el punto, el objetivo debería ser otro: entender mejor nuestras sociedades sin olvidar que escuchar es una herramienta poderosísima de análisis y pensamiento crítico.

Volviendo al tema que nos compete, la formación ciudadana en el marco de la educación del siglo XXI ha sido y está siendo tratada bajo investigaciones de diversa naturaleza disciplinaria y de problematización.

Uno de los enfoques que serán más cuestionados será el que verse sobre algo tratado también en esta tesis como lo es la formación de ciudadanía nacional-identitaria en las escuelas del siglo XXI teniendo en valor la diversidad social y cultural existente más allá de una sola identidad<sup>2</sup>. ¿Deberá seguir siendo objetivo de

---

<sup>2</sup> Beech, Jason, y Marina Larrondo, “Identidades colectivas, nación y escuela: implicancias en la construcción del lazo social”, *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 5, nº



la educación del siglo XXI formar ciudadanos nacionales? Es una problemática tratada tanto en términos generales (fenómeno mundial) como específicos (países concretos). Cómo alternativa identitaria hay quienes plantean caminar hacia una formación identitaria colectiva europea<sup>3</sup> o hacia una formación ciudadana específica para América Latina<sup>4</sup>.

---

11, 2013, pp. 338-340; Pérez Rodríguez, Irma Leticia, “Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Vol. 10, n° 2, 2012, pp. 872-881; Guichot Reina, Virginia, “Identidad, Ciudadanía y Educación del Multiculturalismo a la Interculturalidad”, *Cuestiones pedagógicas*, n° 16, 2002, pp. 26-44; Beech, Jason, y Marina Larrondo, “Identidades colectivas, nación y escuela: implicancias en la construcción del lazo social”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 5, n° 11, 2013, pp. 336-350; Álvarez, Gallego, Alejandro, *Formación de nación y educación*, Siglo del Hombre Editores, 2010, pp. 27-42; Valero Matas, Jesús A., “Nacionalismo: identidad, educación y construcción social”, *El Guiniguada*, n° 14, 2005, pp. 262-273; VV.AA, “Educación ciudadana y comprensión del gobierno nacional en niños y jóvenes argentinos”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 10, 2005, pp. 103-128.

<sup>3</sup> Fernández Rubio, Carmen, “La educación para la ciudadanía europea: propuesta educativa para su implementación en el curriculum de Ciencias Sociales”, presentado en XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante, 2004, pp. 2-10; Valls Montés, Rafael, “Europa y sus retos: Unión Europea y el limes de Europa”, en Rafael Valls Montés y Alfredo López Serrano (coords.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España, 2002, pp. 41-50; Valls Montés, Rafael, “La dimensión europea en la enseñanza: orígenes y significados”, en Rafael Valls Montés y Alfredo López Serrano (coords.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España, 2002, pp. 19-40; Pingel, Falk, “Concepción y práctica de la enseñanza de la Historia en los países europeos”, en Rafael Valls Montés y Alfredo López Serrano (coords.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España, 2002, pp. 69-94; López Serrano, Alfredo y Brotat Ester, Juan, “Unidad didáctica 1: Migraciones e interculturalidad en Europa”, en Rafael Valls Montés y Alfredo López Serrano (coords.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España, 2002, pp. 103-132; Rueda, Fernando, Del Moral, María Cristina, “Unidad didáctica 2: las fronteras en Europa”, en Rafael Valls Montés y Alfredo López Serrano (coords.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España, 2002, pp. 133-156; Pérez Escamilla, Concha, “Unidad didáctica 3: El proceso de integración europea”, en Rafael Valls Montés y Alfredo López Serrano (coords.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España, 2002, pp. 157-182; López Serrano, Alfredo y Brotat Ester, Juan, “Unidad didáctica 4: Mercaderes y/o ciudadanos”, en Rafael Valls Montés y Alfredo López Serrano (coords.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España, 2002, pp. 183-202; Naval, Concepción, Print, Murray and Veldhuis Ruud, “Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform”, *European Journal of Education*, Vol. 37, n° 2, 2002, pp. 107-125.

<sup>4</sup> Morawietz, Liliana, “Aprendizajes para el ejercicio de la ciudadanía”, *Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Oficina de Santiago)*, n° 47, 2014, pp. 1-13; Cox, Cristian, Jaramillo, Rosario y Reimers, Fernando, *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una agenda para la Acción*, Banco Interamericano de Desarrollo, New York, 2003, pp. 3-17; Torney-Purta, Judith, Amadeo, Jo-Ann, “El estudio de la educación cívica y política: historia e implicancias para Chile y América Latina”, en Cristián Cox y Juan Carlos Castillo (Coord.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*, Ediciones UC, Santiago de Chile, 2015, pp. 53-71; VV. AA, “Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares”, en Cristián Cox y Juan Carlos Castillo (Coord.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*, Ediciones UC, Santiago de Chile, 2015, pp. 326-360.

El problema central se achacará fundamentalmente hacia la construcción curricular<sup>5</sup> de las asignaturas tanto específicas de formación ciudadana como la propia de Historia (como hemos visto para el caso chileno) hacia la construcción de una ciudadanía más orientada en términos activos (participación ciudadana) como veremos más adelante.

Los estudios sobre ciudadanía también irán orientados a reforzar los conceptos de ciudadanía democrática, crítica y participativa (ciudadanía activa)<sup>6</sup>. Este tipo de cuestiones se intervendrán desde el cuestionamiento de otro tipo de formación del

---

<sup>5</sup> Bolívar, Antonio, “Escuela y formación para la ciudadanía”, *Bordón*, Vol. 59, nº 2-3, 2007, pp. 356-360; García Pérez, Francisco F. y Alba Fernández, Nicolás, “¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?”, *Scripta Nova*, Vol. 12, nº 270, 2008, pp. 4-12; González Gallego, Isidoro, “Algunas reflexiones sobre educación cívica en la historia”, presentado en XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante, 2004, pp. 2-11; Silva Águila, Manuel, Mónica Llaña Mena, Fabiola Maldonado García, y Andrea Baeza Reyes, “Algunos desafíos curriculares de la formación ciudadana y la diversidad en Chile”, *Revista Educación*, Vol. 27, nº 53, 2018, pp. 157-170; González Valencia, Jenny Andrea, Posada López, Rocío del Pilar y Valencia Calvo, Carlos Hernando, “La enseñanza para la participación en el currículo de Ciencias Sociales en la educación obligatoria en Colombia”, en Nicolás de Alba Fernández, Francisco F. García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (coord.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (Vol. I)*, Editorial Díada, Sevilla, 2012, pp. 125-130; Carrión Guzmán, Javier, “Análisis curricular de la educación ciudadana en el sistema público de enseñanza en Puerto Rico: nivel elemental y secundario”, en Nicolás de Alba Fernández, Francisco F. García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (coord.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (Vol. I)*, Editorial Díada, Sevilla, 2012, pp. 131-140; Foronda Robles, Concepción, “Participación y educación: ambientalización curricular”, en Nicolás de Alba Fernández, Francisco F. García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (coord.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (Vol. I)*, Editorial Díada, Sevilla, 2012, pp. 177-184.

<sup>6</sup> Bolívar, Antonio, “Escuela y formación para la ciudadanía”, *Bordón*, Vol. 59, nº 2-3, 2007, pp. 353-356; Unzueta Morales, Sandra, “Algunas reflexiones preliminares para la formación de una ciudadanía crítica para la emancipación”, *Integra Educativa*, Vol. 5, nº 2, 2012, pp. 121-137; González Pérez, Teresa, “La educación cívica en España: retrospectiva y perspectiva”, *Historia de la educación*, Vol. 18, nº 42, 2014, pp. 125-130; Casas i Vilalta, Montserrat, “Algunas reflexiones sobre la formación de la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente”, presentado en XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante, 2004, pp. 2-21; Santisteban Fernández, Antoni, “Formación de la ciudadanía y educación política”, presentado en XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante, 2004, pp. 2-10; Rodríguez, Yolanda, y Rocío Domínguez, “La formación de la ciudadanía desde la experiencia escolar”, *Revista peruana de investigación educativa*, Vol. 1, nº 1, 2009, pp. 93-119; Muñoz Labraña, Carlos, y Bastián Torres Durán, “La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos”, *Revista Electrónica Educare*, Vol. 18, nº 2, 2014, pp. 234-243; Cavieres Fernández, Eduardo, y José Antonio Muñoz Reyes, “Pensamiento de los profesores de historia acerca de la ciudadanía y la inclusión de las movilizaciones estudiantiles en su enseñanza”, *Estudios Pedagógicos*, Vol. 41, nº 2, 2015, pp. 56-67; Benito Martínez, Juan, “Educación y ciudadanía”, *Eikasía*, Vol. 2, nº 6, 2006, pp. 3-16; Delval, Juan, “La Escuela para el siglo XXI”, *Sinéctica*, nº 40, 2013, pp. 2-18; Luna Corvera, Teresa González, *Democracia y formación ciudadana*, Instituto Federal Electoral, México, 2010, pp. 35-42;

profesorado<sup>7</sup> como del propio uso de la didáctica (la praxis educacional)<sup>8</sup> con el fin de materializar o llevar a cabo en el estudiantado estos conceptos propios del liberalismo político. Este tipo de estudios suelen intercambiar cuestiones de fondo (democracia, participación) y forma (pedagogía, didáctica, innovación) para llegar a su objetivo: acercar a los jóvenes estudiantes al sistema actual (sistema republicano-democrático) y a su basamento ideológico (liberalismo político) de forma crítica (fomento de una crítica dentro de los parámetros del liberalismo). Dentro de estos criterios se intentaría potenciar los elementos de formación escolar de una ciudadanía menos individualista, más inclusivista y más sensible en términos de diversidad social y cultural<sup>9</sup>. El principal tipo de diagnóstico de este tipo de estudios se apoyarán en las

<sup>7</sup> Bolívar, Antonio, “Escuela y formación para la ciudadanía”, *Bordón*, Vol. 59, nº 2-3, 2007, pp. 361-366; Cárcamo Vásquez, Héctor, “La formación ciudadana en la escuela desde la mirada de los futuros profesores de primaria”, *Política y Sociedad*, Vol. 52, nº 3, 2013, pp. 847-849; Bosch Caballero, María del Carmen, “El reto de la escuela posmoderna. El papel de la educación en la era de la información”, *El Guiniguada*, nº 12, 2003, pp. 26-28; 31-35; Cárcamo Vásquez, Hernán, “Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente”, *Estudios Pedagógicos*, Vol. 24, nº 2, 2008, pp. 30-42; Redon Pantoja, Silvia, “La escuela como espacio de ciudadanía”, *Estudios Pedagógicos*, Vol. 36, nº 2, 2010, pp. 214-236; Naval, Concepción y Arbués, Elena, “La educación en los medios y la actividad ciudadana”, *Saberes y quehaceres del pedagogo*, nº 24, 2017, pp. 69-83.

<sup>8</sup> Bolívar, Antonio, “Escuela y formación para la ciudadanía”, *Bordón*, Vol. 59, nº 2-3, 2007, pp. 360-361; Reimers, Fernando, “La Buena enseñanza y la formación de ciudadanía democrática en América Latina”, *Revista Colombiana de Educación*, nº 45, 2003, pp. 22-43; González Sánchez, Margarita y Muñoz Rodríguez, José Manuel, “La formación de ciudadanos críticos. Una apuesta por los medios”, *Teoría de la educación*, nº 14, 2002, pp. 214-231; Barroso Tristán, José María, Collado Ruano, Javier, “La creación de materiales curriculares para promover la participación ciudadana en un Sistema educativo coherente”, en Nicolás de Alba Fernández, Francisco F. García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (coord.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (Vol. I)*, Editorial Díada, Sevilla, 2012, pp. 237-243; Canals Cabau, Roser, “El debate como estrategia didáctica para educar en la participación ciudadana”, en Nicolás de Alba Fernández, Francisco F. García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (coord.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (Vol. I)*, Editorial Díada, Sevilla, 2012, pp. 245-253; Peláez Paz, Nancy, “El conflicto como situación de aprendizaje: participación y ciudadanía en un proceso de mediación entre pares”, en Patricia Mata Benito, Belén Ballesteros Velázquez e Inés Gil Jaurena (coords.), *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación*, Traficantes de sueños, Madrid, 2014, pp. 45-50; Abril Hervás, David, “Ciudadanía active y educación: propuestas educativas emergentes a partir de historias de vida”, en Patricia Mata Benito, Belén Ballesteros Velázquez e Inés Gil Jaurena (coords.), *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación*, Traficantes de sueños, Madrid, 2014, pp. 75-80.

<sup>9</sup> García, Carolina, y Luis Flores, “Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la desubjetivación del sistema. Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad”, *Estudios Pedagógicos*, Vol. 37, nº 2, 2011, pp. 330-331; 334-338; Pérez-Agote, José María, “La identidad y la ciudadanía en las instituciones educativas”, *Política y Sociedad*, Vol. 47, nº 2, 2010, pp. 9-13; Bolívar, Antonio, “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, nº 20, 2004, pp. 15-38; Cordero, Consuelo, y Teresa Aguado, “Educación para la ciudadanía. Una asignatura a debate. Normativa, manuales y práctica escolar en España”, *Diálogo Andino*, nº 47, 2015, pp. 45-57; Will, Kymlicka, “Educación para la Ciudadanía”, en Francisco Colom González (coord.), *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*, Editorial Anthropos, Barcelona, 2001, pp. 252-284; Apple, W. Michael, *Política cultural y educación*, Editorial Morata, Madrid, 2001, 142-150; Apple, W. Michael, “¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y neoconservadurismo en educación?”, *Docencia*, nº 13, 2001, pp. 5-10; Prada Sanmiguel, Alberto, “La formación del ciudadano en el siglo XXI desde una perspectiva lasallista”, *Revista de la Universidad de La Salle*, nº 56, 2011, pp. 27-31; Hernández

fallas del sistema en términos de desconexión del estudiante tanto en forma de obsolescencia del sistema (desafección del estudiante) como del sistema educativo (“fracaso escolar”, bajo rendimiento, abandono escolar).

También son importantes los aportes de estudios cualitativos y significativos acerca de una formación ciudadana que logre superar el umbral de los paradigmas e imaginarios del civismo, el conocimiento de deberes y el acatamiento de responsabilidades en el espacio escolar<sup>10</sup>. En este sentido, estas perspectivas más cualitativas entenderán la escuela como un espacio de mayor explotación de los recursos de la familia, el profesor y del propio estudiante como sujeto que, en sí mismo, es importante más allá de los contenidos externos que ejerzan una obligación sobre este, pudiendo así explorar nuevas formas de educar la ciudadanía.

Por otro lado, la globalización se establece en muchos estudios como un auténtico paradigma educativo hacia donde debería orientarse la formación ciudadana del siglo XXI<sup>11</sup>. Este será planteado como el gran desafío para las instituciones

---

Sánchez, Caridad, “Ciudadanía, diversidad y participación. Educar para la participación desde la diversidad”, *Revista Educação e Políticas em Debate*, Vol. 1, nº 1, 2012, pp. 147-155; Banks, James A., “Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 17, nº 2, 2014, pp. 2-8; Rodríguez Izquierdo, Rosa María, “La diversidad cultural en la sociedad global: Nuevos retos en educación”, *Ágora digital*, nº 4, 2002, pp. 1-11; Vera Vila, Julio, “Educación intercultural y ciudadanía democrática”, *Dedica*, nº 1, 2011, pp. 159-171; Terrén, Eduardo, “Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia”, *Praxis*, nº 3, pp. 259-277.

<sup>10</sup> Cárcamo Vásquez, Héctor, “La formación ciudadana en la escuela desde la mirada de los futuros profesores de primaria”, *Política y Sociedad*, Vol. 52, nº 3, 2013, pp. 863-865; Koubi, Geneviève, “Entre ‘civismo’ y ‘civilidad’. La educación de la ciudadanía”, *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, Vol. 38, 2004, pp. 48-70; Fernández, Liria, Carlos, Fernández Liria, Pedro y Alegre Zahonero, Luis, *Educación para la ciudadanía: democracia, capitalismo y estado de derecho*, Ediciones Akal, 2007, pp. 181-244; Martínez Rodríguez, Juan Bautista, *Educación para la ciudadanía*, Editorial Morata, 2005, pp. 15-120; Fuentes, Juan Luis y Quintanilla, Ignacio, “La educación para la ciudadanía global. Buenas teorías que orientan buenas prácticas”, en Hernández Prados, María Ángeles (Coord.), *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural*, Editum, 2017, pp. 243-266.

<sup>11</sup> Cárcamo Vásquez, Héctor, “La formación ciudadana en la escuela desde la mirada de los futuros profesores de primaria”, *Política y Sociedad*, Vol. 52, nº 3, 2013, pp. 845-67; Alonso Gutiérrez, Ana María, “Algunas reflexiones sobre globalización”, presentado en XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante, 2004, pp. 1-12; Pizzuti, Giulia, Lina Gálvez Muñoz, y Paula Rodríguez-Modroño, “El proceso de construcción de la Ciudadanía Global, una propuesta para lograr una realidad más igualitaria y sostenible”, *Brazilian Journal of Development*, Vol. 3, nº 2, 2017, pp. 273-288; Martínez Monje, Pedro Manuel, “La ciudadanía digital desde el análisis de las tipologías de las economías del mundo”, Ponencia presentada en *Brecha Digital y Desarrollo. Factores de Exclusión e Inclusión*, Universidad del País Vasco, 6 de septiembre de 2011, pp. 2-10; Moreno Fernández, Olga, “Educación y ciudadanía planetaria. Concepciones del alumnado participante en programas educativos andaluces”, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 26, 2015, pp. 231-255; Martín-Cabello, Antonio, “Ciudadanía global. Un estudio sobre las identidades sociopolíticas en un mundo interconectado”, *Arbor*, Vol. 193, nº. 786, 2017, pp. 2-13; Arias Sandoval, Leonel, “La identidad nacional en tiempos de globalización”, *Educare*, Vol. 13, nº 2, 2009, pp. 8-15; Collado Ruano, Javier y Barroso Tristán, José María, “Educar para vivir: Hacia una educación global y planetaria”, en Nicolás de Alba Fernández, Francisco F. García Pérez y Antoni Santisteban Fernández

educacionales, visto desde un punto de vista conceptual (ciudadanía globalizada, ciudadanía digital, ciudadanía global-internacionalizada) y como proyecto político para llevar a cabo a través de políticas educacionales tanto en forma como en los propios contenidos (reforma de asignaturas humanísticas, ampliación transversal de los currículos en torno al fenómeno de globalización).

Los trabajos que siguen una estela más pragmática en términos de objetivos más plausibles y menos abstractos serán sin duda los que giren alrededor del fomento de una asignatura exclusiva de formación ciudadana o de saberes relacionados con temas ciudadanos (política institucional, ética, filosofía política, etc.)<sup>12</sup>. Esta promoción curricular y docente tendría que fundamentarse en términos de praxis en el estudiante, de fomento de la participación y la crítica bajo los criterios de los Derechos Humanos y de respeto a la diversidad dentro del sistema político vigente.

Los criterios que versan sobre una ciudadanía de convivencia, que establezca una formación ciudadana en términos afectivo-emocionales también generarán debate en la idea de la formación ciudadana en el campo de la educación<sup>13</sup>. Lo importante aquí será la formación de individuos con capacidades no tanto en cuanto a contenidos cívicos o en Derechos Humanos, sino más bien a potenciar en los estudiantes habilidades sociales y emocionales (inteligencia emocional) en pos de una sociedad mejor preparada para un mundo globalizado, diverso y plural. Pero ante esta cuestión

---

(coord.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (Vol. II)*, Editorial Díada, Sevilla, 2012, pp. 149-155.

<sup>12</sup> Ulubey, Özgür y Dilek Gözütok, Fatma, “Future Citizenship, Democracy and Human Rights Education with Creative Drama and Other Interactive Teaching Methods”, *Education and Science*, Vol. 40, n° 182, 2015, pp. 88-104; Arbués Radigales, Elena, Reparaz Abaitua, Clara y Naval Durán, Concepción, “Los alumnos y la educación para la ciudadanía. Primeros resultados”, *Revista Española de pedagogía*, Vol. 20, n° 253, 2012, pp. 417-437; Robinson, Ken, *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*, Editorial Grijalbo, Barcelona, 2015, pp. 191-204.

<sup>13</sup> López-Cassá, Elia, “La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria”, en José Luis Soler, Lucía Aparicio, Oscar Díaz, Elena Escolano y Ana Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, Ediciones Universidad San Jorge, Zaragoza, España, 2016, pp. 559-569; Pérez-González, Juan Carlos, “Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo”, en Rafael Bisquerra (coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y a la adolescencia*, Edición Faros Sant Joan de Déu, Barcelona, pp. 56-67; Lantieri, Linda y Nambiar Madhavi, “La experiencia de la educación emocional en las aulas de Nueva York”, en Rafael Bisquerra (coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y a la adolescencia*, Edición Faros Sant Joan de Déu, Barcelona, pp. 70-81; Aguilera, Pilar, “La educación emocional en el Reino Unido”, en Rafael Bisquerra (coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y a la adolescencia*, Edición Faros Sant Joan de Déu, Barcelona, pp. 83-96; Bisquerra, Rafael, “Orígenes y Desarrollo de la educación emocional en España”, en Rafael Bisquerra (coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y a la adolescencia*, Edición Faros Sant Joan de Déu, Barcelona, pp. 99-105; Bisquerra Alzina, Rafael, “Educación emocional y competencias para la vida”, *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, n° 1, 2003, pp. 8-36.

nos podríamos preguntar ¿En qué términos? En este caso volveríamos a la casilla inicial: fomento de una ciudadanía con habilidades sociales bajo el marco de convivencia establecido por el sistema republicano-democrático (liberalismo político).

Todas estas perspectivas de estudio e investigación en torno a cuestiones relacionadas con formación ciudadana en el contexto formativo-educacional tendrán como principal punto de encuentro la idea de reformar, cambiar o transformar el sistema educativo para mejorarlo mediante cuestiones de forma (nuevas metodologías) o mediante cuestiones estructurales o de fondo (nuevos criterios, nuevos contenidos). A pesar de ello, todas confluirán en el hecho de que buscarán, unas de forma más clara y otras menos, la formación de una ciudadanía participativa (más allá del voto), democrática (representativa o participativa) y del entendimiento de la diversidad en los nuevos términos o desafíos globales. A pesar de estructurarse en diferentes ámbitos de estudio finalmente confluirán en conclusiones similares. Ahora bien, este tipo de trabajos que intervienen formación ciudadana en educación tratarán esta cuestión como un problema político, pero sin llegar a conectar paralelamente la problemática de forma holística (contenidos, currículos, escuela, estudiantes) careciendo así de un carácter que viaje de lo puramente teórico a lo educacional-escolar y de los contenidos concretos (emisor) a los estudiantes (individuos-receptor). Es por ello por lo que en esta tesis hemos tenido que construir estos apartados en cada capítulo con el objetivo de ofrecer precisamente estas visiones parceladas de la problemática. No obstante, no desmerecemos los aportes de estos trabajos (todos con su valor e interés particular), pero si su incapacidad por interconectar varias variables, campos metodológicos, teóricos y de estudios de caso con el fin de poder ofrecer un resultado más complejo y enriquecedor de cara a un debate académico más transversal, más social y, en definitiva, más político.

Finalmente, esta tipología de estudios suelen cumplir un fin específico, ya sea en el currículo, como en la docencia, como en proyectos concretos, dejando pocas puertas abiertas en torno a un visión más amplia del problema. De no ser estudios finalistas lo serán poco específicos, perdiéndose en lo reflexivo-analítico sin llegar a ningún puerto concreto (abstracciones académicas). Buscar ese equilibrio sin duda es todo un desafío que nos hemos planteado en esta tesis desde el primer momento, uno que no terminaría con esta tesis, sino que tendría forma de proyecto de vida en

términos investigativos, pero también políticos como veremos al final de esta tesis doctoral.

## **2. Proyectos de educación supranacionales para la construcción de la sociedad del siglo XXI.**

Con la intención de ofrecer una panorámica general, clara y lo más sintética posible, en este apartado tenemos como objetivo presentar cuáles serán los principales proyectos de sociedad/ciudadanía para el siglo XXI a un nivel supranacional desde finales del siglo XX hasta la actualidad. Dichos organismos internacionales, como la ONU o el IEA, gozarán no solo de unos principios y propósitos específicos en torno a la idea de sociedad que pretenden, sino que además veremos cierta literatura en forma de informes, monográficos y compilaciones tanto de carácter técnico, como académico y/o reflexivo-analítico. Dicho material será foco de nuestro interés en las próximas páginas para que, finalmente, podamos lograr establecer algún tipo de comparativa tanto a un nivel supranacional como a un nivel nacional (Chile y España), pero también a un nivel local (nuestros estudios de caso). ¿Existen conexiones entre los proyectos supranacionales y las políticas educativas nacionales de Chile y España? Y finalmente ¿Existe algún tipo de conexión-relación entre nuestro emisor y receptor con respecto a todo esto (proyectos ciudadanos y políticas educativas)? ¿Cumplen sus expectativas dichos proyectos y políticas con respecto a los estudios de caso investigados en esta tesis doctoral? Estas preguntas serán la razón de ser de este capítulo, siendo estas dos últimas preguntas el epicentro de nuestras conclusiones y reflexiones finales de tesis doctoral que veremos una vez finalizado este capítulo cuatro.

Centrándonos en la temática que nos compete tratar en este apartado, debemos empezar mencionando los orígenes de estos proyectos supranacionales. La educación y la formación ciudadana para el siglo XXI será un marco de preocupación fundamentalmente a partir de los años setentas en Europa a través de la UNESCO, con 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 educacionales de

occidente, pero también parte del mundo al tener como horizonte cuestiones que tendrán que ver con el fenómeno de la globalización. En obras como estas 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, generarían un espacio de debate en torno al quehacer de la educación para el próximo siglo XXI. En el año 2015 y como producto de una reflexión en base a estos dos documentos la UNESCO publicaría “Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?”, en el que se actualizan las premisas ya sembradas por Faure y Delors.

A comienzos de siglo XXI, y bajo la influencia de estos textos de la UNESCO (1972; 1996) que son influyentes hasta el día de hoy para abordar la educación del siglo XXI, surgirán informes y estudios paulatinos de organizaciones internacionales como la OCDE en torno a cuestiones de 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)<sup>14</sup>. También ha habido estudios acerca de iniciativas educativas de empresas de gran prestigio en el mundo de la informática y las telecomunicaciones como Microsoft<sup>15</sup>, Cisco<sup>16</sup> e Intel<sup>17</sup>, las cuales habrían materializado dichas intencionalidades en educación patrocinado proyectos como el programa “Evaluación y Enseñanza de las Habilidades en el Siglo XXI (Assessment and Teaching of 21st Century Skills o ATC21S)”<sup>18</sup> que se centraría en 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, y lo que más nos interesa en este capítulo, la definición de un carácter ciudadano a un nivel tanto local como global<sup>19</sup>.

---

<sup>14</sup> Chung, Connie K., y Fernando M. Reimers, *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 2016, p. 38.

<sup>15</sup> “Microsoft en educación”, disponible en <https://www.microsoft.com/es-es/education>, consultado el 28 de marzo de 2019.

<sup>16</sup> “Cisco education”, disponible en <https://www.cisco.com/c/en/us/solutions/industries/education.html>, consultado el 28 de marzo de 2019.

<sup>17</sup> “Intel education”, disponible en <https://www.intel.la/content/www/xl/es/education/intel-education.html>, consultado el 28 de marzo de 2019.

<sup>18</sup> Chung, Connie K., y Fernando M. Reimers, *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 2016, pp. 18-19.

<sup>19</sup> Binkley, Marilyn, Erstad, Ola, Herman, Joan, Raizen, Senta, Ripley, Martin and Mike Rumble, *Draft White Paper 1. Defining 21<sup>st</sup> century skills*, Assessment and Teaching of 21st Century Skills (University of Melbourne), Melbourne, Australia, 2010, pp. 16-33; Bujanda, María Eugenia, Ruíz González, Valeria, Molina Ovarés, Andrea y Sofía Quesada Montano, *Competencias del siglo XXI. Guía práctica*



En esta misma línea irán proyectos similares como el proyecto *enGauge* (The North Central Regional Educational Laboratory's)<sup>20</sup> o las iniciativas del Foro Económico Mundial<sup>21</sup>, los cuales irán orientados a potenciar estas habilidades para el siglo XXI, unas habilidades que son pensadas a raíz de un planteamiento educativo que requerirá, al mismo tiempo, una conceptualización de la sociedad del siglo XXI<sup>22</sup>.

De todos estos organismo internacionales destacaremos a la UNESCO, la OCDE, al Foro Económico Mundial y al ATC21S como marco general de entendimiento de la idea supranacional y de incidencia a un nivel global (unos en más países y otros en menos) de la sociedad del siglo XXI a través de la educación en habilidades del siglo XXI. Esta cuestión no será otra que la construcción de un perfil concreto de ciudadano para el siglo XXI en términos sociales, políticos y 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 tienen 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, 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

---

*para promover su aprendizaje y evaluación. Capítulo latinoamericano del Proyecto ATC21s*, Fundación Omar Dengo (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), San José, Costa Rica, 2014, pp. 40-62.

<sup>20</sup> VV. AA, *enGauge 21st Century Skills Digital Literacies for a Digital Age*, North Central Regional Educational Laboratory's and Metiri Group, California-Illinois, U.S, 2003, pp. 30-64.

<sup>21</sup> Annie Luo, Mengyu, Li, Jiaojiao, Subotić and Lena Woodward, *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*, World Economic Forum, Ginebra, Suiza, 2015, pp. 2-10.

<sup>22</sup> Chung, Connie K., y Fernando M. Reimers, *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 2016, pp. 19-21.

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.

Así pues, en este apartado nos centraremos en los organismos internacionales seleccionados que trabajan educacionalmente las habilidades del siglo XXI a un nivel global. Como hemos mencionado anteriormente, cada organismo tendrá su ámbito “territorial”. Si bien todos tendrán una dimensión global en su discurso, el único que no tendría una adscripción específica de países será el Foro Económico Mundial<sup>23</sup>. El resto sí que tendrían una lista de países colaboradores, como es el caso de la OCDE<sup>24</sup>, UNESCO<sup>25</sup> y ATC21S<sup>26</sup>. De esta forma el Foro Económico Mundial no colaborará con países concretos, y de los otros tres organismos el OCDE y UNESCO colaborarán con nuestros países de interés (Chile y España). ¿Por qué entonces integrar el Foro Económico Mundial y el ATC21S en nuestros análisis? Ambos organismos, en los informes que analizaremos sintéticamente a continuación tendrán colaboradores educacionales tanto de la OCDE como de la UNESCO. Específicamente el ATC21S<sup>27</sup> trabajará con colaboradores del Foro Económico Mundial y la UNESCO, mientras que el Foro Económico Mundial con colaboradores del ATC21S y la UNESCO<sup>28</sup>.

Aclaradas estas cuestiones nos competería a continuación analizar el perfil de ciudadano/estudiante/ciudadanía para el siglo XXI de estos organismos, centrándonos especialmente en la UNESCO y ATC21S (al ser especializadas en educación y temas de formación ciudadana respectivamente), a través de sus principios y propósitos

---

<sup>23</sup> Al ser una fundación, el Foro Económico Mundial tendría un carácter diferenciado. Hay que mencionar que está financiado por empresas privadas, tiene su sede central en Ginebra, Suiza (país que supervisaría dicha fundación) y ejercerá control sobre el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.

<sup>24</sup> Australia, México, Bélgica, Nueva Zelanda, Chile, Países Bajos, Dinamarca, Noruega, Alemania, Austria, Estonia, Polonia, Finlandia, Portugal, Francia, Suecia, Grecia, Suiza, Irlanda, República Checa, República Eslovaca, Islandia, Eslovenia, Israel, España, Italia, Japón, Turquía, Canadá, Hungría, Corea del Sur, Reino Unido, Luxemburgo y Estados Unidos de América serían clasificados como “Países miembros”, mientras que Rusia sería “País candidato para la adhesión” y Brasil, Indonesia, China, Sudáfrica y la India serán “Países en adhesión y cooperación reforzada”. Véase en <https://www.oecd.org/centrodemexico/paisesmiembros.htm>; <http://www.oecd.org/about/membersandpartners/>, consultado el 29 de marzo de 2019.

<sup>25</sup> En la lista de la UNESCO se acumularía un total de 190 países (que no enumeraremos por razones de espacio), entre los cuales se encontrará tanto Chile (ingreso en el 07/07/1953) como España (ingresó el 30/01/1953). Véase en <https://es.unesco.org/countries/member-states>, consultado el 29 de marzo de 2019.

<sup>26</sup> Acumularía un total de seis países: Australia, Finlandia, Singapur, Estados Unidos de América, Costa Rica y Países Bajos. Véase en <http://www.atc21s.org/about.html>, consultado el 29 de marzo de 2019.

<sup>27</sup> Griffin, Patrick, McGaw, Barry and Esther Care, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer, Melbourne, Australia, 2012, p. 6.

<sup>28</sup> Annie Luo, Mengyu, Li, Jiaojiao, Subotić and Lena Woodward, *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*, World Economic Forum, Ginebra, Suiza, 2015, p. 22.

depositados en diversos informes y sitios web. Más adelante, y para nuestros países Chile y España, veremos tanto a la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) como a la Unión Europea respectivamente como organismos supranacionales que entrarían en colaboración con los respectivos gobiernos (ministerios de educación correspondientes) con el fin de tener impacto en la educación de ambos países.

## **2.1 La UNESCO y los tres informes. Acerca de la utopía educativa y el modelo ciudadano para el siglo XXI.**

Para el caso de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), un organismo de la ONU (Organización de Naciones Unidas) especializado en educación (entre otras muchas áreas), tendremos en cuenta especialmente tres grandes informes sobre educación del siglo XXI: el informe Faure, el informe Delors y el último informe publicado titulado “Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?”. Estos tres informes conformarán una visión panorámica en torno a educación y ciudadanía del siglo XXI de la UNESCO, así como también su horizonte educativo actual denominado “Educación 2030”<sup>29</sup>, en el cual se marcarán los objetivos más recientes al respecto.

La UNESCO, centrado en tres ejes fundamentales, se funda en el año 1942, aun durante la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de impulsar el desarrollo sostenible, la paz en el mundo y la equidad<sup>30</sup>. La educación sería clave como medio para “transformar vidas”, para llevar a cabo sus objetivos desde un primer momento. En este caso de los diecisiete denominados “Objetivos de Desarrollo Sostenible”<sup>31</sup>, será el número cuatro el que se encargue de impulsar una “Educación de calidad”<sup>32</sup>. La finalidad de la UNESCO en estos términos será la accesibilidad a la educación en el mundo<sup>33</sup>, teniendo en cuenta un proyecto utópico en educación como veremos a

---

<sup>29</sup> UNESCO, “Liderar la agenda mundial Educación 2030”, disponible en <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030>, consultado el 4 de abril de 2019.

<sup>30</sup> UNESCO, “Historia de la UNESCO”, disponible en <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>, consultado el 4 de abril de 2019.

<sup>31</sup> UNESCO, “Objetivos de desarrollo sostenible”, disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>, consultado el 4 de abril de 2019.

<sup>32</sup> UNESCO, “Objetivos de desarrollo sostenible. Educación de calidad”, disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>, consultado el 4 de abril de 2019.

<sup>33</sup> UNESCO, “Educación de calidad: por qué es importante”, disponible en [https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4\\_Spanish\\_Why\\_it\\_Matters.pdf](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf), consultado el 4 de abril de 2019.

continuación. Será una doble batalla desde la UNESCO para el mundo bajo sus coordenadas y señas de identidad, que en este caso serían fundamentalmente ocho: “1) La educación transforma vidas; 2) Favorecer la libertad de expresión; 3) Proteger el patrimonio y fomentar la creatividad; 4) Aprender a convivir; 5) Construir sociedades del conocimiento; 6) Un planeta, un océano; 7) La ciencia al servicio de un futuro sostenible; 8) Prevenir el extremismo violento”<sup>34</sup>.

Como veremos a continuación en los informes de la UNESCO acerca de la educación del futuro/siglo XXI, estos ejes estarán presentes. La educación para la UNESCO será, como decimos, un medio fundamental para llevar a cabo los objetivos del desarrollo sostenible mediante el eje Educación 2030<sup>35</sup>. Este eje 2030 se establecerá en el año 2015, pero no es algo nuevo. Su comienzo histórico en el año 1948 con la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos el cual establecía a la educación precisamente como un derecho esencial en el ser humano. El siguiente movimiento por la educación de la UNESCO será la “Declaración Mundial sobre Educación para todos” en el año 1990 con objetivo para el año 2000. Al no cumplirse se volvería a convocar un Foro Mundial sobre la Educación en el año 2000 para incluir en ese mismo año a la educación como un objetivo más (número 2) en los denominados “8 Objetivos de Desarrollo del Milenio”<sup>36</sup>.

A partir de estos ejes educativos, centrados fundamentalmente en la accesibilidad y la reivindicación del rol de la educación en la sociedad, surgirían las utopías educativas globales (nuestros tres informes) que esbozarían un horizonte educacional para las próximas décadas y, en definitiva, el futuro de la sociedad y la formación de la misma en valores del siglo XXI que se verán definidos en estos momentos, que romperá en parte con el paradigma educativo tradicional heredado de la época de la “Instrucción escolar” (finales del siglo XIX y principios del siglo XX).

### **2.1.1 La primera utopía educativa. El Informe Faure y el perfil de ciudadanía del futuro.**

El denominado informe Faure se titulará realmente “Aprender a ser. La educación del futuro”, una obra colectiva de siete autores para la UNESCO en el año 1972. El carácter general de la obra vendrá resumido en las primeras páginas de la

---

<sup>34</sup> UNESCO, “Temas”, disponible en <https://es.unesco.org/>, consultado el 4 de abril de 2019.

<sup>35</sup> UNESCO, “Las metas educativas”, disponible en <https://es.unesco.org/node/266395>, consultado el 4 de abril de 2019.

<sup>36</sup> UNESCO, “Cronología: El movimiento educativo mundial”, disponible en <https://es.unesco.org/node/266407>, consultado el 4 de abril de 2019.

obra “Esta obra es un esfuerzo colectivo de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, establecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)”<sup>37</sup>. El colectivo de miembros de esta obra estarán encabezados por un presidente de la comisión que será precisamente Edgar Faure, destacado en el texto como Exministro de Educación Nacional en Francia<sup>38</sup>, aunque también será Ministro de otras muchas carteras en Francia desde 1949 hasta 1973 (Agricultura, Finanzas, Presupuesto, Asuntos Extranjeros, Asuntos Sociales). El resto de miembros tendrán diversos cargos y disciplinas académicas en dicho año (1972): Felipe Herrera (abogado-economista, Exministro de Hacienda de Chile en el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo y Expresidente del Banco Interamericano de Desarrollo), Abdul-Razzak Kaddoura (profesor sirio de física nuclear en la Universidad de Damasco), Henri Lopes (Ministro de Asuntos Exteriores y Exministro de Educación Nacional en la República Democrática del Congo), Arthur V. Petrosvski (Profesor soviético y miembro de la Académica de Ciencias Pedagógicas de la URSS), Majid Rahnema (Exministro de Enseñanza superior y Ciencia en Irán) y Frederick Champion Ward (Consejero de educación internacional en la Fundación Ford)<sup>39</sup>. Todos estos individuos entrarán en una tendencia ideológico-política de un carácter que podríamos denominar progresista (socialdemócratas, social-liberales) dado su participación en política institucional.

En esta obra, de unas 400 páginas (417 en esta edición), constará de nueve capítulos de los cuales cuatro de ellos tendrán un contenido educacional y político al mismo tiempo (capítulos 3, 4, 6 y 7). El resto de capítulo versarán sobre cuestiones educacionales y pedagógicas específicas como la accesibilidad, la docencia, la planificación económica (de costes), la didáctica, los aportes tecnológicos a la educación del futuro, etc. Los susceptibles de análisis serán lo que versen sobre el proyecto de educación del siglo XXI (o de futuro) en términos político-ideológicos. Las cuestiones técnico-pedagógicas y económicas quedarán fuera de nuestros análisis.

En el capítulo tercero titulado “La educación, producto y factor de la sociedad” se relacionará la educación con la sociedad o, dicho de otra forma, a la educación como producto de un proyecto de sociedad. Concretamente se definirá dicha relación

---

<sup>37</sup> Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul-Razzak, Lopes, Henri, V. Petrovski, Arthur, Rahnema, Majid y Champion Ward, Frederick, *Aprender a ser. La educación del futuro*, UNESCO y Alianza Editorial, París-Madrid, 1973, p. 7.

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> *Ibid.*

de la siguiente manera: “En lo que a nosotros respecta, consideramos que existe, en efecto, una correlación estrecha, simultánea y diferida, entre las transformaciones del ambiente socio-económico y las estructuras y las formas de acción de la educación, y también que la educación contribuye funcionalmente al movimiento de la historia. Pero además nos parece que la educación, por el conocimiento que proporciona del ambiente donde se ejerce, puede ayudar a la sociedad a tomar conciencia de sus propios problemas y que, a condición de dirigir sus esfuerzos a la formación de hombres completos, comprometidos conscientemente en el camino de su emancipación colectiva e individual, ella puede contribuir en gran manera a la transformación y a la humanización de las sociedades”<sup>40</sup>. Más adelante el informe aclarará sobre el carácter emancipador-social de la educación al que se ha hecho referencia anteriormente calificando a la educación de la siguiente manera: “A este respecto, la educación concurre objetivamente a consolidar las estructuras existentes, a formar individuos aptos para vivir en la sociedad tal y como es. Bajo este ángulo, y sin dar al término un sentido peyorativo, la educación es conservadora por naturaleza”<sup>41</sup>.

Bajo esta concepción de la educación un tanto contradictoria, de un carácter transformador en la sociedad, pero al mismo tiempo conservador, nos ofrecerá no tanto la primera gran característica del modelo de sociedad que se estaría pensando desde la UNESCO (años setentas) sino más bien la primera gran crítica al sistema educativo vigente hasta aquellos años. De alguna manera se dejará constancia de que la sociedad necesitaría a la educación para emanciparse y transformar la sociedad, pero teniendo en cuenta una estructura y perspectiva conservadora de la educación, la cual tendría en su esencia el perpetuar “las estructuras existentes”. En torno a esto, en el capítulo se agrega que la educación debe ser cívica (formación cívica para el estudiante) para continuar en ese trabajo emancipatorio del estudiante. Concretamente en el texto lo aclararía de la siguiente forma: “A la escuela se le continúa y se le continuará confiando un papel de formación cívica (...). Lo esencial no es saber el lugar que ocupa en la enseñanza este tipo de instrucción, sino a qué fines tiende, al menos implícitamente: ¿favorecer la eclosión de individuos con una manera propia de concebir rectamente sus relaciones con el mundo, o condicionar a individuos sometidos a modelos impuestos y fáciles de gobernar? ¿Estimular la formación de

---

<sup>40</sup> *Ibid.*, pp. 115-116.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 117.

espíritus embriagados de libertad y provistos de sentido crítico, o sacralizar las jerarquías? El hecho es que, en muchas circunstancias, el niño y el adolescente necesitan fuerzas fuera de lo común, o capacidades excepcionales de evasión, o incluso una sólida impermeabilidad para mantener intacta su curiosidad y su inventiva, que son facultades primordiales del espíritu humano.”<sup>42</sup>. En esta línea se cimentaría una idea de formación ciudadana en la cual la educación dotaría al individuo de capacidades necesarias para ser, precisamente, humano y, en última instancia, un ser cívico, una definición que vagaría entre las estructuras políticas (jerarquías y gobiernos) en pos de la emancipación del individuo y del colectivo (libertad, crítica y diversidad de pensamiento).

Este ejercicio de los fines del civismo educativo que girarán en torno a las ideas de emancipación de los estudiantes se verán achacadas, según el texto, por las propias jerarquías educacionales que reflejarían las jerarquías existentes en la sociedad. Al respecto el texto concluiría en torno a esto de la siguiente forma: “Por último, existe entre enseñantes y enseñados una relación jerárquica, a menudo demasiado rígida, que tiende a ahogar en el enseñado el sentimiento de sus propias responsabilidades y a proscribir una libertad de reacción que puede ser positiva”<sup>43</sup>. Además, el texto, profundamente crítico con el sistema educativo vigente, entenderá que la educación, independientemente de los aportes de que debería tener la educación para la formación del individuo, es profundamente elitista, favoreciendo a unas minorías (privilegiadas) en detrimento de unas mayorías (sociales). Este parecerá ser un importante bloqueo para dicha emancipación social a la cual se refiere el texto, lo cual lo explicaría de la siguiente forma: “Por una parte, no se trata generalmente, o ya no se trata, de reservar en principio las enseñanzas de calidad a unas capas sociales determinadas, sino de un sistema de selección en toda la sociedad. Un sistema que no tiene a excluir a nadie en razón de su origen social, sino a elegir ‘a los mejores’. Tal como lo entiende la élite ya constituida. De ahí la función de ‘bomba aspirante’ asignada a la escuela, que selecciona desde las primeras clases, mediante sucesivas cribas, a los futuros elegidos. Y si los mecanismos sociales tienen fatalmente como efecto el favorecer el éxito escolar de los niños salidos de ambientes socio-culturales privilegiados, hay que ver en ello una consecuencia, no una finalidad del sistema. Por otra parte, quien dice élite

---

<sup>42</sup> *Ibid.*

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 118.

dice minoría. Y un sistema no deja de ser elitista por el solo hecho de que se amplíe cuantitativamente. Lo que es determinante es el principio de la elección de algunos, aunque sean numerosos, y de la exclusión de todos los demás, a partir de criterios definidos por la propia élite y cada vez más exigentes”<sup>44</sup>.

Este tipo de problemáticas educacionales y sociales, que estarán planteadas a un nivel global, lo focalizarán fundamentalmente en países africanos o países del denominado “Tercer Mundo”<sup>45</sup>, cuyas sociedades quedarían definidas como “sociedades bloqueadas” las cuales tendrán únicamente como objetivo “su propia perpetuación”<sup>46</sup>. El texto pretende llevar los problemas más estructurales en términos educacionales a estas zonas del mundo y los de carácter más educativo-pedagógico a países occidentales. Ante esto en el texto se podría ver recién un horizonte claro en torno hacia donde quiere caminar políticamente hablando: “Al ser un subsistema de la sociedad, la educación refleja necesariamente sus principales rasgos. Sería en vano esperar una educación racional, humana, en una sociedad injusta. Un sistema burocrático, siendo por su utilización extraño a la vida, encuentra dificultades para concebir que la escuela debe estar hecha para el niño, y no el niño para la escuela. Los regímenes que se basan en la autoridad de unos y la obediencia de otros no pueden desarrollar una educación de la libertad. Resulta difícil imaginar que las condiciones socioeconómicas, en las que el trabajo está generalmente alienado, la escuela pueda dar satisfacción al trabajo creador. ¿Y cómo imaginar que una sociedad teñida de privilegios y discriminaciones pueda engendrar un sistema de enseñanza democrático?”<sup>47</sup>.

El sistema democrático en educación será el ideal político de este documento, aunque veremos, en un ejercicio continuo de crítica y pragmatismo en el documento, un espíritu reformista en educación como algo prácticamente inevitable, dejando entrever una especie de búsqueda del mal menor dado los condicionantes históricos que constriñen el sistema educacional. Se establecerá entonces la educación como un subsistema subordinado a los términos de la sociedad en la cual nos refiramos específicamente. Esto se explicaría de la siguiente forma: “La relación de

---

<sup>44</sup> *Ibid.*, pp. 118-119.

<sup>45</sup> En el texto se irá aludiendo al pie de página ejemplos de casos de países o regiones del mundo.

<sup>46</sup> Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul-Razzak, Lopes, Henri, V. Petrovski, Arthur, Rahnama, Majid y Champion Ward, Frederick, *Aprender a ser. La educación del futuro*, UNESCO y Alianza Editorial, París-Madrid, 1973, p. 119.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 120.



subordinación que existe entre ella y el sistema socioeconómico no es tal que le resulte imposible actuar, si no sobre el conjunto, al menos sobre tales o cuales elementos del conjunto. Se ejercen fuerzas en el sentido de una renovación de las estructuras y de los contenidos de la educación, a fin de que ésta pueda concurrir más o menos directamente a las transformaciones sociales, lo que seguramente es posible a condición de que se tenga una visión de la sociedad en función de la cual se puedan formular los objetivos de la educación”<sup>48</sup>.

Como culmen de todo los criterios expuestos por esta parte del informe Faure, se concluirá en dos ideas: 1) “Hoy más que ayer, toda reforma educativa debe pivotar sobre los objetivos del desarrollo, tanto social como económico” y 2) “El desarrollo de la sociedad no se puede concebir en absoluto sin renovar la educación. Y esto en todas las sociedades, cualquiera que sea el tipo, la doctrina que profese y la forma de enfocar su destino: con una óptica reformista o con una perspectiva revolucionaria”<sup>49</sup>. De esta forma el texto aboga más por un ejercicio de coherencia en torno a un desarrollo social y económico de los países (declaración de principios) que en torno a un proyecto político específico. Es una idea semi-abstracta en la cual se entiende que la educación debe, como subsistema, apoyar a dicho desarrollo, un proceso que tendrá un carácter (reformista) u otro (revolucionario) dependiendo precisamente del carácter de la sociedad de la que estuviéramos hablando (cada sociedad tendría sus particularidades y, por lo tanto, sus propios objetivos en educación).

Cómo apunte final dejar constancia que este texto (Informe Faure) no será contundente alrededor del ámbito político (educación como forma de desarrollo político, o motor de transformación política), un escenario que se abordará con más vehemencia en los aspectos sociales (destino de los individuos-colectividades) y económicos (crecimiento y desarrollo económico de los países; productividad), tal y como hemos podido apreciar. Finalmente, se entendería como lo político no se expresaría como tal y sería visto desde una perspectiva de devenir histórico y prácticamente como algo inevitable o muy difícil de modificar a través de lo educacional. Las transformaciones sociales podrían traducirse como conquistas en términos de derechos y libertades dentro de un gran apartado político que se definirá como democrático, el cual tendría problemas con el ejercicio de las desigualdades por

---

<sup>48</sup> *Ibid.*, pp. 120-121.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 121.

parte de unas minorías (jerarquías y elites como motor fundamental de las desigualdades socioeconómicas). En el fondo este documento estará criticando los regímenes oligárquicos en los países del mundo en pos de impulsar sistemas democráticos<sup>50</sup> que promuevan la justicia social y la libertad de pensamiento a través de sus respectivos sistemas educacionales.

Este tipo de objetivos democráticos y de diagnósticos acerca de la obsolescencia de un sistema educacional “tradicional”<sup>51</sup> queda patente en el desarrollo del texto. Ejemplo de ello será, sobre todo, cuando se expliquen las pautas a seguir bajo el epígrafe titulado “Caminos de la democracia”, la cual se introduce de la siguiente forma: “Injusticias, autoritarismo, discriminaciones... Desde hace varios años, estas acusaciones llueven como granizo sobre la escuela y se comprende que ciertas personas se asombren de que le reproche tan vivamente ser como ha sido hecha a través de los siglos, por los mandatos sucesivos que ha recibido la sociedad, y a la que todos, por diferentes que pudieran ser, estaban de acuerdo en exigir que fuese autoritaria y jerárquica. La vehemencia de estas críticas tiene, sin embargo, su explicación. En primer lugar, porque son la expresión de necesidades muy fuertes y conformes al clima de la época. Después, porque están directamente provocadas por lo que a muchos les parece una hipocresía: el camuflaje de la injusticia real bajo el mando de una falaz fraseología democrática”<sup>52</sup>. Los autores del texto insisten en su crítica de una especie de “gobiernos de los injustos”<sup>53</sup>, de los oligarcas, de los poderosos, como parte de una suerte de devenir histórico<sup>54</sup> que difícilmente la educación puede combatir por sí sola. Ante esto la democracia sería el camino o la ruta a seguir, todavía en un mundo polarizado entre capitalistas y socialistas, tal y como se expresa en el texto: “Es muy cierto que la ambición generalmente proclamada en las altas esferas consiste hacer de la escuela un instrumento de igualación de

---

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 126.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 132.

<sup>52</sup> *Ibid.*, pp. 132-133.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 133.

<sup>54</sup> En uno de los párrafos finales del capítulo tercero se mencionaría lo siguiente al respecto: “El advenimiento al universo de la educación de una democracia, si no perfecta (¿dónde y cuándo se verá alguna vez esto?), al menos real, concreta, práctica, una democracia no construida e inspirada por una burocracia o una tecnocracia, ni otorgada por una casta que ocupe el poder, sino una democracia viva, creadora, evolutiva, no es un proyecto ilusorio. Pero su realización tiene como condición primordial una transformación de las estructuras sociales que sea capaz de reducir los privilegios de la herencia cultural”. Véase en Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul-Razzak, Lopes, Henri, V. Petrovski, Arthur, Rahnema, Majid y Champion Ward, Frederick, *Aprender a ser. La educación del futuro*, UNESCO y Alianza Editorial, París-Madrid, 1973, p. 144.

oportunidades. Las necesidades de la economía en unos países, los objetivos ideológicos en otros, la lucha por la liberación nacional en gran parte del mundo y hasta, en algunos casos, el temor a trastornos sociales, han contribuido de consuno a actualizar la necesidad de una democratización acelerada de la enseñanza. Los progresos aparentes son considerables. Las sociedades modernas y las sociedades tradicionales han implantado las condiciones de una igualdad mucho mayor de acceso a la escuela; en casi todas partes se tiende a prolongar la duración de la enseñanza; las sociedades industrializadas, socialistas o capitalistas, desarrollan continuamente su enseñanza secundaria y superior; la generalización y el rigor de los sistemas de exámenes, de concursos, de contabilización de las adquisiciones educativas han eliminado de derecho, aunque no siempre de hecho, los privilegios heredados de otra época. Estos son progresos indiscutibles que atestiguan el poder de la democracia para mejorar la educación, tanto a nivel orgánico como en el plano de la práctica pedagógica”<sup>55</sup>.

La educación se proyecta como el camino, pero siempre en la perspectiva de un procesos de democratización. Democracia y educación deben ir de la mano para caminar por y para el desarrollo social y económico de los países. La educación democrática sería, 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 sería entonces uno de los grandes objetivos del documento<sup>56</sup>. El cierre del capítulo tercero nos dejaría la idea no solo de educación como fin en sí mismo, como decíamos en páginas anteriores, sino la perspectiva que se tiene de la política, de lo social y, en definitiva, del rol de la educación en todo esto, como medio para alcanzar objetivos concretos a través de la formación de los niños y jóvenes (futura ciudadanía).

La idea de la expansión de la democracia en la educación será una entelequia a lo largo de los capítulos que versen sobre los principios y propósitos de la educación global<sup>57</sup>; un objetivo que, a pesar de esta amenazado por su condición de subordinación, debe ser esencial para desencadenar el “desarrollo humanizado y del

---

<sup>55</sup> Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul-Razzak, Lopes, Henri, V. Petrovski, Arthur, Rahnama, Majid y Champion Ward, Frederick, *Aprender a ser. La educación del futuro*, UNESCO y Alianza Editorial, París-Madrid, 1973, p. 133.

<sup>56</sup> *Ibid.*, pp. 134-145.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 167.

cambio”<sup>58</sup>. Esto se traducirá en un perfil de ciudadano creativo y reflexivo; con iniciativa y comprometidos socialmente; internacionales y concienciados política y económicamente; demócratas y participativos conforme al sistema político vigente<sup>59</sup>. El ciudadano nuevo, el estudiante del futuro debe entender las estructuras políticas, participar en ellas e involucrarse en su desarrollo, tal como se explicaría en un extracto del capítulo seis: “Mediante el aprendizaje de la participación activa en el funcionamiento de las estructuras de la sociedad y, cuando es preciso, mediante el compromiso personal en las luchas que tratan de reformarlas el compromiso personal en las luchas que tratan de reformarlas, es como el individuo adquiere la plenitud de sus dimensiones sociales”<sup>60</sup>. En torno a esta idea el texto insistirá en la implementación de una educación “para política” que describirá de la siguiente forma: “Se habla de educación política en vez de practicar la educación para la política; se confunde el adoctrinamiento ideológico o político con la preparación para una libre y amplia reflexión sobre la naturaleza de los poderes, sus componentes y las fuerzas que actúan en y a través de las instituciones; el despertar de la conciencia política y el desarrollo de las virtudes del hombre democrático se ven sustituidos por la formación del ciudadano uniforme y dócil; se contentan con inculcar nociones políticas en vez de formar hombres para comprender las estructuras del mundo en que están llamados a vivir, que cumplan los cometidos reales de su existencia, y finalmente, que no caminen ciegos por un universo indescifrable”<sup>61</sup>. En añadidura a esta idea de una educación para la política (formación cívico-ciudadana), el texto comentaría lo siguiente: “En contraposición a una utilización abusiva, dogmática, estrecha, del elemento político e ideológico en la educación, las finalidades políticas cívicas son un componente esencial de la empresa educativa de toda sociedad que tienda hacia la democracia”<sup>62</sup>.

El informe Faure nos mostraría el camino de lo que debería ser la educación cívica y, posteriormente, la educación ciudadana (o para la ciudadanía) del siglo XXI. Una ruta educacional que perfila al estudiante/ciudadano que necesitaría una democracia fuerte, basada en valores democrático y no en dogmas o autoritarismos. El establecimiento de una democracia plena y sin vaivenes autoritarios tendrá que ver

---

<sup>58</sup> *Ibid.*, pp. 171-174.

<sup>59</sup> *Ibid.*, pp. 227-233.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 230.

<sup>61</sup> *Ibid.*

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 231.

más con la época (guerras, golpes militares, polarización ideológica mundial, etc.), ya que de lo que se está hablando aquí es de un mantenimiento del sistema político republicano-democrático a través de un sistema educativo cimentado en valores y herramientas estrictamente democráticas. El resultado de todo ello sería la armonización del sistema político mediante una ciudadanía consciente de todo esto, una idea que el texto esbozaría de la siguiente manera acerca del concepto participación en educación: “Por su enseñanza, por su práctica, por su compromiso, la educación debe contribuir a la realización de este proyecto propio de nuestra época: sustituir una autoridad mecánica, de tipo administrativo, por una decisión viva, de tipo democrático. La participación del mayor número posible en el máximo de responsabilidades no es sólo prenda de eficacia colectiva, sino que además constituye una condición de la felicidad individual, una toma de poder cotidiano sobre la sociedad y las cosas, una manera de influir libremente en el destino. Ya no se trata de que el ciudadano delegue sus poderes, sino que los ejerza, a todos los niveles de la vida social y en todas las etapas de la vida”<sup>63</sup>.

El informe Faure apuesta por un perfil de ciudadano activo, emancipado de su condición de oprimido y pasivo; un ciudadano que sea capaz de darle la vuelta a su realidad y pueda ejercer sus derechos y responsabilidades políticas en armonía con su vida individual y colectiva. A esto el texto lo denominaría “Hombre nuevo” o “cibernantropo”, es decir, el “hombre completo” del futuro que “aprende, conoce y comprende el mundo”, pero también actúa sobre el mundo, con inteligencia y en el sentido de su interés” y “enriquece el mundo de objetos y de conjuntos tecnológicos”<sup>64</sup>. Este perfil de hombre completo necesitaría, para que fuese real, todas aquellas “circunstancias que le empujan a la violencia y a la arbitrariedad”<sup>65</sup>. Ese hombre “dueño de sus destino” pasaría inexorablemente por la educación, la cual debería trabajar “Las dimensión del hombre completo”.

Dicho objetivo educacional, según el texto, estaría encaminada en la actualidad (1972) equivocadamente al configurar un ideal de hombre universal, sin respetar la pluralidad, idea que se expresa de la siguiente forma: “El hombre que la educación toma como objeto es un gran medida el hombre universal igual a sí mismo en todo tiempo y lugar. Sin embargo, el individuo particular objeto de un proceso educativo

---

<sup>63</sup> *Ibid.*

<sup>64</sup> *Ibid.*, pp. 233-234.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 234.

particular, es un ser eminentemente concreto y, en su existencia limitada en el tiempo y en el espacio, reconcilia dialécticamente los dos aspectos de la naturaleza humana. Cuanto más es él mismo, más obedece a sus leyes y a su vocación propia, mejor realiza el propósito común de la humanidad y más está en condiciones de comunicar con otros. En efecto. Se comunica a la vez por la participación en el mundo abstracto y general de las ideas, y por la contribución eminente original del sentimiento, del pensamiento y de existencia individualizadas”<sup>66</sup>. Evidentemente el texto haría referencia a la expansión diversa y plural de la formación del ciudadano (hombre completo) pero en código eurocéntrico, refiriéndose en singular a cuestiones como “naturaleza humana” o “propósito común de la humanidad”. Dicho esto, el propósito educacional reposaría sobre un principio filosófico de ser humano, emancipado, consciente de su rol en la sociedad y diverso en su pensar y accionar en sociedad. Esta última idea, algo contradictoria con la que acabamos de ver, se puede ver reflejada en el siguiente extracto acerca de las capacidades del hombre completo: “(...) capacidad de observación, de experimentación, de clasificar los datos de la experiencia y de la información; capacidad de expresarse y de escuchar en el intercambio y el diálogo; entrenamiento en la duda metódica; arte de leer cuyo dominio es un ejercicio que no conoce fin; aptitud para interrogar al mundo y formular preguntas en una disposición de espíritu en la que se unen las aportaciones del pensamiento científico y del espíritu poético que tiene su fuente común en la posibilidad de maravillarse”<sup>67</sup>. Este conjunto de capacidades enmarcados en el ideal republicano-democrático y participativo del ciudadano ideal o hombre completo, será el prototipo de estudiante que debería, según el texto, forjar los sistemas educacionales para la sociedad del futuro<sup>68</sup>.

Finalmente, el capítulo séptimo de este libro hablará de la política educacional a seguir, teniendo ya en cuenta el diagnóstico crítico y los objetivos abstractos del libro con respecto al sistema educativo (capítulo 3), la educación como propósito democrático y global para el futuro (capítulo cuatro) y el perfil del estudiante (hombre completo) a través de una educación republicana, democrática, “para la política” y alejada de adoctrinamientos ideológico-políticos (capítulo seis). Dicho esto, el capítulo siete insistirá en el hecho global del asunto educacional, pero más

---

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 237.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 235.

<sup>68</sup> *Ibid.*, pp. 238-239.

insistentemente sobre de la voluntad política nacional<sup>69</sup> para llevar a cabo las transformaciones necesarias para los objetivos ya planteados en el texto. El texto explicaría de la siguiente forma lo conforma a las estrategias que deberían seguir los gobiernos en torno al proyecto educativo: “La estrategia no sólo tiene por objeto traducir la política al plan operatorio (y por consecuencia aclarar a su vez la propia formulación de estas políticas); proporciona además a los planificadores los elementos a partir de los cuales aquéllos considerarán los diversos medios susceptibles de ser movilizados al servicio de los objetos políticos. La estrategia constituye por tanto el eslabón central del que dependen, de un lado, la explicitación de la política y, del otro, la metodología de la planificación. (...) La estrategia educativa debe ser: global, es decir, abarcar el conjunto de formas y niveles de educación; integrada con otros sistemas de objetos políticos, sociales y económicos, en los cuales la educación entra como elemento constitutivo o subordinado; a plazo razonablemente largo, debido entenderse razonable aquí en relación con el ritmo probable de evolución de las elecciones políticas; (...) determinada, para responder a las exigencias técnicas de la planificación, que debe poder tabular sobre elementos fijos; dinámicas, a fin de tener plenamente en cuenta el proceso creador de evolución e innovación, el cual está llamado a modificar sobre la marcha los datos del sistema tal como eran conocidos en el momento inicial”<sup>70</sup>.

Lo que se ha descrito en el anterior extracto no sería más que una guía-modelo para seguir de los gobiernos que deseen construir una educación democrática y de futuro social y económico a nivel global, tal y como lo plantea este informe<sup>71</sup>. Esto pasaría entonces, inexorablemente, por la política, la cual el texto critica vehementemente en los capítulos iniciales. La declaración de principios serían más ambiciosos que los propósitos concretos, es decir, la planificación política, un concepto que quedará resguardado a aquel ámbito, insistimos, burocrático que tanto se ha reprochado en el texto. El pragmatismo imperará y desentorará finalmente en el accionar político o estrategia política a seguir, y lo hará de la siguiente forma en un tono casi obligado: “Por consiguiente ya no tenemos derecho ni a improvisar ni a confinarnos en un pragmatismo estrecho. Todo ello no significa que sea preciso prohibir el intentar lo nuevo, comprometer el porvenir, sino muy al contrario, que es

---

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 250.

<sup>70</sup> *Ibid.*, pp. 251-252.

<sup>71</sup> *Ibid.*, pp. 253-258.

necesario trazar, lúcidamente y por anticipado, al porvenir, una multiplicidad de vías. Al desarrollar y reformar las instituciones y métodos educativos se debe tener presente que existen en el mundo actual los medios y el saber que no solo permiten perfeccionar las modalidades, las instituciones y los sistemas educativos existentes, sino que ofrecen alternativas a éstos. La búsqueda de las opciones reales en el marco de una verdadera estrategia de alternativas nos parece ser una de las primeras tareas de la empresa educativa”.

En el extracto se habla de evitar un “pragmatismo estrecho” por una “estrategia de alternativas” que, dado el diagnóstico ofrecido en el texto sobre las estructuras de poder y acerca de la burocracia política, se haría un tanto complejo la labor de conectar una estrategia de estas características al diagnóstico presentado por los autores de este libro. No obstante, volvemos a insistir, el libro, en lo que a principios y propósitos educacionales y político-ideológicos se refiere vemos, por una parte, una denuncia al sistema educacional actual de entonces y, por otro, un esbozo abstracto y específico del modelo que se debería construir. Es un camino que se presenta más como una auténtica declaración de intenciones en torno a educación que un proyecto determinado y realizable por los países, dado el difícil y poco bienaventurado contexto político del momento que ha sido presentado por los autores en esta obra colectiva.

En definitiva, podremos decir que se trata de una obra que plantea ideas de gran relevancia en torno a la educación y su quehacer y su destino social, pero también incidiendo analíticamente de que significa educación y de sus limitaciones, así como del propio carácter del sistema social, ligado al educacional por obligación. Este esquema será acompañado de algo fundamental: de un perfil de ciudadanía occidentalocéntrico como ruta a seguir para la comunidad educativa. Dicho perfil será, en última instancia, una verdadera utopía social y global, caracterizando así esta obra por ser un importante esfuerzo por proyectar la educación para las próximas décadas (y siglo) y no únicamente para los próximos años (corto plazo).

### **2.1.2. La segunda utopía educativa alrededor del siglo XXI. El Informe Delors: horizontes, principios y orientaciones para la formación de la ciudadanía del siglo XXI.**

Con el informe Faure de 1972 como primera obra que sienta las bases de la educación para el futuro, la UNESCO volverá a reunir a una comisión internacional en el año 1993 con el objetivo para que “(...) reflexionara sobre la educación y el



aprendizaje en el siglo XXI<sup>72</sup>”. Producto de dicha Comisión será una nueva obra colectiva sobre educación titulada “La educación encierra un tesoro”. Este será el denominado “Informe Delors”, llamado así por el nombre del presidente de la comisión Jacques Delors, político francés, miembro de Partido Socialista de Francia, Exministro de economía y hacienda de Francia y expresidente de la Comisión Europea (1985-1995). Delors recogerá el testigo de Faure para proyectar la educación como una vía fundamental para acceder al nuevo siglo XXI<sup>73</sup>.

La comisión internacional de este informe sería planteada concretamente para el siglo XXI, denominándose concretamente como una “Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI” estará formado por un total de quince miembros, incluyendo al propio Delors: “1) In’am Al Mufti (Jordania). Especialista de la condición social de la mujer, consejera de Su Majestad la Reina Noor al-Hussein, antigua ministra de desarrollo social; 2) Isao Amagi (Japón). Especialista de educación, consejero especial del ministro de educación, ciencia y cultura y presidente de la Fundación Japonesa para los Intercambios Educativos-BABA; 3) Roberto Carneiro (Portugal). Presidente de TVI (Televisão Independente), antiguo ministro de educación y antiguo ministro de Estado; 4) Fay Chung (Zimbabwe). Antigua ministra de Estado para los asuntos nacionales, creación de empleo y cooperativas, miembro del parlamento, antigua ministra de educación; directora del ‘Education Cluster’ (UNICEF, Nueva York); 5) Bronisław Geremek (Polonia). Historiador, diputado de la Dieta polaca, antiguo profesor del Collège de France; 6) William Gorham (Estados Unidos). Especialista de política pública, presidente del Urban Institute de Washington, D.C., desde 1968; 7) Aleksandra Kornhauser (Eslovenia). Directora del Centro Internacional de Estudios Químicos de Ljubjana, especialista de relaciones entre desarrollo industrial y protección del medio ambiente; 8) Michael Manley (Jamaica). Sindicalista, universitario y escritor, primer ministro de 1972 a 1980 y de 1989 a 1992; 9) Marisela Padrón Quero (Venezuela). Socióloga, antigua directora de investigaciones de la Fundación Rómulo Betancourt, antigua ministra de la familia; directora de la División de América Latina y el Caribe (FNUAP, Nueva York); 10) Marie-Angélique Savané (Senegal). Socióloga, miembro de la ‘Commission de Gouvernance Globale’, directora de la División de África (FNUAP, Nueva York); 11)

---

<sup>72</sup> Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO- Editorial Santillana, Madrid, España, 1996, p. 297.

<sup>73</sup> *Ibid.*, pp. 16; 17.

Karan Singh (India). Diplomático y varias veces ministro, particularmente de educación y de salud, autor de varias obras sobre cuestiones de medio ambiente, filosofía y ciencias políticas, presidente del Templo de la Comprensión, importante organización internacional interconfesional; 12) Rodolfo Stavenhagen (México). Investigador en ciencias políticas y sociales, profesor del Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México; 13) Myong Won Suhr (República de Corea). Antiguo ministro de educación, presidente de la Comisión Presidencial para la Reforma de la Educación (1985-1987); 14) Zhou Nanzhao (China). Especialista de educación, vicepresidente y profesor del Instituto Nacional Chino de Estudios Pedagógicos”<sup>74</sup>.

En este equipo internacional, en comparativa con el del Informe Faure, veremos significativamente mayor presencia fuera del ámbito del mundo político-institucional, relacionados con el ámbito universitario y de la investigación. Podríamos decir que el informe se ha “tecnificado” bajo un sector de educación de la UNESCO que se denominará “Unidad de la Educación para el siglo XXI”.

En primer lugar, estaremos ante una obra de un carácter más técnico y más “político” que informe anterior (más “filosófico”). Es un informe de apenas 304 páginas (el informe Faure tendrá 417) en las cuales se plantea un organigrama de “Horizontes”, “Principios” y “Orientaciones”. Estos tres ejes se desarrollarán en nueve capítulos, una introducción del presidente de la Comisión y de un epílogo compuesto por reflexiones finales del resto de los integrantes de la Comisión. En sí mismo este informe conformaría un ideario cohesionado sobre donde debería situarse la educación del siglo XXI a partir de entonces, identificando a la educación como un proyecto político, social y humano (ciudadano).

La introducción del presidente de la Comisión, Jacques Delors, comenzará precisamente subrayando el importante papel de la educación como para el devenir político, social y de las nuevas generaciones, y lo hará de la siguiente forma: “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Al concluir sus labores, La Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso (el ‘Ábrete Sésamo’, de

---

<sup>74</sup> *Ibid.*, pp. 299-300.

un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales), sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.”<sup>75</sup>.

Delors plantearía además el fin de un ciclo en el mundo y el comienzo de otro nuevo y fresco comienzo, el siglo XXI. Dicha idea la sintetizamos en la siguiente selección de extractos de su introducción al informe: “Este último cuarto de siglo ha estado marcado por notables descubrimientos y progresos científicos, muchos países han salido del subdesarrollo y el nivel de vida ha continuado su progresión con ritmos muy diferentes según los países. Y, sin embargo, un sentimiento de desencanto parece dominar y contrasta con las esperanzas nacidas inmediatamente después de la última guerra mundial. Podemos entonces hablar de las desilusiones del progreso, en el plano económico y social. (...) Otro desencanto, otra desilusión para quienes vieron en el final de la guerra fría la perspectiva de un mundo mejor y pacificado. (...) las tensiones están latentes y estallan entre naciones, entre grupos étnicos, o en relación con injusticias acumuladas en los planos económico y social. (...) Pero ¿cómo aprender a vivir juntos en la ‘aldea planetaria’ si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad? El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida en comunidad. Quererlo, no lo olvidemos, depende del sentimiento de responsabilidad de cada uno. (...) la democracia ha conquistado nuevos territorios hasta hoy dominados por el totalitarismo y la arbitrariedad...”<sup>76</sup>.

Para superar las viejas tensiones habría que mirar democráticamente hacia delante en perspectiva comunitaria, nos dice Delors, 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 significaría 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 una 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

---

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>76</sup> *Ibid.*, pp. 9-10.

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 con el objetivo de prevalecer psicológica y físicamente al individuo y que, al mismo tiempo, que sea consciente del cuidado de un medio ambiente que formaría parte de la vida de todos; 7) “La tensión entre lo espiritual y lo material”, o el respeto a la diversidad y la pluralidad sociocultural<sup>77</sup>.

El ideal que se estaría configurando en torno a la sociedad del siglo XXI, además de pasar esto inexorablemente por el trabajo de reformar políticamente la educación<sup>78</sup>, girará en torno a un ciudadano global que logre conectar desde su localidad hasta su mundo, pasando por su nación, elementos que configurarían sus raíces culturales<sup>79</sup>. Para lograr esta mundialización de los objetivos educacionales sería fundamental la cooperación internacional, con el objetivo de configurar al ciudadano, pero también al productor del siglo XXI: “En esta perspectiva todo se ordena, ya se trate de las exigencias de la ciencia y la técnica, del conocimiento de sí mismo y de su medio ambiente, o de la creación de capacidades que permitan a cada uno actuar como miembro de una familia, como ciudadano o como productor”<sup>80</sup>.

Otra de las ideas clave para entender el ideario ciudadano del siglo XXI que proyecta este informe a través de la educación, es la propia conceptualización que hace Delors en torno a dicho proyecto como una auténtica utopía, como un proyecto ilusionante que nos hiciera superar las tensiones y problemáticas del siglo XX<sup>81</sup>. En dicha utopía la educación debe contribuir a la formación de un ciudadano, según lo que Delors denomina “Las tres dimensiones de la educación”: 1) La ética y la cultura; 2) El ámbito científico y tecnológico; 3) La dimensión económica y la dimensión social<sup>82</sup>. Bajo estos ejes de formación-educación se proyectaría un panorama educacional para la vida y no únicamente para una etapa de la vida<sup>83</sup>. En dicho proceso

---

<sup>77</sup> *Ibid.*, pp. 11-12.

<sup>78</sup> *Ibid.*, pp. 16; 23-26.

<sup>79</sup> *Ibid.*, pp. 12-15.

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>81</sup> *Ibid.*, pp. 17-18.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 20.

de formación el estudiante adquiriría pues herramientas de aprendizaje para todo su proceso de desarrollo personal y que de esta forma lograra superar los principales avatares y desafíos de su vida<sup>84</sup>. Es por ello por lo que el desafío de la educación pasaría fundamentalmente por alcanzar la universalidad en la educación en perspectiva de provocar con ello una mundialización o internacionalización del mundo en términos sociales, económicos y culturales (idea de “aldea planetaria”)<sup>85</sup>.

En el desarrollo de los ejes del informe, el primero de ellos (“horizontes”), enfatizaría en la idea de globalidad a través del concepto mencionado anteriormente (“Aldea planetaria”), el cual no solo aludirá a una mundialización de las problemáticas y los desafíos para el futuro (siglo XXI), sino a asumir una serie de situaciones que tendrán que ver con nuevos paradigmas de convivencia global<sup>86</sup>. Ante un mundo en constante movimiento y con claros horizontes en torno a la preservación del medio ambiente, la nueva ciudadanía debería estar preparada para afrontar estos nuevos horizontes<sup>87</sup>. Al mismo tiempo, esta nueva ciudadanía deberá adaptarse a los nuevos cambios producidos por la mundialización y ser capaces de, tal y como dice el texto, “comprender el mundo” pero también “comprender al otro”<sup>88</sup>. El respeto a la diversidad se alza como baluarte y seña de identidad del ciudadano del siglo XXI a través del aprendizaje en habilidades como el propio respeto, la solidaridad, la responsabilidad o el diálogo intercultural propias de la educación del siglo XXI<sup>89</sup>.

Otro de los horizontes que se subrayan en este primer eje será la insistencia por fijar una hoja de ruta que pase imperativamente por una sociabilización a nivel global, interconectada en la que exista una voluntad común de “vivir juntos”<sup>90</sup>, tal y como se refleja en el texto. Para ello la educación serviría como instrumento de cohesión social y de formación en valores, enfatizando en el de sensibilizar a los estudiantes en materia de diversidad social y cultural. Como consecuencia de ello dicha ciudadanía deberá ser democrática, “consciente y activa”<sup>91</sup>, en un marco claramente nacional aunque con aspiraciones hacia lo global.

---

<sup>84</sup> *Ibid.*, pp. 20-21.

<sup>85</sup> *Ibid.*, pp. 28-29.

<sup>86</sup> *Ibid.*, pp. 39-45; 54.

<sup>87</sup> *Ibid.*, pp. 46-49.

<sup>88</sup> Volvería al paradigma eurocéntrico establecido en el informe Faure. En esta ocasión, y disfrazado de respeto a la pluralidad, se haría alusión a la comprensión del otro desde Europa.

<sup>89</sup> Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO- Editorial Santillana, Madrid, España, 1996, pp. 51-52; 54.

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 56.

El concepto de democracia se adherirá al de educación como con un fin esencial e irrefutable en términos sociales, políticos y también culturales: inculcar en la nueva ciudadanía “el ideal y la práctica de la democracia”. Dicho propósito, según el texto, conllevaría a una sociedad en libertad, pacífica, plural y justa, elementos que pasan por un ejercicio colectivo de la democracia y es ahí la insistencia del desarrollo y proyección utópica del elemento educacional en el informe<sup>92</sup>.

El segundo eje (“principios”) nos ofrecerá la hoja de ruta concreta que deberá seguir la educación para el siglo XXI para poder alcanzar de forma efectiva los horizontes anteriormente planteados en torno al perfil de la ciudadanía del siglo XXI. Todo ello se traducirá en el documento en cuatro estrategias educativas de aprendizaje para acceder al siglo XXI y, en definitiva, para lograr establecer la ciudadanía del siglo XXI<sup>93</sup>.

La primera estrategia será la titulada “aprender a conocer”, la cual la definirá de la siguiente forma “(...) consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. (...) es fundamental que cada niño, dondequiera que esté, pueda acceder de manera adecuada al razonamiento científico y convertirse para toda la vida en un ‘amigo de la ciencia’. En los niveles de enseñanza secundaria y superior, la formación inicial debe proporcionar a todos los alumnos los instrumentos, conceptos y modos de referencia resultantes del progreso científico y de los paradigmas de la época”<sup>94</sup>. En este primer objetivo o estratégica educativa el estudiante debería aprender a conocer ciertas cuestiones de cara a su vida propia. Pero ¿De qué conocimientos se habla concretamente? Al respecto se aludirá a un concepto, como poco, problemático: la cultura general. El informe indica que la enseñanza debe evadir los absolutos (conocimiento del todo y el conocimiento exclusivo de lo específico). La búsqueda de ese equilibrio sería la cultura general la cual se defenderá de la siguiente forma “(...) cada vez resulta más utópico pretender conocerlo todo; por ello, más allá de la enseñanza básica, la idea de un saber omnisciente es ilusoria. Al mismo tiempo, la especialización, incluso en el caso de los futuros investigadores, no debe excluir una cultura general. (...) Pues la cultura general, apertura a otros

---

<sup>92</sup> *Ibid.*, pp. 57-59; 72-73; 88-89; 92.

<sup>93</sup> *Ibid.*, pp. 95-96.

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 97.

lenguajes y conocimientos, permite ante todo comunicar. Encerrado en su propia ciencia, el especialista corre el riesgo de desinteresarse de lo que hacen los demás”<sup>95</sup>.

Realmente no se describen los contenidos que serían ese equilibrio entre los extremos (conocimiento omnisciente versus especialización), esa cultura general que deberá saber todo estudiante. Ahora bien, sí que se nos dice en qué constaría una formación cultural: “(...) la formación cultural entraña una apertura a otros campos del saber, lo que contribuye a fecundas sinergias entre disciplinas diversas”<sup>96</sup>. De esta forma se estaría introduciendo la interdisciplinariedad como ruta educacional a seguir para formar en aquella “cultura general” a los nuevos ciudadanos. Esta formación (aprender a conocer en cultura general) supondrá, según el texto, lo siguiente: “(...) en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. Desde la infancia, sobre todo en las sociedades dominadas por la imagen televisiva, el joven debe aprender a concentrar su atención en las cosas y las personas. (...) El ejercicio de la memoria, por otra parte, es un antídoto necesario contra la invasión de las informaciones instantáneas que difunden los medios de comunicación. (...) Por último, el ejercicio del pensamiento, en el que el niño es iniciado primero por sus padres y más tarde por sus maestros, debe entrañar una articulación entre lo concreto y lo abstracto. (...) El proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias. En ese sentido se entrelaza de manera creciente con la experiencia del trabajo a medida que éste pierde su aspecto rutinario. Puede considerarse que la enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida, no sólo en el empleo, sino también al margen de él”<sup>97</sup>.

Como podemos apreciar, el informe nos sitúa el primer pilar del conocimiento de un total de cuatro, el cual tendrá el objetivo de buscar un equilibrio en la enseñanza escolar del conocimiento en lo que se denomina “formación cultural”, la cual se encargará de ofrecer cooperativamente (interdisciplinariedad) conocimientos e impulsos de aprendizaje para toda la vida del individuo (cultura general). Evidentemente todo esto en una escuela se traducirá en programas curriculares concretos, un factor que se critica en este informe al denunciar que la educación de entonces (1996) únicamente se centrará en cuestiones de adquisición de unos

---

<sup>95</sup> *Ibid.*

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>97</sup> *Ibid.*, pp. 98-99.

conocimientos específicos y no en aquel impulso de aprendizaje para toda la vida que señalará el informe. De esta forma el estudiante del siglo XXI deberá aprender de todo lo que le suceda (atención, memoria y pensamiento) tanto en su periodo escolar pero también, y más importante para los autores del informe, en su vida, la cual estaría compuesta en términos laborales (trabajo) y lo que rodearía a dicho ámbito. En cierta medida este primer pilar de conocimiento nos dice que el estudiante/ciudadano del siglo XXI debe aprender a conocer el sistema, su funcionamiento y aprender a funcionar en armonía con en el cómo un auténtico proceso de aprendizaje vital durante toda su existencia.

La segunda estrategia o pilar de conocimiento que establece el informe será el denominado “aprender a hacer”. En este caso el informe planteará la estrategia en forma de pregunta-desafío: “(...) ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible?”<sup>98</sup>. En este sentido este segundo lugar de conocimiento establecería una transición del perfil ciudadano/trabajador del siglo XXI del modelo industrial al modelo de competencias: “Así pues, ya no puede darse a la expresión ‘aprender a hacer’ el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo. (...) Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. Si a estas nuevas exigencias añadimos la de un empeño personal del trabajador, considerando como agente del cambio, resulta claro que ciertas cualidades muy subjetivas, innatas o adquiridas, (que los empresarios denominan a menudo ‘saber ser’) se combinan con los conocimientos teóricos y prácticos para componer las competencias solicitadas”<sup>99</sup>. Teniendo este extracto como referencia nos enfrentaríamos a una nueva finalidad de la educación tanto en el mundo laboral como en el perfil de ciudadano del siglo XXI, que plantea viajar de la enseñanza de la técnica al desarrollo de competencias, las cuales involucran no solo la adquisición de conocimiento específico sino de capacidades

---

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 99.

<sup>99</sup> *Ibid.*, pp. 99-100.



sociales (comunicación, trabajo en grupo, resolución efectiva de conflictos, perseverancia, etc.).

De esta forma el informe plantea la urgencia de los cambios en el mundo productivo-laboral y de la obsolescencia de la educación respecto a esto. En este sentido se contemplará pues un desafío para una actualización de la educación y, concretamente, en su función formativa: la de la nueva generación de trabajadores del siglo XXI. Esta idea se resumiría perfectamente en el siguiente extracto: “Resulta entonces comprensible que la tarea de que se trate ya no pueda prepararse de la misma manera que si fuera a trabajar la tierra o a fabricar una chapa metálica. La relación con la materia y la técnica debe ser complementada por una aptitud para las relaciones interpersonales. El desarrollo de los servicios obliga, pues, a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas”<sup>100</sup>. Este desafío educacional en el marco laboral-productivo se plantearía para los países desarrollados, mientras que para los países de “economía no estructurada” como “muchos países del África Subsahariana y en algunos de América Latina y Asia” este proyecto educacional se contemplaría como un desafío aún mayor. Esta situación de desigualdad de desarrollo en el mundo forzaría a un final abierto en torno a este segundo pilar de conocimiento: “Se plantea entonces una pregunta común a los países desarrollados y en desarrollo: ¿Cómo aprender a comportarse eficazmente en una situación de incertidumbre, cómo participar en la creación del futuro?”<sup>101</sup>.

El tercer pilar de conocimiento se plantará como una estrategia de aprendizaje fundamental para la educación del siglo XXI: “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”. En este punto se plantearía el siguiente desafío a la educación y, en definitiva, a la ciudadanía del siglo XXI: “¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad? La idea de enseñar la no violencia en la escuela es loable, aunque sólo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento”<sup>102</sup>. De esta forma el gran desafío de la educación del siglo XXI será formar ciudadanos que sean pacíficos y sepan desarrollarse sin recurrir a la confrontación constante. Como antecedente el informe

---

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 101.

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 103.

<sup>102</sup> *Ibid.*

escenificaría un siglo XX caracterizado por ser un siglo violento. Por añadidura, los autores del texto destacarían también el hostil escenario de la actividad económica de entonces (1996) la cual potencia cuestiones como la competitividad, el individualismo, los tensionamientos y confrontaciones entre países, cuestiones que a veces la educación contribuirá a ello<sup>103</sup>.

Las dos soluciones que se plantean para superar estos prejuicios en educación serán fundamentalmente dos: “el descubrimiento del otro” y “tender objetivos comunes” o “participación en proyectos comunes”. Estos dos propósitos educacionales serán la llave de acceso para un siglo XXI pacífico y, sobre todo, entendido en la diversidad y no en la confrontación. La primera idea pues versará precisamente en la idea de promover el entendimiento del otro, de descubrir y establecer relaciones con el ser humano, superando así los prejuicios sociales que señala el informe; mientras que la segunda quedará marcada por la promoción de la solidaridad en pos de la cooperación en sustitución de los conflictos entre personas<sup>104</sup>. De esta forma el ciudadano del siglo XXI deberá ser empático (actitud), pacífico y solidario conforme a este tercer pilar de conocimiento.

Por último, el cuarto pilar de conocimiento denominado “aprender a ser”, el cual se definirá como un desarrollo integral-holístico del ser humano. Dicho desarrollo se expresaría en el texto de la siguiente forma: “Este desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En ese sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de maduración constante de la personalidad. En el caso de una experiencia profesional positiva, la educación, como medio para alcanzar esa realización, es, pues, a la vez un proceso extremadamente individualizado y una estructuración social interactiva”<sup>105</sup>. De esta forma el propósito de la educación en este cuarto pilar de conocimiento deberá abogar por el desarrollo del individuo, de la persona en todos los sentidos (“cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad”<sup>106</sup>). Esta educación irá en coherencia con el diagnóstico social que hace el propio informe acerca de la ciudadanía y la formación que necesita el siglo XXI:

---

<sup>103</sup> *Ibid.*, pp. 103-104.

<sup>104</sup> *Ibid.*, pp. 104-105.

<sup>105</sup> *Ibid.*, pp. 107-108.

<sup>106</sup> *Ibid.*, p. 106.

“El siglo XXI necesitará muy diversos talentos y personalidades, además de individuos excepcionales, también esenciales en toda civilización. Por ello, habrá que ofrecer a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación (estética, artística, deportiva, científica, cultural y social) que completarán la presentación atractiva de los que en esos ámbitos hayan creado las generaciones anteriores o sus contemporáneos. En la escuela, el arte y la poesía deberían recuperar un lugar más importante que el que les concede, en muchos países, una enseñanza interesada en lo utilitario más que en lo cultural. El afán de fomentar la imaginación y la creatividad deberá también llevar a revalorizar la cultura oral y los conocimientos extraídos de la experiencia del niño o del adulto”<sup>107</sup>. Por consecuencia, el ciudadano del siglo XXI según este cuarto pilar de conocimiento deberá ser talentoso, capaz, imaginativo y creativo.

De todas las estrategias educacionales analizadas, el texto subrayará que el sistema escolar se centraría únicamente en la primera estrategia (aprender a conocer) y, marginalmente, a la segunda estrategia (aprender a hacer), concluyendo que sin estos cuatro “pilares del conocimiento” no se lograría alcanzar una educación plena para el ser humano, para el ciudadano del siglo XXI<sup>108</sup>. Este será el gran reto educacional del nuevo siglo para el Informe Delors, ligado a un compromiso democrático (ámbito político)<sup>109</sup>, socioeconómico (accesibilidad, universalidad de la educación, lucha por la desigualdad, etc.)<sup>110</sup> y de innovación permanente (actualización de la educación a los fenómenos tecnológicos, socioculturales, económicos, etc.)<sup>111</sup>.

El tercer y último eje se titulará “Orientaciones”, uso capítulos que versarán sobre la importancia de la educación para la vida, vista esta como un desarrollo que comienza con la niñez y termina con la muerte del individuo<sup>112</sup>. Así pues, este tercer eje entenderá que es absolutamente necesario que en la agenda de todas las naciones del mundo esté presente un programa educativo accesible y universal para todos<sup>113</sup>. Sin estas estrategias gubernamentales (voluntad política) no se podría acceder, en

---

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 107.

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. 96.

<sup>109</sup> *Ibid.*, pp. 112-113.

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 114.

<sup>111</sup> *Ibid.*, pp. 115-116; 119.

<sup>112</sup> *Ibid.*, pp. 131-132.

<sup>113</sup> *Ibid.*, pp. 132-139.

definitiva, al siglo XXI<sup>114</sup>. La educación posibilitaría el desarrollo de una ciudadanía que sean los nuevos actores y los principales creadores en torno a su vida<sup>115</sup>, una situación que pasaría inexorablemente por la emancipación de la mujer en un mundo de hombres<sup>116</sup>. Al mismo tiempo se insistirá en todo momento de que este fenómeno debe ser común, debe ser global ya que el siglo XXI pasaría por el entendimiento en la diversidad (del ser humano) y, por lo tanto, en una planificación conjunta para conseguir este fin<sup>117</sup>. Por último, el rol de las nuevas tecnologías en esta formación de la ciudadanía del siglo XXI será igualmente importante como orientación educacional para el mundo del nuevo siglo como principales medios de interacción sociocultural y creación de redes informáticas<sup>118</sup>.

Finalmente, y a modo de síntesis de este informe Delors, las ideas para alcanzar la sociedad del siglo XXI pasan por la reformar la educación, pero en términos de construir una aldea planetaria, una especie de utopía que proyectaría el mundo mediante la educación hacia un futuro de pluralismo y diversidad social, cultural y económica bajo el gran faro del horizonte democrático. En dicho camino la ciudadanía que integre ese modelo deberá ser solidaria, respetuosa, responsable, reflexiva, activa, nacional, global, conectada (nuevas tecnologías), empática, bilingüe, pacífica, talentosa, capaz, imaginativa, creativa, informada (sociedad de la información), preparada (personal y profesionalmente), feminista<sup>119</sup>, ecologista y, en definitiva, una ciudadanía del siglo XXI democrática que valore la vida en comunidad y en armonía<sup>120</sup>. El carácter del informe es claramente eurocéntrico, como hemos mencionado en ocasiones anteriores.

Tanto este informe Delors como el informe Faure se caracterizarían por ser críticos con el sistema educacional, económico y social en general y, por contrapartida a ello, ser proactivos a través de diagnósticos y propuestas en educación como un medio elemental para la formación de la nueva sociedad del futuro/siglo XXI. Los análisis estarían centrados fundamentalmente en la dimensión socio-educacional,

---

<sup>114</sup> *Ibid.*, pp. 180-182; 188-197.

<sup>115</sup> *Ibid.*, pp. 143-144.

<sup>116</sup> *Ibid.*, pp. 211-212.

<sup>117</sup> *Ibid.*, pp. 162-164; 209-211.

<sup>118</sup> *Ibid.*, pp. 198-203.

<sup>119</sup> Aunque no se hable de feminismo como tal se hablará de la igualdad entre hombres y mujeres. Sería el primer paso para el acercamiento de la educación al ámbito del feminismo.

<sup>120</sup> Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO- Editorial Santillana, Madrid, España, 1996, pp. 229-230; 241-245; 255-256; 257-258; 261-263; 267-268; 269-275; 279-281; 291-296.

dejando a la política en un plano marginal e intentando de hacer importantes esfuerzos de una integración de un marco social y educacional transformador (idea de sociedad educativa) en un marco político y económico más bien rígido e inmutable (no susceptible de transformaciones estructurales). ¿Cómo se traducirá esto en el informe Delors? En políticas sociales, laborales, económicas y educativas interconectadas en la vida real de la gente<sup>121</sup>.

### **2.1.3 La revalidación de la utopía educativa en el siglo XXI. Nuevas coyunturas históricas y desafíos para la ciudadanía del siglo XXI.**

Desde 1996 pasarán diecinueve años para la aparición de un nuevo informe integral sobre educación en el mundo desde la UNESCO<sup>122</sup>. El año 2015 sería el turno para el informe titulado “Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?”. Si los anteriores informes fueron conocidos por los apellidos franceses de los presidentes respectivos de las comisiones internacionales (1972 y 1992), en este caso se hablaría en plural (como equipo UNESCO).

Este nuevo documento redactado ya en el siglo XXI nos dirá desde un comienzo, en su prólogo escrito por Irina Bokova (Directora General de la UNESCO), la importancia de las anteriores obras analizadas en torno a la educación, pero también de revalidar las preguntas hechas entonces. Todo ello se expresará de la siguiente forma: “¿Qué educación necesitamos para el siglo XXI? ¿Cuál es la finalidad de la educación en el contexto actual de transformación social? ¿Cómo deberá organizarse el aprendizaje? Estas pregunta inspiraron las ideas presentadas en esta publicación. En el espíritu de dos publicaciones de la UNESCO, *Aprender a ser: la educación del futuro* (Informe Faure, 1972) y *La educación encierra un tesoro* (Informe Delors, 1996), estoy convencida de que hoy es necesario volver a reflexionar sobre educación

---

<sup>121</sup> El texto daría ejemplos como “El aprendizaje en la empresa y en la escuela: la formación alternada en Alemania”; “La acción comunitaria para mejorar la calidad de vida en Jordania” o “Suecia: un país en el que los adultos se siguen instruyendo”. Véase en Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO- Editorial Santillana, Madrid, España, 1996, pp. 117-125.

<sup>122</sup> Esta cuestión acerca de los informes mundiales de educación nos lo validaría el propio Subdirector General de Educación de la UNESCO Qian Tang en el siguiente párrafo: “Esta publicación es fruto de mis primeras conversaciones con la Sra. Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, durante su primer mandato. Se mostró muy partidaria de revisar el ‘Informe Delors’ para tratar de determinar las futuras orientaciones de la educación a nivel mundial. Quería demostrar con buen juicio que, además de su papel técnico rector en el movimiento de la Educación para Todos, a la UNESCO le corresponde también una importante función de liderazgo intelectual en la educación internacional”. Véase en UNESCO, “Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?”, Ediciones UNESCO, París, Francia, 2015, p. 5.

de forma ambiciosa”<sup>123</sup>. La propia directora general de la UNESCO introducirá el reconocimiento de un mundo que está cambiando, caracterizado por exigir más derechos políticos y sociales (“derechos humanos y dignidad”); por estar más conectado; por el auge de la intolerancia y la confrontación; por la aparición de nuevos poderes generadores de importantes foco de desigualdad y crisis medioambiental<sup>124</sup>.

Ante esto, Irina Bokova, nos dirá que sería fundamental la educación como medio esencial para lograr superar estos desafíos y lo hará de la siguiente manera: “La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible. Se trata de una visión humanista de la educación como bien común esencial. (...) La educación es un elemento primordial del marco mundial integrado de los objetivos de desarrollo sostenible. (...) El acceso a la educación no basta, debemos centrarnos en adelante en la calidad de la educación y la pertinencia del aprendizaje, en lo que los niños, jóvenes y adultos aprenden realmente. La escolarización y la educación formal son esenciales, pero debemos ampliar las miras y fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. (...) No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad, construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida, aspiraciones en que constituyen aspectos fundamentales de nuestra humanidad común. Por esas razones debemos volver a reflexionar sobre la educación de manera ambiciosa y formular una visión al respecto en un mundo en mutación”<sup>125</sup>.

El informe, estructurado en cuatro bloques temáticos que girarán en torno a la educación (sobre desarrollo sostenible, sobre la visión humanista, sobre políticas educativas en perspectiva mundial y sobre la educación como un bien común), comenzará precisamente destacando la importancia expuesta de los dos informes pasados (1972 y 1996). De las primeras páginas en adelante veremos un informe de

---

<sup>123</sup> UNESCO, “Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?”, Ediciones UNESCO, París, Francia, 2015, p. 3.

<sup>124</sup> *Ibid.*

<sup>125</sup> *Ibid.*, pp. 3-4.

un carácter más bien de actualización del último Informe Delors, introduciendo con especial insistencia el problema medio ambiental, el auge del feminismo, la aparición de movimientos a favor de la intolerancia, el desarrollo tecnológico, la diversidad cultural o la expansión de la globalización. Todos estas aristas se verán en código educacional, es decir, de cómo fijar en las coordenadas educativas estos horizontes de formación de la ciudadanía. En este sentido el informe vuelve con su carácter inicial: visionar la educación para el futuro<sup>126</sup>.

Dicho sea lo cual debemos aclarar que no estamos ante un informe que cuestione las principales referencias (Informe Faure e Informe Delors) sino más bien un informe de incorporación de nuevas temáticas del siglo XXI relacionadas con la consolidación, defensa y visibilización de viejas y nuevas problemáticas y realidades que acontece el mundo del siglo XXI en términos sociales, políticos, culturales y económicos. Así pues, el perfil ciudadano del siglo XXI no se vería modificado sino más bien actualizado con respecto a los anteriores informes, es decir, estaríamos ante un ejercicio de continuismo de los principales valores, ideas, principios y propósitos de 1972 y 1996. ¿Qué se dice al respecto de estos dos informes? En la introducción podríamos extraer lo siguiente al respecto: “A la hora de reconsiderar la educación y el aprendizaje para el futuro, debemos basarnos en el legado de pasados análisis. El informe Faure de 1972, por ejemplo, establecía las dos nociones interrelacionadas de *sociedad de aprendizaje y educación permanente* en una época en que los sistemas tradicionales de educación eran objeto de fuertes críticas. (...) Aunque la escuela seguía siendo el medio esencial para transmitir el conocimiento organizado, sería preciso complementarla con otros aspectos de la vida social... (...) El informe defendía el derecho y la necesidad de cada individuo de aprender para su propio desarrollo personal, social, económico, político y cultural. (...) El Informe Delors de 1996 proponía una visión integrada de la educación basada en dos conceptos esenciales, ‘aprender a lo largo de toda la vida’ y los cuatro pilares de educación... (...) No era en sí un plan maestro para la reforma de la educación, sino más bien una base para reflexionar y debatir sobre cuáles deberían ser las opciones al formular las políticas. (...) Más allá de la funcionalidad inmediata de la educación, consideraba que la formación de la persona completa era parte esencial de la finalidad de la educación. El Informe Delors seguía muy de cerca los principios morales e

---

<sup>126</sup> *Ibid.*, pp. 9-12.

intelectuales que son el fundamento mismo de la UNESCO y, en consecuencia, sus análisis y recomendaciones eran más humanistas, así como menos instrumentales y condicionadas por el mercado, en comparación con otros estudios de entonces sobre la reforma de la educación”<sup>127</sup>.

Este informe tendrá en valor estos principios, propósitos y hojas de ruta para la educación muy presentes, pero teniendo también muy en valor el nuevo contexto dado desde las décadas de los setentas y noventas hasta el año 2015. Las nuevas coyunturas históricas, dirá el informe, tendrán que ser tratadas de cara a los nuevos desafíos que, en este caso, serían las de interconexión, interdependencia, inseguridad y tensiones<sup>128</sup>. El principal foco de atención se colocará los desafíos por concienciar a la ciudadanía de a través de la educación de las negativas consecuencias del cambio climático, del incremento de las desigualdades mediante la expansión de la globalización económica y de la violencia ejercida por el terrorismo y el nacionalismo excluyente. Así mismo los fenómenos migratorios, la diversidad cultural que se ha visto en el siglo XXI o la nueva fenomenología demográfica serán de interés<sup>129</sup>. Así pues, el modelo de ciudadanía que revalida este informe será similar a los anteriores informes, pero colocando sobre la mesa nuevos desafíos producto de la nueva coyuntura histórica.

De esta forma, y sin novedades en términos ideológico-políticos, nos compete resumir las cuatro grandes finalidades que actualizarían la hoja de ruta educativa de la UNESCO para el mundo.

En primer lugar se situaría todo lo relacionado con el desarrollo humano y social de forma sostenible, lo que estaría orientado fundamentalmente hacia el progreso y desarrollo de los sistemas sociales y económicos en vistas de una incesante búsqueda por alcanzar la justicia social y el cuidado del planeta (ecología)<sup>130</sup>. En términos medioambientales, acerca de los desafíos en desigualdades socioeconómicas y en términos de la lucha contra la intolerancia, la violencia y la defensa por los derechos humanos se reforzaría la educación para toda la vida, pacífica, inclusiva, igualitaria pero entendiendo el reto de la diversidad<sup>131</sup> (idea de Delors y Faure). Dicha educación tendría que estar íntimamente relacionada con las nuevas tecnologías ante lo que el

---

<sup>127</sup> *Ibid.*, pp. 14-15.

<sup>128</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>129</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>130</sup> *Ibid.*, pp. 20-23; 32.

<sup>131</sup> *Ibid.*, pp. 22-26; 28-30.



informe denomina como “nativos digitales”<sup>132</sup>. La idea de perfeccionar la educación en forma y no tanto en el fondo será recurrente, al igual que la revalidación de la educación como principal espacio de desarrollo del ser humano. Al respecto de esta última idea el informe dirá lo siguiente “Las concepciones utilitarias dominantes de la educación deberían aceptar la expresión de otras epistemologías y otros modos de entender el bienestar humano, para centrarse así en la importancia de la educación como bien común”<sup>133</sup>.

En segundo lugar se planteará una visión humanista en torno a la educación, es decir, enfocar la labor educacional en pos del desarrollo de los seres humanos conforme a otros seres humanos y a su propio entorno natural. La educación y la ciudadanía del siglo XXI pasaría por el aprendizaje en diversidad cultural y religiosa pero manteniendo siempre en el horizonte el desarrollo del ser humano y de su medio ambiente (elemento conceptualizado como común para todos/as)<sup>134</sup>. La visión humanitaria en educación enlazará con una idea anterior: combatir el utilitarismo de la educación en función del sistema económico. Así pues, el informe en esta ocasión planteará una crítica al planteamiento del desarrollismo económico hegemónico, al igual que lo hicieron sus predecesores, incidiendo en el hecho de que: “La educación no conlleva únicamente la adquisición de aptitudes, sino también la de los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana necesarios para que reine la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad”<sup>135</sup>. En la línea de esta idea se agregará lo siguiente en torno al rol de la educación en todo esto: “Se puede afirmar que mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza debería ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI”<sup>136</sup>.

Tanto sería la influencia de los estudios previos, especialmente del Informe Delors, que se mencionarían las cuatro estrategias (cuatro pilares del conocimiento de Delors) como principales estrategias a seguir en educación: “Aprender a conocer: un conocimiento general amplio con posibilidad de profundizar en un pequeño número de materias; Aprender a hacer: no limitarse a la adquisición de aptitudes para el trabajo, sino también de la competencia necesaria para afrontar numerosas situaciones

---

<sup>132</sup> *Ibid.*, pp. 26-27; 29.

<sup>133</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>134</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>136</sup> *Ibid.*, p. 38.

y trabajar en equipo; Aprender a ser: desarrollar la propia personalidad y ser capaz de actuar cada vez con más autonomía, juicio y responsabilidad personal; Aprender a vivir juntos: desarrollando la comprensión del otro y el aprecio de la interdependencia”<sup>137</sup>. A estos cuatro pilares podríamos decir que se le agregaría un quinto: “aprender a aprender”, el cual se caracterizará por el contexto de la gran accesibilidad existente en la actualidad en torno a la información y por la labor educativa de saber procesarla críticamente<sup>138</sup>. Es por ello por lo que se subrayará el aprender a aprender en un siglo XXI repleto de información pero de pocos medios de discriminación y procesamiento de dicha información.

Al mismo tiempo, y como idea final de este segundo bloque, la educación deberá ser más accesible, inclusiva y feminista. El perfil de ciudadano del siglo XXI pasaría por una educación feminista<sup>139</sup>.

El tercer bloque intervendrá el escenario político-institucional de cara al planteamiento efectivo de las ideas del primer y segundo bloque en un mundo que se definirá como “complejo”<sup>140</sup>. En este sentido el ciudadano del siglo XXI deberá recibir una educación acorde al mercado laboral (reorientación y comunicación entre mundo educacional y laboral) y que, por consecuencia, pueda servir como medio de ascenso social<sup>141</sup>. De esta forma la educación del siglo XXI debería plantear modificaciones acorde a la nueva movilidad existente en el mundo producidas por la desafección crecimiento de la juventud sin empleo ante las falsas promesas de empleo tras su formación profesional<sup>142</sup>. Ante esto se planteará un debate en la UNESCO en torno a las limitaciones de una educación nacional en pos de una internacionalización de esta. Así pues, el ciudadano “mundo” o “transnacional” del siglo XXI cobraría más fuerza que nunca (mundialización de la ciudadanía), aunque esto no involucrará en ningún momento la desaparición de las naciones o cualquier idea que se le parezca. Esta idea se verá resumida en el siguiente extracto: “Las nuevas tecnologías de la comunicación y los medios sociales son un catalizador esencial de esta transformación, especialmente entre los jóvenes. Ciertamente estos representan en la actualidad una oportunidad formidable, porque son la generación más educada,

---

<sup>137</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>138</sup> *Ibid.*, pp. 41-42.

<sup>139</sup> *Ibid.*, pp. 44-46.

<sup>140</sup> *Ibid.*, p. 62.

<sup>141</sup> *Ibid.*, pp. 62-64.

<sup>142</sup> *Ibid.*, pp. 66-68.

informada y conectada de la historia de la humanidad. Su participación es cada vez mayor en formas alternativas de activismo civil, social y político, espoleados por los medios y las tecnologías de comunicación social que les abren nuevas vías de movilización, colaboración e innovación. La función que cumple la educación formal en la socialización cívica y política está siendo puesta en tela de juicio por la influencia de los espacios, relaciones y dinámicas nuevos que ofrecen los medios digitales”<sup>143</sup>. Como podemos apreciar, en esta sección tercera del informe se plasmaría como el ciudadano del siglo XXI (informado, tecnológico, conectado y participativo) no encajaría con el modelo tradicional cívico-social en la educación actual. Por ello se plantearía una actualización de la educación en términos de las nuevas tecnologías o lo que hoy se denominan como TIC’s (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Por añadidura, el informe volvería a insistir en que el ciudadano del siglo XXI deberá ser respetuoso con respecto a la diversidad cultural; globalizado, responsable y solidario<sup>144</sup>. Para lograr todos estos objetivos se haría necesario un enfoque universal en torno a estas cuestiones educacionales y dejar a un lado las perspectivas y particularismos nacionales que dividen y en pos de un futuro común y unitario<sup>145</sup>. De esta manera, cuando hablamos de “mundialización de la ciudadanía” lo situaríamos en el marco de las nuevas tecnologías, y nuevas formas de comunicación y acceso a la información.

Por último, el cuarto bloque del informe “Replantear la educación” de 2015 situará la educación no solo como un elemento fundamental para ejercer los cambios en materia medioambiental o sociocultural, sino que la considerará como algo básico y común para todos/as<sup>146</sup>. Esto entrará dentro de los criterios de equidad e igualdad que son temas pendientes para los gobiernos del mundo, y es por ello por lo que una de las principales luchas que plantearía el informe en este cuarto bloque será sobre la negativa acerca de la privatización y mercantilización de la educación<sup>147</sup>. La educación será recogida como un bien público, un derecho para que toda persona pueda acceder a un aprendizaje de conocimientos (información, comprensión, capacidades, valores y actitudes), competencias (capacidades para la utilización del

---

<sup>143</sup> *Ibid.*, pp. 70-71.

<sup>144</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>145</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>146</sup> *Ibid.*, pp. 78-79.

<sup>147</sup> *Ibid.*, pp. 79-82; 89-90.

conocimiento) y habilidades de control y creación del conocimiento para el siglo XXI<sup>148</sup>.

A modo de conclusiones finales de este documento hay que comentar que se trata de una revalidación de los Informes Faure y Delors conforme a su principios y propósitos básicos y esenciales para la construcción de una ciudadanía del siglo XXI mediante el sistema educativo. Ahora bien, y como hemos insistido a lo largo de este análisis, se trata de un documento que resitúa y actualiza dichos criterios a la fenomenología y coyuntura del siglo XXI caracterizadas por la expansión de la globalización económica, de la desigualdad socioeconómica, la precarización del empleo, el aumento de los nacionalismos excluyentes, el peligro del calentamiento global, el avance de las nuevas tecnologías, la aparición de los “nativos digitales” y sus nuevas formas de interacción cívico-sociales del siglo XXI. Finalmente, este informe tendrá un propósito renovador pero al mismo tiempo conservador con respecto a sus predecesores Faure y Delors, los cuales seguirán marcando el perfil del ciudadano del siglo XXI así como el aprendizaje del mismo mediante una educación cada vez más accesible, humanista, diversa e inclusiva del siglo XXI<sup>149</sup>. Este documento seguirá, pues, en su misión de mantener y reforzar una utopía educacional y social para el futuro (siglo XXI).

## **2.2 El ATC21S y la definición de las habilidades del ciudadano del siglo XXI.**

Una vez analizado estos tres documentos que forman parte de unos de los faros importantes en materia de educación internacional (UNESCO), nos encauzaremos en torno al denominado ATC21S o *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Este proyecto será de relevancia al estar situado como un auténtico plan de acción educacional en torno a lo que en su organigrama denominan “21st Century Skills” o las habilidades para el siglo XXI en países como Estados Unidos, Finlandia o Singapur, siendo estos dos últimos punteros en cuestiones de política y praxis educacional, y funcionando muchas veces como un ejemplo a nivel mundial de “lo que debería hacerse en educación”.

Como mencionamos en las primeras páginas de este apartado, el ATC21S estará encabezado por un grupo de investigadores de la Universidad pública de Melbourne,

---

<sup>148</sup> *Ibid.*, pp. 86-87.

<sup>149</sup> *Ibid.*, pp. 91-92.

en Australia como un proyecto de investigación educativa desde los años 2009-2012. En términos financieros el proyecto estará abalado por las empresas multinacionales en telecomunicaciones e informática CISCO, Microsoft e Intel, las tres conocidas por su impacto en las nuevas tecnologías. El objetivo del ATC21S será pues traducir el interés de estas tres empresas en temas de educación y formación de la ciudadanía del siglo XXI en términos, *a priori*, laborales (perfil de los futuros trabajadores). En la página web existe información al respecto y nos dice que sus objetivos de proyecto estará dividido en cinco grupos: “1) Defining 21st Century Skills; 2) Methodological Issues; 3) Technological Issues; 4) Classrooms and Formative Evaluation; 5) Policy Frameworks and New Assessments”<sup>150</sup>. De todas ellas, la primera será la que se preocupe de cuestiones de fondo al definir cuales deberán ser las habilidades del siglo XXI. El resto estarían centradas en la forma para llevar a cabo el fondo, con el objetivo último de “acelerar” reformas educacionales a nivel mundial tal y como se hace referencia en su página web: “Cisco Systems Inc., Intel Corporation and Microsoft Corp. unveiled plans in January 2008 to sponsor a research collaboration to accelerate global education reform by mobilizing the international educational, political and business communities to help transform the teaching, learning and measurement of 21st century skills. The Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S) project is focused on defining those skills and developing ways to measure them”<sup>151</sup>.

Su producción será investigativa pero, como hemos mencionado, enfocado a países específicos (Australia, Finlandia, Singapur, EE. UU., Costa Rica y Países Bajos) con una proyección internacional. Enmarcados en la educación como medio para conseguir “las habilidades del siglo XXI”, el propósito del proyecto quedaría definido de la siguiente manera: “The Challenge: Transform Education for the 21st Century. Today’s curricula do not fully prepare students to live and work in an information-age society. As a result, employers today are often challenged with entry-level workers who lack the practical skills it takes to create, build and help sustain an information-rich business. Although reading, writing, mathematics and science are cornerstones of today’s education, curricula must go further to include skills such as collaboration and digital literacy that will prepare students for 21st-century

---

<sup>150</sup> ATC21S, “About the project”, disponible en <http://www.atc21s.org/about.html>, consultado el 3 de abril de 2019.

<sup>151</sup> ATC21S, “Mision of the Project”, disponible en <http://www.atc21s.org/about.html>, consultado el 3 de abril de 2019.

employment. Establishing new forms of assessment can begin a fundamental change in how we approach education worldwide”<sup>152</sup>. A esto se le agregarían los intereses específicos de la implementación de estas habilidades para el siglo XXI: “ATC21S offers 21st-century curricula recommendations for education systems to support an improved workforce. We have introduced innovative assessments along with teaching and learning resources to help students develop 21st-century skills. Translating these skills to the classroom will shape the economic and social development of countries and communities for years to come”<sup>153</sup>.

El texto nos viene a decir que los futuros trabajadores no estarían siendo preparados adecuadamente para el mundo laboral del siglo XXI y, para ello, necesitarían nuevas habilidades e implementaciones educacionales para poder estar preparados adecuadamente para sus futuros avatares en la vida laboral. Todo ello con un interés en el desarrollo económico y social en términos internacionales, desde una estrategia educativa centrada en lo que denominarán “digital literacy” o alfabetización digital<sup>154</sup>, siendo los países “de prueba o modelo” los mencionados al principio de este párrafo.

El proyecto ATC21S no será ajeno a otras instituciones y organismos internacionales. Es más, la UNESCO será parte de su panel asesor desde 2010 a 2012, así como entidades como el Banco Mundial, la OCDE, El Foro Económico Mundial, o el IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)<sup>155</sup>. El líder del proyecto lo encabezaría el profesor Patrick Griffin, académico e investigador de la Universidad de Melbourne, teniendo en cuenta que la junta directiva del mismo estará compuesta tanto por miembros de la propia universidad como de CISCO, Intel, Microsoft<sup>156</sup> y representantes oficiales de cada

---

<sup>152</sup> ATC21S, “Our Purpose”, disponible en <http://www.atc21s.org/about.html>, consultado el 3 de abril de 2019.

<sup>153</sup> *Ibid.*

<sup>154</sup> Esto estaría ligado a lo que se denomina como ICT Literacy o Aprendizaje de las TIC’s. Es decir, una educación conectada y en vanguardia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En la web veremos también información audiovisual al respecto: ATC21S, “About ATC21S”, disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=Un\\_f5S1Kp3A](https://www.youtube.com/watch?v=Un_f5S1Kp3A), consultado el 3 de abril de 2019; ATC21S, “Overview of Collaborative Problem Solving Tasks-Short”, disponible en <https://www.youtube.com/watch?5=&v=R4X-jd7q9yY>, consultado el 3 de abril de 2019.

<sup>155</sup> ATC21S, “Advisory Panel 2010-2012”, disponible en <http://www.atc21s.org/our-global-team.html>, consultado el 3 de abril de 2019; Griffin, Patrick, McGaw, Care, Esther, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills (Foreword)*, Editorial Springer, London-New York, 2012, pp. 6-7.

<sup>156</sup> Estas tres empresas multinacionales tendrían también participación el grupo de trabajo con un miembro de cada empresa como representante.

país de trabajo<sup>157</sup>. Teniendo en cuenta el trabajo de la investigación realizada por la Universidad de Melbourne, los que llevarán a cabo las prácticas e innovaciones deducidas de la propia investigación realizada serán los gobiernos de cada país seleccionado, tanto en cuestiones docente (nuevas formas/metodologías de enseñanza) como curriculares (modificación de contenidos)<sup>158</sup>.

Ahora bien, ¿Qué son las habilidades para el siglo XXI? Cómo hemos podido ver, estas habilidades estarán orientadas fundamentalmente hacia el impulso del desarrollo económico de los países a través de la construcción de una ciudadanía mejor preparada (mejora en la productividad del individuo en el sistema educativo en habilidades del siglo XXI). Dicho esto, y recordando lo que mencionábamos anteriormente al respecto de los objetivos del proyecto (un total de cinco), existe cinco obras<sup>159</sup> para cada objetivo. De los cinco proyectos solo uno estará centrado en definir las habilidades del siglo XXI (conceptos) dentro de un marco de formación ciudadana en el ámbito educativo-escolar.

Si nos adentramos a describir y analizar estas habilidades nos limitaríamos a cuestiones fundamentalmente instrumentales de cara a la formación del estudiante, cuestiones que no quedarían fuera de una formación integral del mismo (formación ciudadana). En esta línea, el proyecto ATC21S tendrá como objetivo definir las habilidades del siglo XXI en función de los cambios tecnológicos del propio siglo XXI, poco aprovechados por la escuela, anclada todavía en el siglo XX. Con este argumento el ATC21S entiende que el futuro laboral quedará condicionado por este retraso educacional del denominado aprendizaje digital que limitaría a los futuros ciudadanos en materia de habilidades, pero no solo en términos productivos sino que también en términos cívico-ciudadanos (dimensión social)<sup>160</sup>.

La nueva conceptualización de la educación y de los criterios de evaluación docente serán claves en la nueva óptica de los futuros ciudadanos y trabajadores de

---

<sup>157</sup> ATC21S, “Executive Director; Executive Board, Advisory Panel and Project Taskforce”, disponible en <http://www.atc21s.org/our-global-team.html>, consultado el 3 de abril de 2019; ATC21S, “Acknowledgements”, disponible en <http://www.atc21s.org/acknowledgements.html>, consultado el 3 de abril de 2019.

<sup>158</sup> ATC21S, “The Role of Government”, disponible en <http://www.atc21s.org/our-global-team.html>, consultado el 3 de abril de 2019.

<sup>159</sup> El proyecto denominaría a estas obras “ATC21S White Papers”: “1) 21st Century Skills; 2) Methodological Issues; 3) Technological Issues; 4) Classroom Learning Environments and Formative Evaluation; 5) Policy Frameworks for New Assessments”. Véase en ATC21S, “White Papers”, disponible en <http://www.atc21s.org/project-papers.html>, consultado el 3 de abril de 2019.

<sup>160</sup> Griffin, Patrick, McGaw, Care, Esther, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills (Foreword)*, Editorial Springer, London-New York, 2012, p. 5.

cada país en el mundo. De esta forma, las capacidades que estos futuros ciudadanos/estudiantes serían esenciales para el desarrollo de un cambio o transformación en las propias dinámicas económico-productivas y sociales. Dichas capacidades serán las habilidades del siglo XXI, organizadas por el ATC21S en cuatro grupos fundamentales.

El primero titulado “Ways of Thinking” (o maneras de pensar) tendrá a su vez tres ramificaciones: “Creativity and innovation; Critical thinking, problema solving, decision making; Learning to learn, Metacognition”, centrado en potenciar las habilidades de pensamiento crítico, espíritu creativo y de tipo cognitivo<sup>161</sup>. El estudiante deberá saber utilizar estas habilidades para resolver problemas y tomar decisiones en su vida.

El segundo titulado “Ways of Working” (o maneras de trabajar) tendrá dos ramificaciones: “Communication; Collaboration (teamwork)” centradas precisamente en las herramientas que deberían utilizarse para trabajar individual y colectivamente (trabajo en equipo). Estas habilidades tendrían una repercusión inmediata en el ámbito productivo.

El tercer grupo de habilidades titulado “Tools for Working” (o herramientas para trabajar) tendrá dos ramificaciones: “Information literacy; ICT literacy” centradas en las nuevas formas de aprendizaje en torno a las nuevas tecnologías. Las ICT (o TIC’s en español) serían importantes llaves para que el estudiante pudiera acceder de menor manera a la información y poder, al mismo tiempo, dinamizar sus formas de comunicación<sup>162</sup>. Estas habilidades también tendrían una repercusión inmediata y directa en el ámbito productivo, pero también en términos sociales<sup>163</sup>.

El cuarto y último grupo de habilidades se titulará “Living in the world” (o maneras de vivir el mundo) y tendrá tres importantes ramificaciones: “Citizenship (local and global); Life and career; Personal and social responsibility (including cultural awareness and competence)” centradas en el ámbito social-ciudadano. Concretamente se hará referencia a como la educación debe orientar los tres primeros

---

<sup>161</sup> Griffin, Patrick, McGaw, Care, Esther, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Editorial Springer, London-New York, 2012, p. 18; Bujanda, María Eugenia, Ruíz González, Valeria, Molina Ovaes, Andrea y Sofía Quesada Montano, *Competencias del siglo XXI. Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación. Capítulo latinoamericano del Proyecto ATC21s*, Fundación Omar Dengo (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), San José, Costa Rica, 2014, p.13.

<sup>162</sup> *Ibid.*; *Ibid.*, p. 12.

<sup>163</sup> *Ibid.*; *Ibid.*



grupos en torno a este, de corte más social, pero también más cívico-ciudadano<sup>164</sup>. Esto tendría evidentemente implicaciones tácitas de marcado carácter político e, incluso, ideológico. Educar al estudiante, independientemente de con la forma que se haga, en torno a la responsabilidad social o, tal y como se indica aquí, una “conciencia cultural” en sus vidas en un tanto abstracto, dejando una puerta semiabierta para los actores del ATC21S que realmente llevarían a cabo este proyecto: Los Estados nacionales. ¿Una forma más eficaz de conciencia nacional y, al mismo tiempo, globalizada pero en términos más económicos que en términos socioculturales?

La respuesta a nuestra última pregunta podría responderse parcialmente teniendo en cuenta cual es el criterio que cuenta en última instancia a la hora de aplicar estas habilidades con un alto contenido abstracto y aplicables en muchos tipos de asignaturas. ¿A qué nos referimos con esto? Simplemente nuestra inquietud será ¿Nuevas formas de aprendizaje digital, habilidades de pensamiento crítico y herramientas TIC's para qué? ¿Para enseñar a los ciudadanos de mejor forma, pero con los mismos contenidos nacionalistas que contienen los libros de texto u hojas de ruta curriculares? Qué Estados Unidos, Finlandia o Singapur forman a sus estudiantes bajo criterios nacionalistas no ha sido objeto de nuestro trabajo pero todo apuntaría, presuntamente, en esta dirección y, por ejemplo, perfectamente aplicable en la asignatura escolar de Historia. Debemos puntualizar en que se tratan de criterios macro en educación y no específicos en una asignatura concreta por lo que todas las asignaturas son susceptibles de incorporar estas nuevas habilidades que, cada gobierno utilizaría para potenciar lo que considere oportuno<sup>165</sup> (conciencia cívica, ciudadanos con identidad nacional, ciudadanos menos críticos con sus derechos laborales pero más críticos con sus formas de trabajar y productividad, y un largo etc.).

De esta forma, esta abstracción en las habilidades del siglo XXI propuestas por el ATC21S<sup>166</sup>, y supervisadas y avaladas por el resto de organismos de este apartado (Foro Económico Mundial, OCDE y UNESCO) se caracterizarán, como decimos, por un ejercicio de “Laissez faire” en términos políticos (políticas concretas). ¿Por qué decimos esto? Ninguno de estos organismos exhortaría a los países en cuestiones específicas, dejando en manos de cada país para que ejecute las políticas que estime

---

<sup>164</sup> *Ibid.*, p. 19; *Ibid.*

<sup>165</sup> Griffin, Patrick, McGaw, Care, Esther, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Editorial Springer, London-New York, 2012, pp. 22-23.

<sup>166</sup> *Ibid.*, pp. 26-27; 31; 33; 35

oportuno. También no debemos perder de vista quien financia todo esto: CISCO, Microsoft e Intel, empresas que no se destacarán precisamente por su afán de generar una ciudadanía del siglo XXI que fuera especialmente crítica o reflexiva, por ejemplo, hacia sus formas de lucro y acumulación exponencial de capital. El objetivo será otro: estimular una sociedad más productiva y el diagnóstico que se ofrece a los países sería, pues, que las habilidades de la nueva fuerza trabajadora serán insuficiente y mal orientadas para el desarrollo económico del siglo XXI (nuevas habilidades, reorientación de la educación).

Las habilidades del siglo XXI del ATC21S se centrarán fundamentalmente en una transformación de las nuevas formas de aprendizaje (TIC's), de la didáctica (de los profesores) y del rol de los estudiantes ante la tradicional clase magistral. El estudiante tendría que “tomar conciencia del aprendizaje” y no simplemente memorizar lo que se le dice en el aula<sup>167</sup>. Esto conlleva a un estadio educacional de aprendizaje que más allá en torno a los contenidos. Por ello es fundamental preguntarse ahora más que nunca el diálogo existente entre estas habilidades y los contenidos tradicionales de los currículos humanísticos (Historia, Filosofía, Literatura, etc.).

De todas las habilidades mencionadas las más susceptibles de una conceptualización del ciudadano que se quiere construir serán las que hacen referencia al pensamiento crítico, la resolución de problemas, el “Aprender a aprender”, a la colaboración, a “Vida y carrera”, a la responsabilidad personal y social, y a la “Ciudadanía local y global”.

El pensamiento crítico, por ejemplo, vemos que se impulsa en el estudiante tanto el razonamiento como el pensamiento propio pero en régimen de exclusividad en torno a los contenidos específicos que se estuviesen estudiando, es decir, el estudiante será crítico pero limitado a unos criterios curriculares (contenidos) concretos<sup>168</sup>.

La resolución de problemas, por otro lado, se abocará a que los estudiantes fuesen resolutivos y flexibles a la hora de solucionar un problema (eje problema-solución) en torno a los contenidos curriculares pero también en la “vida real”<sup>169</sup>. En

---

<sup>167</sup> Bujanda Bujanda, María Eugenia, Ruíz González, Valeria, Molina Ovares, Andrea y Sofía Quesada Montano, *Competencias del siglo XXI. Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación. Capítulo latinoamericano del Proyecto ATC21s*, Fundación Omar Dengo (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), San José, Costa Rica, 2014, pp. 24-25.

<sup>168</sup> *Ibid.*, pp. 44-45.

<sup>169</sup> *Ibid.*, pp. 46-47.

una línea similar el “aprender a aprender” irá orientado a que el estudiante potencie sus capacidades memorísticas y de atención alrededor de lo que debe estudiar (eje contenidos-aprendizaje-estudiante).

El estudiante tendrá que ser colaborativo, una habilidad que se caracterizará según el ATC21S como los esfuerzos del estudiante por el trabajo en grupo y la capacidad de este por valorar el mismo. El estudiante colaborativo tendrá que aprender a diseñar hojas de ruta individual, pero también colectivas en torno a los problemas tanto escolares como de la “vida real”. Esta colaboración será una especie de ejercicio de empatía del problema en colectivo de cara a adquirir la solución y compartir la perspectiva de que efectivamente es un problema que ellos deberán solucionar. Todo ello en un marco de progreso, respeto y avance del grupo (también del liderazgo) de cara a la superación de conflictos y problemas<sup>170</sup>.

Y en coherencia con la anterior habilidad se ligaría la “Vida y carrera”, una habilidad orientada a una educación que estimule “el aprendizaje social y emocional”. La presentación de esta habilidad quedará sintetizada de la siguiente forma: “Esta gran área de competencias abarca capacidades de planeamiento y fijación de metas que nos permiten discernir lo que queremos en la vida y cuál es el camino para alcanzarlo; así como destrezas para persistir ante obstáculos como la resiliencia, la tolerancia a la frustración, el esfuerzo y el diálogo interno positivo”<sup>171</sup>. Como podemos apreciar está presente esta idea del eje fijación de objetivos-alcance de los objetivos, en el cual el estudiante debe armarse de capacidades para conseguir lo que quiere en una suerte de camino en el cual el problema por el cual no alcanza dichos objetivos será él mismo. La forma de alcanzar dichos objetivos de su propia vida será armándose de, por ejemplo, capacidades sociales (paciencia, trabajo en equipo, solidaridad, etc.) y capacidades emocionales (fijación de objetivos vitales, pensar en positivos, reflexividad sobre el pasado personal, capacidad de adaptación, etc.)<sup>172</sup>.

Por último, las habilidades de responsabilidad y ciudadanía local-global sellarán el perfil de ciudadano del siglo XXI como un individuo pacífico, respetuoso con el medio ambiente y justo con sus conciudadanos (se cuida a él mismo y también a los demás). Se tratan de habilidades “en positivo” donde el ciudadano del siglo XXI deberá cuidarse y actuar de forma cuidadosa, transformando su “espíritu violento” en

---

<sup>170</sup> *Ibid.*, pp. 52-53.

<sup>171</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>172</sup> *Ibid.*, p. 59.

“espíritu constructivo” de cara a una convivencia armoniosa con los demás<sup>173</sup>. Es casi un paradigma de convivencia pseudocristiano. En añadidura, el ciudadano del siglo XXI tendrá que ser participativo conforme a su sistema político, respetuoso con el mismo y proactivo a mejorarlo teniendo como horizonte los Derechos Humanos y la democracia en vistas de una convivencia en diversidad y “cariño” hacia la cultura y sociedad tanto nacionales como de otras diferentes (eje local-global)<sup>174</sup>.

En definitiva, el ciudadano del siglo XXI, según el ATC21S, se debe implementar con las habilidades del siglo XXI que le prepararían y le formarían 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). El ciudadano del siglo XXI se adapta a los problemas, es comprensivo, responsable, proactivo, independiente, prioriza, aprende de todo/ 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 priorizar, trabajar correctamente (nuevas tecnologías) e innovar cuando sea necesario<sup>175</sup>.

Este perfil de ciudadanía, pues, quedaría reflejado en el proyecto del ATC21S, pero a desarrollo de cada país (cada país haría su propia política a raíz de las recomendaciones y diagnósticos del ATC21S). Esta guía internacional de la ciudadanía del siglo XXI en torno a nuevas habilidades sería entonces uno de los paradigmas ciudadanos y educacionales más importantes a tener en cuenta, conociendo previamente que estaría avalado por la UNESCO, OCDE y el Foro Económico Mundial (además de otras entidades). Una ciudadanía del siglo XXI que se situará en lo global (internacional, mundial) pero sin cuestionar lo nacional, es decir, una ciudadanía nacional que esté preparada para los desafíos de la globalización económica.

---

<sup>173</sup> *Ibid.*, pp. 60-61.

<sup>174</sup> *Ibid.*, pp. 62-63.

<sup>175</sup> Griffin, Patrick, McGaw, Care, Esther, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Editorial Springer, London-New York, 2012, pp. 57-59.

### **2.3 La OCDE, el Foro Económico Mundial, y la preocupación por una educación del siglo XXI.**

La educación es sin duda uno de los focos de atención de muchas organizaciones de carácter supranacional. Podemos ver más allá de la UNESCO a el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) también interesado en reforzar el objetivo 4 de desarrollo sostenible denominado “Educación de calidad”<sup>176</sup>. El PNUD gozará de su propia agenda 2030 para el desarrollo en tres ámbitos: “1) Erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones; 2) Aceleración de las transformaciones estructurales; 3) Construcción de resiliencia a las crisis y conflictos”<sup>177</sup>. Es por ello por lo que existirá apoyo por parte de este organismo en torno a la accesibilidad a la educación como forma de desarrollo social y económico de los países.

También podríamos mencionar a la OEA (Organización de Estados Americanos), fundada en el año 1948 con el objetivo de establecer "un orden de paz y de justicia, fomentar su solidaridad, robustecer su colaboración y defender su soberanía, su integridad territorial y su independencia"<sup>178</sup>. En este eje propio de las organizaciones supranacionales surgidas en estos años de guerra y postguerra, el interés por la educación entraría como uno de los marcos importantes a impulsar tal y como nos dicen en su sitio web “Una buena educación es un componente vital necesario para fomentar el desarrollo económico, la equidad social y la seguridad en cualquier sociedad democrática. La OEA colabora con los Estados miembros en sus esfuerzos para garantizar una educación de calidad para todos. Al hacerlo, la Organización coordina una variedad de programas educativos en muchos países del hemisferio, y ofrece becas a hombres y mujeres jóvenes para promover mayores oportunidades”<sup>179</sup>.

Por otro lado, mencionar brevemente a la OEI (La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), nacido en el año 1949

---

<sup>176</sup> PNUD, “Educación de calidad”, disponible en <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>, consultado el 4 de abril de 2019.

<sup>177</sup> PNUD, “Tres ámbitos del desarrollo”, disponible en <https://www.undp.org/content/undp/es/home/our-focus.html>, consultado el 4 de abril de 2019.

<sup>178</sup> OEA, “Quiénes somos”, disponible en [http://www.oas.org/es/acerca/quienes\\_somos.asp](http://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp), consultado el 4 de abril de 2019.

<sup>179</sup> OEA, “Educación”, disponible en <http://www.oas.org/es/temas/educacion.asp>, consultado el 4 de abril de 2019.

con carácter internacional y con motivaciones similares a la OEA tendrá los siguientes fines generales: “Contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura”<sup>180</sup>. Y en el marco de la educación sus fines serán los siguientes: “(...) conseguir que los sistemas educativos cumplan un triple cometido: humanista, desarrollando la formación ética, integral y armónica de las nuevas generaciones; de democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas y la equidad social; y productivo, preparando para la vida del trabajo y favoreciendo la inserción laboral”<sup>181</sup>. Concretamente mencionar una de sus últimas iniciativas en educación del año 2011 denominada “Luces para Aprender” la cual, para que nos hagamos un ejemplo, estaría centrada en lo siguiente: “1) Energía; 2) Conectividad; 3) Formación docente; 4) Fortalecimiento comunitario; 4) Sostenibilidad”<sup>182</sup>, las cuatro centradas en cuestiones de implementación de servicios eléctricos, de infraestructura y de abastecimiento tecnológico-pedagógico (TIC’s). No estarán *a priori* centrados en repensar el modelo educativo, ni tampoco la OEA<sup>183</sup>.

Algo similar sucederá con la OCDE y el Foro Económico Mundial, dos organismos de diferente naturaleza pero con objetivos generales compartidos. La gran diferencia con organismos como la OEA, OEI o PNUD residirá fundamentalmente en su carácter de apoyo a la educación tradicional mediante la financiación y la promoción de la accesibilidad a la misma pero no necesariamente envueltos en una conceptualización o reconceptualización de la educación en términos filosóficos, pedagógicos y/o político-ideológicos como si sucede en la UNESCO, ATC21S y, como veremos, con la OCDE y el Foro Económico Mundial. ¿La gran diferencia entre ambos grupos? Mientras que la UNESCO y el ATC21S son portadores de una conceptualización de la utopía educativa del siglo XXI, del perfil ciudadano del siglo XXI y de las habilidades para el siglo XXI, además de las nuevas metodologías docentes y tecnológicas para su implementación escolar, OCDE y Foro Económico

---

<sup>180</sup> OEI, “Fines y objetivos”, disponible en <https://www.oei.es/acercade/que-es-la-oei>, consultado el 4 de abril de 2019.

<sup>181</sup> *Ibid.*

<sup>182</sup> OEI, “Luces para Aprender”, disponible en <https://www.oei.es/Educacion/luces-para-aprender/luces-para-aprender>, consultado el 4 de abril de 2019.

<sup>183</sup> Cabe mencionar también el proyecto “2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” de carácter claramente latinoamericano y enfocado a resolver el tema de la accesibilidad de la educación para todos. Estaría apoyado también por CEPAL y SEGIB. Disponible en <https://www.oei.es/Educacion/metas2021/documento-final>, consultado el 4 de abril de 2019.

Mundial no se situarán como organismos que impulsen proyectos o mejoras educacionales en términos generales, sino que se dedicarían a la generación de diagnósticos específicos (Foro Económico Mundial) y a la elaboración de datos concretos (OCDE). Entonces, ¿Para qué mencionarlos? Tanto OCDE como Foro Económico Mundial si bien no se centrarán en profundidad en el campo de la educación utópica del siglo XXI (problematización de la educación en términos generales y abstractos hacia el futuro) como si sucede con UNESCO y ATC21S, participarán en los proyectos educativos impulsados por las mismas y viceversa (supervisión de proyectos, participación de miembros de ambos grupos en informes colectivos, etc.), teniendo así una interconexión entre los cuatro organismos en esta temática.

En torno a lo que nos interesa (proyectos de sociedad/ciudadanía para el siglo XXI a través de la educación) estas dos entidades no gozarán de un perfil similar al de la UNESCO y ATC21S, por lo que nos limitaremos únicamente a mencionar cual sería la conceptualización de formación ciudadana para el siglo XXI de ambos organismos. Excluir las de nuestros análisis, por breves que sean, nos habría parecido un error al estar interconectadas entre sí los cuatro organismos en temática educacional y de formación ciudadana.

En primer lugar la OCDE, con un ámbito de trabajo bastante diverso: “1) Emprendimiento, PYMES y Desarrollo Local; 2) Política fiscal y Administración; 3) Asuntos Financieros y Empresariales; 4) Cooperación y Desarrollo; 5) Desarrollo; 6) Economía; 7) Educación; 8) Empleo, Asuntos Sociales y Laborales; 9) Medio Ambiente; 10) Gobernanza Pública y Desarrollo Territorial; 11) Energía; 12) Transporte; 13) Estadísticas; 14) Agricultura y Comercio”<sup>184</sup>, destacándose en el sector de la educación por sus informes PISA (Programme for International Student Assessment) a los estudiantes y sus encuestas TALIS (Teaching and Learning International Survey) acerca del estado internacional de la educación (enseñanza del docente y aprendizaje del estudiante). Ambos informes, famosos en todo el mundo, son medidores del estado de la educación (nivel de aprendizaje de los contenidos escolares de los estudiantes; conocimiento estadístico de los estudiantes y de las dinámicas escolares/docentes) en los países miembros de la OCDE mediante los

---

<sup>184</sup> OCDE, “Temas”, disponible en <http://www.oecd.org/centrodemexico/temas/>, consultado el 4 de abril de 2019.

cuales se generarían datos y cifras útiles para un conocimiento estadístico de la educación a modo de “fotografía”.

Paralelamente a esta labor estadística de la OCDE este organismo tendrá unos criterios específicos a la hora de evaluar sus cifras y datos en torno a la educación. En este caso estaríamos refiriéndonos a las habilidades del siglo XXI, iniciativas que se apoyarían en pos de una construcción de una sociedad del siglo XXI aunque teniendo sus propios horizontes bajo la iniciativa Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) y PISA. En este caso DeSeCo nos vendrá a definir las competencias que deberán tener los estudiantes (definición de qué son competencias para la OCDE) y con ello poder realizar los posteriores estudios PISA bajo un marco conceptual específico y global.

El marco teórico ofrecido por la iniciativa DeSeCo (del año 1997) a 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”<sup>185</sup>. Estos tres grupos de competencias estarían 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”<sup>186</sup>.

Esta necesidad por construir una sociedad sostenible requerirá de un esfuerzo educacional en pos de una formación competencias diferentes, donde la globalización, las nuevas tecnologías y la diversidad social tendrán un rol clave. Al mismo tiempo los valores democráticos serían la principal “ancla” de esta iniciativa en vistas de impulsar el desarrollo social, económico y sostenible en los países a través del desarrollo del individuo<sup>187</sup>.

---

<sup>185</sup> OCDE, *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, Instituto de Tecnologías Educativas, 2010, p. 5.

<sup>186</sup> OCDE, *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, 2005, p. 5, disponible en <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>, consultado el 4 de abril de 2019.

<sup>187</sup> *Ibid.*, pp. 6-7.



La primera competencia titulada “Uso interactivo de las herramientas” estará compuesta por las siguientes tres características: “1) Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos; 2) Uso interactivo del conocimiento y la información; 3) Uso interactivo de la tecnología”, y sería necesaria por las siguientes razones: “1) La necesidad de mantenerse al día con la tecnología; 2) La necesidad de adaptar herramientas para sus propios propósitos; 3) La necesidad de conducir un diálogo activo con el mundo”<sup>188</sup>. En esta ocasión el OCDE marca como fundamentales capacidades orientadas a la mejora del perfil de futuro trabajador mediante competencias de diálogo y comunicación (lingüística, informática, matemática); competencias asociadas al acceso al conocimiento y la información (reconocimiento de la información, acceso a la información/conocimiento en el ciberespacio, capacidad de organización del conocimiento y la información); competencias orientadas al uso de las nuevas tecnologías tanto dentro como fuera del ámbito laboral<sup>189</sup>.

La segunda competencia titulada “Interactuar en grupos heterogéneos” se compondrá de tres elementos: “1) Relacionarse bien con otros; 2) Cooperar y trabajar en equipo; 3) Manejar y resolver conflictos” bajo los siguientes imperativos: “1) La necesidad de tratar con una diversidad de sociedad pluralísticas; 2) La importancia de la empatía; 3) La importancia del capital social”<sup>190</sup>. Este segundo bloque de competencias estaría marcado por su carácter más orientado a la sociabilización (competencias sociales, destrezas sociales, competencias interculturales) con el objetivo de que los futuros trabajadores puedan cooperar y trabajar en grupo. El primer lugar las competencias orientadas a la buena relación con los demás y en torno a la cooperación potenciarán cuestiones como la empatía, “el manejo efectivo de las emociones”, la autorreflexión, las habilidades de liderazgo, debate y organización de equipos de trabajo mediante otras habilidades como la negociación o la toma de decisiones grupales. Por otra parte estas competencias que, como vemos, estarán ligadas a cuestiones emocionales y de sociabilización, también irán orientadas a que el individuo sea resolutivo ante los conflictos en todos los momentos de su vida (dentro y fuera del trabajo)<sup>191</sup>.

---

<sup>188</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>189</sup> *Ibid.*, pp. 10-11.

<sup>190</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>191</sup> *Ibid.*, pp. 12-13.

Por último y en tercer lugar situaremos al tercer bloque de competencias titulado “Actuar de manera autónoma”, la cual se compondrá de tres elementos: “1) Actuar dentro del contexto del gran panorama; 2) Formar y conducir planes de vida y proyectos personales; 3) Defender y asegurar derechos, intereses, límites y necesidades”, alrededor de las siguientes necesidades fundamentales: “1) La necesidad de descubrir su propia identidad y fijar metas en un mundo complejo; 2) La necesidad de ejercer derechos y tomar responsabilidades; 3) La necesidad de comprender el ambiente que nos rodea y su funcionamiento”<sup>192</sup>. Este marco de competencias se situarán en torno al individuo y las elecciones que deberá tomar en su vida (identidad personal y el sentido de su vida, la voluntad individual) sobre todo para poder situarse correctamente en un mundo laboral que generaría incertidumbre<sup>193</sup>. De esta forma el individuo deberá formarse en torno a cuestiones que tengan relación con el interconocimiento entre el sistema en el cual están insertos (contexto: normas, cultura, reglas, códigos morales, limitaciones, etc.) y ellos mismos (comprensión de sí mismos: metas, proyectos de vida, aprendizaje del pasado propio, etc.)<sup>194</sup>.

En definitiva, este marco de competencias DeSeCo creado para los informes cuantitativos PISA (estadísticas basadas en encuestas a estudiantes de 15 años) lo dotará de un marco conceptual concreto. El informe PISA se centrará, pues, en tres cuestiones fundamentales: 1) Las competencias en lectura, o capacidades de comprensión, utilización y reflexividad en torno a los textos con el fin individual de adquirir y desarrollar el conocimiento y la participación social; 2) Las competencias matemáticas, o aquellas capacidades orientadas a situar las matemáticas con el fin de situarlas en la vida diaria del estudiante/ciudadano; 3) Las competencias científicas, o aquellas capacidades de saber usar el conocimiento científico como evidencia para la comprensión del mundo natural y humano<sup>195</sup>.

Todas las competencias mencionadas estarán orientadas para el desarrollo de la vida completa de los individuos y no únicamente para su etapa adolescente, es decir, son capacidades para promover el desarrollo humano a través de la educación en vistas

---

<sup>192</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>193</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>194</sup> *Ibid.*, pp. 14-15.

<sup>195</sup> *Ibid.*, p. 16.

de los últimos avances tecnológicos y en pos del desarrollo de las estructuras económicas y sociales en las cuales está inserto cada individuo<sup>196</sup>.

Este marco de competencias DeSeCo para PISA en el año 1997 se verán actualizados en la actualidad bajo “nuevos” criterios de enseñanza como el “Global Competence”, competencias que se basan en una actualización de la iniciativa DeSeCo en términos de los últimos desafíos culturales (diversidad cultural), de género (feminismo), en torno a la necesidad de un perfil de trabajador/ciudadano local-global, de las propias habilidades del siglo XXI establecidas por el ATC21S y de la importancia de la innovación y el poder de la creatividad<sup>197</sup>.

Por otro lado, el Foro Económico Mundial, fundado en el año 1971 y de carácter de Fundación público-privada se dedicará fundamentalmente a cuestiones de cooperación internacional centradas en la agenda del desarrollo productivo, de la economía digital y de la sociedad digital, del cuestiones asociadas al futuro de la energía, la movilidad, la información y, entre otras, en cuestiones de educación en torno al trabajo<sup>198</sup>.

En el caso del Foro Económico Mundial, su visión acerca de la educación y de la ciudadanía del siglo XXI girará en torno a 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/problema-solving; 8) Creativity; 9) Communication; 10) Collaboration”. Y el tercer bloque titulado “Character Qualities”, o habilidades de superación personal en diferentes situaciones

---

<sup>196</sup> *Ibid.*, pp. 17-18.

<sup>197</sup> OCDE, *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*, 2018, pp. 12-16, disponible en <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264289024-en.pdf?expires=1554413463&id=id&accname=guest&checksum=14B1DF40595D5F72CDA97F4C623C84DA>, consultado el 4 de abril de 2019; OCDE, *The future of education and skills. Education 2030*, 2018, pp. 4-8, disponible en [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), consultado el 4 de abril de 2019.

<sup>198</sup> Foro Económico Mundial, “System Initiatives”, disponible en <https://es.weforum.org/system-initiatives>, consultado el 4 de abril de 2019; Foro Económico Mundial, “Shaping the Future of Education, Gender and Work”, disponible en <https://www.weforum.org/system-initiatives/shaping-the-future-of-education-gender-and-work>, consultado el 4 de abril de 2019.

(flexibilidad), se compondrá por las siguientes habilidades: “11) Curiosity; 12) Initiative; 13) Persistence/grit; 14) Adaptability; 15) Leadership; 16) Social and cultural awareness”<sup>199</sup>.

Estas habilidades para el siglo XXI, tal y como hemos visto, tendrán relación con las ya vistas en la OCDE, ATC21S y UNESCO. Serán habilidades orientadas a un perfil de estudiante del siglo XXI con conocimientos sólidos sobre las estructuras políticas y culturales de su país (educación cívico-ciudadana), además de conocimientos para potenciar su mejor interacción con su entorno tanto en la escuela como fuera de ella (mundo laboral). El estudiante del siglo XXI se formaría con capacidades colaborativas para ser resolutivo, comunicativo y creativo con el objetivo de superar situaciones de complejidad y problemas. También el estudiante del siglo XXI tendrá que ser flexible a los cambios, adaptable a las situaciones (curiosidad y estabilidad emocional), perseverante, tener iniciativas para lograr sus objetivos en entornos diversos (liderazgo)<sup>200</sup>.

Estas habilidades tendrán que situarse como marco de solución, según el Foro Económico Mundial, para la resolución de problemas tanto en el marco social como económico de los países. La educación tendrá que ser el lugar de se forme el futuro capital humano bajo el amparo de los recursos digitales y de los recursos financieros (políticas públicas orientadas a potenciar el sector educacional)<sup>201</sup>. En definitiva, sin educación el desarrollo económico-social no se vería en equilibrio para el futuro, según este organismo internacional.

#### **2.4 Proyecto educativo-ciudadano del IEA-ICCS para la sociedad del siglo XXI.**

Una vez analizado los grandes proyectos surgidos a través de organismos, fundaciones y proyectos supracionales como la UNESCO, ATC21S, OCDE y Foro Económico Mundial, nos compete atender nuevamente la dimensión supranacional acerca de algo específico: la formación ciudadana del siglo XXI.

---

<sup>199</sup> Foro Económico Mundial, *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*, 2015, p. 3, disponible en [http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf), consultado el 5 de abril de 2019.

<sup>200</sup> *Ibid.*, pp. 3-4.

<sup>201</sup> *Ibid.*, pp. 5-6.

En esta ocasión hemos seleccionado al IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), una cooperativa internacional, con sede en Ámsterdam y Hamburgo, de instituciones nacionales, agencias gubernamentales de investigación, académicos y analistas dedicados a la investigación, estudio y evaluación para la mejora en educación en el mundo. El IEA, nacido oficialmente en el año 1967 como una organización independiente y sin ánimo de lucro, tendrá el objetivo último de proporcionar sus estudios comparados en más de sesenta países del mundo tanto a responsables políticos, como educadores y padres de los estudiantes<sup>202</sup>. No obstante su origen se sitúa en el año 1958, como fruto de una reunión académica en el UNESCO Institute for Education (UIE) en Hamburgo con el objetivo de discutir y analizar problemas asociados a la educación. En dicho momento se argumentó que la eficiencia escolar (sistema educativo) y la del propio aprendizaje de los estudiantes (evaluación y exámenes) necesitarían de una revisión (examinación) tanto hacia al conocimiento dado a los estudiantes como hacia las actitudes y la participación de los estudiantes. A partir de entonces el IEA se encargaría de realizar estudios comparados transnacionales (encuestas a los estudiantes escolares y más tarde a profesores también) en diferentes países del mundo<sup>203</sup>.

Actualmente el IEA tiene abierto cinco líneas de investigación y estudio fundamentalmente en torno a estudiantes escolares, pero también a profesores. Las cinco líneas de investigación y trabajo del IEA serán las siguientes<sup>204</sup>.

- TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study): “TIMSS focuses on effectively measuring educational achievement in mathematics and science at the fourth, eighth, and sometimes 12th grades. The study is designed to capture the breadth and richness of these subjects as they are taught in the participating countries. The study collects detailed information about curriculum and curriculum implementation, together with empirical information about the contexts for schooling. It therefore provides countries with a much-needed

---

<sup>202</sup> IEA, “IEA”, disponible en <https://www.iea.nl/>, consultado el 5 de abril de 2019; IEA, “About us”, disponible en <https://www.iea.nl/about-us>, consultado el 5 de abril de 2019; IEA, “IEA strategy diagrams, october 2018”, disponible en [https://www.iea.nl/sites/default/files/fileadmin/user\\_upload/IEA\\_Documents/IEA%20Strategy%20Diagrams%20October%202018.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/fileadmin/user_upload/IEA_Documents/IEA%20Strategy%20Diagrams%20October%202018.pdf), consultado el 5 de abril de 2019.

<sup>203</sup> IEA, “Brief History of the IEA”, disponible en <https://www.iea.nl/brief-history-iea>, consultado el 5 de abril de 2019; IEA, “Brief History of the IEA (more)”, disponible en <https://www.iea.nl/brief-history-iea-more>, consultado el 5 de abril de 2019.

<sup>204</sup> IEA, “IEA studies”, disponible en <https://www.iea.nl/iea-studies>, consultado el 5 de abril de 2019.

means of improving mathematics and science learning outcomes for students worldwide. In addition, because the IEA has conducted the assessments every four years since 1995, interested parties worldwide can identify trends in achievement and other relevant indices across time”.

- PIRLS. Progress in International Reading Literacy Study: “PIRLS has been assessing reading literacy and monitoring trends in literacy-related student achievement since 2001. Conducted in a large number of countries, the study represents the international standard for reading comprehension at the fourth grade. PIRLS data present a dynamic picture of educational policies and practices associated with literacy across the participating countries, relevant to educational improvement efforts. The study enables participating countries not only to collect current and trend information about curricula, standards, frameworks, and instruction but also to introduce and assess new ideas”.

- ICCS. International Civic and Citizenship Education Study: “ICCS reports on students knowledge and understanding of concepts and issues related to civics and citizenship. It also focuses on students values, beliefs, attitudes, and behaviors. It represents the largest and most rigorous study of civic and citizenship education conducted internationally up to the present time. An important aim of the study is to address the challenges of educating young people amidst ever-changing contexts of democracy and civic participation with a current focus on students at the eighth grade”.

- ICILS. International Computer and Information Literacy Study: “ICILS assesses eighth grade students abilities to use computers to investigate, create, and communicate in order to participate effectively at home, at school, in the workplace, and in the community. It sheds light on the contexts and outcomes of information and communication technology (ICT) related education programs, and on the role of schools and teachers in supporting students computer and information literacy achievement”.

- LaNA. Literacy and Numeracy Assessment: “This study offers assessments of foundational mathematics and reading skills in developing countries. It was developed for these countries in the spirit of building their capacity at the local level and to support the efforts of the global education community to work toward universal primary education. The study also allows participating

countries to compare their students numeracy and literacy achievement with the achievement of other students in countries from all over the world because the LaNA assessments are linked to the current cycles of TIMSS and PIRLS, respectively”.

De todos ellos nos interesará el estudio que se centra en cuestiones de participación cívico-ciudadanas en el contexto escolar. De esta forma, el ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) será parte de nuestros análisis ya que, como veremos más adelante, tiene estudios en colaboración con los ministerios de Chile (1999;2009;2016) acerca del estudio sobre el perfil de los estudiantes chilenos en frente a los denominados roles ciudadanos del siglo XXI<sup>205</sup>.

Los primeros estudios sobre educación cívica del IEA tendrá su comienzo en el año 1971 y no es hasta el año 1999 con los estudios CIVED (Civic Education Study) cuando se comienza a realizar una segunda tanda de estudios sobre conocimiento cívico en las escuelas. La fundación de CIVED tendrá como fin de promover el fortalecimiento de la educación cívica (actitudes, participación, conocimiento cívico, compromiso social y político en los estudiantes) en los sistemas educacionales. Tanto los estudios de 1971 como de 1999 (CIVED) tendrán como objetivo avanzar en torno una sociedad global, la justicia social, los Derechos Humanos y el cambio político.

El ICCS nacerá en el año 2009 como relevo del CIVED y tomando el testigo dejado por este con la finalidad de continuar con las investigaciones cualitativas en educación cívica y ciudadana<sup>206</sup>. De esta forma el ICCS, y a partir de entonces, se fijará como objetivo realizar estudios ICCS (2009; 2016) en países de todo el mundo cada siete años (un total de 38 países participantes en 2009 y 24 países en 2016)<sup>207</sup>.

---

<sup>205</sup> Agenda de la Calidad de la Educación de Chile, “ICCS: Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana”, disponible en <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/iccs/>, consultado el 5 de abril de 2019.

<sup>206</sup> IEA-ICCS, “History”, disponible en <https://iccs.iea.nl/about-iccs/history.html>, consultado el 5 de abril de 2009.

<sup>207</sup> Los países participantes en 2009 fueron: Austria, Bélgica, Bulgaria, Chile, Taiwán, Colombia, Chipre, República Checa, Dinamarca, República Dominicana, Inglaterra, Estonia, Finlandia, Grecia, Guatemala, Hong-Kong, Indonesia, Irlanda, Italia, República de Corea, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, México, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Paraguay, Polonia, Rusia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Tailandia. Véase en Schulz, Wolfram, Ainley, John, Frailon, Keer, David, Losito, Bruno, *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lowersecondary school students in 38 countries*, IEA, 2010, p. 42. Los países participantes en el año 2016 fueron los siguientes: Bélgica, Bulgaria, Chile, Taiwán, Colombia, Croacia, Dinamarca, República Dominicana, Colombia, Estonia, Finlandia, Hong-Kong, Italia, Corea del Sur, Letonia, Lituania, Malta, México, Países Bajos, Noruega, Perú, Rusia, Eslovenia, Suecia. Véase en Köhler, Hannah, Brese, Falk, Carstens, Ralph, Weber, Sabine, Schulz, Wolfram, *ICCS 2016 User Guide for the International Database*, IEA, 2018, p. 8.

Finalmente, el ICCS tendrá como objetivo monitorear los cambios producidos en los estudiantes en términos de conocimiento cívico y participación ciudadana de siete en siete años (2009 a 2016 y de 2016 a 2022, y así sucesivamente). El siguiente estudio se hará en el año 2022 que aun estaría en proceso de agrupación de países a tratar<sup>208</sup>.

#### **2.4.1 El Ministerio de Educación chileno y los informes IEA-ICCS.**

Habiendo identificado el IEA-ICCS como estudio cualitativo que mide elementos como el civismo, la ciudadanía y la percepción ciudadana de los estudiantes nos toca revisar los tres informes realizados por el Ministerio de Educación en Chile acerca de los informes IEA-ICCS en los años 1999 (CIVED), 2009 y 2016<sup>209</sup>. Estos informes nacionales, a diferencia de los informes internacionales ICCS (de todos los países participantes), muestran las particularidades del caso chileno, en este caso, y de los análisis del Ministerio en base a estos resultados de origen supranacional.

Comenzando en primer lugar por el informe nacional chileno acerca de los resultados del ICCS 1999 (en ese año denominado CIVED) veremos un documento titulado “Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica”, el cual nos proporciona tanto los resultados del CIVED en Chile como los propios análisis y reflexiones institucionales del gobierno chileno. Este documento será publicado en octubre del año 2003, ya en el gobierno de Ricardo Lagos Escobar (Partido Socialista chileno) y no en el gobierno demócrata-cristiano de Eduardo Frei Ruíz-Tagle (1994-2000).

Específicamente el presente informe nacional abarca dos muestras del CIVED realizadas en dos años, un estudio amparado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Por una parte este informe tendrá la muestra realizada en el año 1999 a estudiantes de 8° Año Básico y, por otra, a estudiantes de 4° Año Medio en el año 2000<sup>210</sup>. Las muestras señaladas (realizadas en un total de 180 establecimientos tanto municipales, subvencionados como particulares pagados)<sup>211</sup> nos vendrían a indicar lo siguiente: “El proyecto sobre formación cívica, al cual el Ministerio de Educación de Chile se unió en el año 1998, tuvo como objetivo indagar

---

<sup>208</sup> IEA-ICCS, “History”, disponible en <https://iccs.iea.nl/about-iccs/history.html>, consultado el 5 de abril de 2009; IEA-ICCS, “Join ICCS 2022!”, disponible en <https://iccs.iea.nl/cycles/join-2022.html>, consultado el 5 de abril de 2019.

<sup>209</sup> MINEDUC, “ICCS: Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana”, disponible en <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/iccs/>, consultado el 7 de abril de 2019./

<sup>210</sup> MINEDUC, “Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica”, Santiago de Chile, 2003, pp. 3; 14.

<sup>211</sup> *Ibid.*, p. 20.



en los conocimientos y habilidades cívicas que tenían los estudiantes de distintos países y áreas geográficas y culturales del mundo, así como conocer su visión y disposiciones respecto de la democracia y la ciudadanía, el funcionamiento de las instituciones públicas, y su interés en votar o participar en actividades políticas cuando fueran adultos. (...) El objetivo central del estudio es conocer por qué medios y de qué manera los jóvenes son preparados para entender y asumir su rol de ciudadanos y formar parte de sociedades democráticas en su país. Se quiso conocer qué significaba desarrollar una ciudadanía efectiva y una identidad nacional, así como cuál era el rol que tenía la educación formal, junto a una serie de otras agencias socializadoras, en ese desarrollo. Un foco central, por tanto, fue la escuela, pero dentro de ella el interés no se restringió al currículo ni a ninguna asignatura específica, sino que se consideraron diversas áreas contenidas en el currículo y otros aspectos de la experiencia escolar como, por ejemplo, el clima abierto a la discusión en la sala de clases y las oportunidades de participación y de aprendizaje en la escuela. Entre las otras agencias socializadoras, se consideraron los medios de comunicación, la familia y los grupos de pares”<sup>212</sup>.

El proyecto CIVED tendrá, pues, como objetivo ahondar en la influencia y problematización de la enseñanza de cuestiones cívico-ciudadanas, un ámbito que normalmente se sintetiza en lo que se denomina como formación cívica en la formación escolar. Dicha formación cívica tendrá dos puntos de vista: el político o social (acerca de la adquisición de conocimientos histórico-políticos, institucionales, sobre la identidad nacional y en valores fundamentales como el respeto a los derechos humanos) y el individual (formación/preparación personal del individuo/ciudadano en base a saberes del sistema-realidad político-social en el cual está inserto)<sup>213</sup>. El proyecto o estudio CIVED tendrá como pilar epistemológico acerca de cómo se adquiere el conocimiento cívico a la teoría ecológica de desarrollo psicológico, la cual integrará las relaciones del individuo con: familiares, escuela, amigos y con la comunidad social. Esta teoría cognitiva acerca de la formación cívica del estudiante integraría, pues, cuestiones que relacionarían al individuo con la sociedad, que van desde el conocimiento de las estructuras político-sociales, educacionales hasta los valores sociales e incluso las narrativas nacionales del propio país. Por lo tanto el

---

<sup>212</sup> *Ibid.*, pp. 3-4.

<sup>213</sup> *Ibid.*, p. 14.

CIVED entendería que la educación cívica tiene que comenzar desde el individuo hacia la interacción con lo demás o lo externo (sociedad, política, valores, identidad nacional, relaciones sociales y culturales, etc.)<sup>214</sup>. De esta forma conocimiento y aprendizaje serán herramientas para que el estudiante pudiera participar en la comunidad-sociedad y ejercer prácticas sociales respectivamente.

De esta forma el CIVED organizará sus cuestionarios o pruebas a los estudiantes (muestras) en tres bloques temáticos diferenciados: 1) Democracia y ciudadanía (¿Qué significado tiene democracia y ciudadanía para los estudiantes y con qué prácticas e instituciones los asocian?); 2) Identidad nacional y relaciones regionales e internacionales (¿Cómo es el sentido de la identidad nacional en los estudiantes?; ¿Cómo se relaciona esto con sus sentimientos y actitudes hacia otros países y organizaciones regionales e internacionales?); 3) Cohesión social y diversidad (¿Qué significa para los estudiantes la cohesión social y la diversidad?)<sup>215</sup>.

Teniendo todo lo explicado anteriormente, el informe tendrá cuatro ejes fundamentales para medir el estado de la ciudadanía en los estudiantes escolares encuestados: 1) El conocimiento cívico; 2) La democracia; 3) El rol del Estado, la confianza en las instituciones y la actitud hacia la nación; 4) Ciudadanía y participación.

El primer eje denominado “El conocimiento cívico de los estudiantes” sería medido mediante un examen de 43 ítems<sup>216</sup> cognitivos que evaluarán a los estudiantes tres cuestiones: 1) Conocimiento de contenidos cívicos; 2) Habilidades de interpretación de información cívica; 3) Temas de economía. La clasificación de los ítems cognitivos se harán en los tres bloques temáticos del CIVED y de la siguiente manera: 1) Democracia y ciudadanía (13 ítems a “Conocimiento de contenidos cívicos”, 7 a “Habilidades de interpretación de información cívica” y 12 a “Economía”); 2) Identidad nacional y relaciones regionales e internacionales (1 ítems a “Conocimiento de contenidos cívicos”, 2 a “Habilidades de interpretación de información cívica” y 2 a “Economía”); 3) Cohesión social y diversidad (0 ítems a

---

<sup>214</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>215</sup> *Ibid.*, pp. 16-17.

<sup>216</sup> Los cuestionarios, o cada ítem, estarán compuestos por preguntas breves y con cuatro opciones donde solo una sería la correcta. Son preguntas cerradas que no llamarían ni a la reflexión ni al pensamiento crítico del estudiante.

“Conocimiento de contenidos cívicos”, 3 a “Habilidades de interpretación de información cívica” y 0 a “Economía”<sup>217</sup>.

Como vemos, los ítems del CIVED en el campo de “Conocimiento de contenidos cívicos” se concentrarán fundamentalmente en torno al tema “Democracia y ciudadanía” (32 ítems de 43), un ámbito temático donde además se encontrarán la mayor cantidad de respuestas correctas por parte de los estudiantes (más del 75%). Este bloque temático sería el más sólido para los estudiantes (mayor cantidad de concentración de respuestas correctas), un bloque asociado a lo siguiente: “(...) a reconocer condiciones necesarias de la democracia, identificar el objetivo de la Declaración Universal de Derechos Humanos, reconocer por qué las organizaciones son importantes en democracia, identificar qué es un derecho político, reconocer el objetivo principal de los sindicatos, identificar qué contiene la Constitución de un país, o reconocer el significado de un gobierno de coalición, entre otros”<sup>218</sup>. En el campo de “Habilidades de interpretación de información cívica”, un campo asociado al primero, los estudiantes también obtendrán un alto índice de respuestas correctas (más del 75%), sobre todo en los ítems asociados a identificar a los autores de un panfleto político y a deducir los contenidos más importantes de los panfletos políticos<sup>219</sup>.

El informe nos aclarará que los estudiantes no alcanzarán el 50% de respuestas correctas en once ítems de los 43 totales. De esos once ítems, ocho serán del bloque “Economía”, por lo que los estudiantes no tendrán mucho dominio en esta área dedicada a medir lo siguiente: “reconocer el significado de la oferta y la demanda, el costo de la mano de obra, significado de la balanza comercial y del ingreso real. Además, evalúan la capacidad de identificar las consecuencias de situaciones como reducir la producción de petróleo, déficit en el presupuesto fiscal, el efecto de la natalidad decreciente y expectativa de vida creciente, y baja de los impuestos”<sup>220</sup>.

Cómo vemos, el CIVED (actual ICCS) del ciclo 1999 entendería la educación o formación cívica bajo un conocimiento en cuestiones del funcionamiento correcto del sistema republicano, el cumplimiento y el conocimiento de la ley (Constitución), de los Derechos Humanos, el conocimiento de los derechos y deberes, conceptos económicos como balanza comercial o ingreso real, etc. Se tratará de un conocimiento

---

<sup>217</sup> MINEDUC, “Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica”, Santiago de Chile, 2003, p. 25.

<sup>218</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>219</sup> *Ibid.*

<sup>220</sup> *Ibid.*

cívico basado en un saber de una serie de conceptos político-institucionales, normativas (nacionales e internacionales como sería el caso de los DD. HH) o cuestiones específicas como nociones de economía macroeconómicas y microeconómicas. Este primer medidor orbitará alrededor de un ciudadano ideal que tuviera todos estos conceptos de forma asimilada y como fundamento inicial de un razonamiento democrático, un concepto (democracia) que veremos a continuación.

El segundo eje titulado “Democracia” abordará este concepto en los estudiantes encuestados. Pero ¿Qué entiende el documento CIVED por democracia? La respuesta a esta pregunta tendrá siete respuestas posibles, es decir, el estudiante podría entender democracia de siete formas diferentes (todas igualmente válidas). Concretamente CIVED las significaría de la siguiente forma<sup>221</sup>:

- 1) “Modelo genérico: elecciones populares; protección de grupos e individuos de acciones arbitrarias por parte de un gobierno; independencia del poder judicial; e importancia dada a los derechos humanos básicos”;
- 2) “Modelo de democracia liberal: énfasis en los derechos individuales; interferencia mínima del Estado en las acciones individuales; pocas limitaciones y reglamentaciones burocráticas a las acciones de los grupos; la actividad económica es un asunto privado y la desigualdad no va en contra de la democracia; el rol del ciudadano es perseguir su interés personal como individuo racional, obtener información política y comprometerse a una participación convencional, así como estar atento para proteger los derechos individuales de controles excesivos del gobierno”;
- 3) “Modelo pluralista de democracia: competencia política entre distintas divisiones sociales; la gente vota según su identificación con distintos grupos; propenden a gobiernos de coalición para proteger los derechos de las minorías; se destaca la existencia de distintos puntos de vista, sobre los cuales se debate; el rol del ciudadano es participar activamente en los grupos políticos; los derechos más importantes son los civiles y políticos, especialmente las libertades de expresión y asociación y también los derechos a la cultura”;
- 4) “Modelo representativo de democracia: las decisiones se toman por individuos a quienes se les ha delegado el poder; no se requiere discusión pública antes de tratar los asuntos importantes en el parlamento; el rol de los ciudadanos incluye la búsqueda activa y permanente de información política y de comunicación con sus representantes; y énfasis en los derechos civiles y políticos”;
- 5) “Modelo comunitario de democracia: identidad social sobresaliente que restringe preferencias pluralistas que pudieran separar a los individuos o a los grupos; valores compartidos, énfasis en lo colectivo y el consenso, a menudo fomentado en grupos de voluntariado; el interés de la comunidad en el bien común y en el bienestar de todos debe tener al menos el mismo peso que los

---

<sup>221</sup> *Ibid.*, p. 42.

intereses privados; la democracia requiere un sentido democrático y, por tanto, la disparidad económica la perjudica; la no interferencia del Estado en la autonomía de los ciudadanos es compensada por la responsabilidad de estos para preocuparse de los menos privilegiados; hay instituciones de base en la comunidad donde se toman las iniciativas; el ciudadano debe involucrarse social y políticamente (una posibilidad es a través de los grupos voluntarios); se enfatizan los derechos políticos y civiles, pero también son importantes los derechos sociales, económicos y culturales”;

- 6) “Modelo de democracia de bienestar social (social welfare): la democracia requiere mucha igualdad social y económica; se cree que el Estado es responsable de otorgar un mínimo de beneficios sociales y oportunidades para el desarrollo de la solidaridad social; la democracia representativa no es suficiente y debe ser complementada con participación en instituciones colectivas, políticas y económicas o de trabajo; los valores compartidos, especialmente los políticos, son muchas veces propiciados por las asociaciones; se limitan las tendencias individualistas que podrían perjudicar el nivel mínimo de vida para todos; el rol del ciudadano es ser solidario para lograr la justicia social y el Estado redistribuye los recursos para este fin”;
- 7) “Modelo elitista de democracia: regida por un pequeño grupo elegido; competencia política entre elites; se privilegia la eficiencia de la burocracia por sobre la participación; se requiere una sociedad fragmentada y un electorado con poca educación; existe un sentimiento compartido de la ciudadanía de tener un líder (o varios) protector y bondadoso al que se respeta; se proyecta imagen de gobierno protector contra la anarquía y el caos, especialmente en crisis, amenazas externas o por un período transitorio; el rol del ciudadano es de un sujeto obediente que acepta la participación limitada en aras del buen funcionamiento; puede enfatizar los derechos sociales, políticos y culturales, a veces a expensas de los derechos civiles y políticos”.

Estos siete modelos expuestos serían dispuestos para que los estudiantes pudieran responder si eran “muy malo”, “malo”, “bueno”, o “muy bueno” para la democracia. Al ser todos sistemas democráticos, el estudiante deberá elegir cual le parecerá mejor y cual pero en base a encuestas o preguntas cerradas. El basamento teórico del estudio CIVED vendría influenciado profundamente desde la Ciencia Política, conceptualizando democracia como un modelo dentro de un sistema republicano y obviando la importante dimensión ideológico-histórica (socialismo, comunismo, fascismo, anarquismo, liberalismo, neoliberalismo, etc.) que involucraría diferenciar entender democracia como un elemento que posibilita, en mayor o menor medida, la participación de la gente/sociedad/ciudadanía y un tipo de relación de este sector con las instituciones (más o menos cercana). Se trata en definitiva de entender el concepto democracia como un concepto asociado al liberalismo político bajo siete

diferenciaciones del tipo de gobernabilidad que pudiera existir bajo el mandato de uno u otro gobierno (particularidades ideológico-liberales y dinámicas políticas diferenciadas). La democracia se asocia a la existencia de un Estado republicano y de sus respectivas instituciones, diferenciándose las particularidades que puedan existir dentro de un sistema republicano propio del liberalismo político surgido en el siglo XIX.

El estudiante ideal deberá, pues, asimilar los principios más importantes del liberalismo político y del sistema republicano como premisas válidas e indiscutibles del motor de cualquier tipo de convivencia social. El estudiante, una vez asimilado esto, deberá elegir el tipo de democracia (un concepto, por cierto, muy problemático que no sabemos realmente que significa epistemológicamente en este trabajo) y, a su vez, entendiéndolo como una miscelánea de tipologías que podría tener el sistema político (liberalismo) en términos normativos, políticos, jurídicos, socioculturales, etc. Por mencionar un ejemplo, quizás el más llamativo, el “modelo elitista de democracia” que básicamente estaría describiendo las dinámicas oligárquicas del sistema liberal-republicano del siglo XIX chileno y no precisamente destacándose por enarbolar el concepto de democracia. Se mezclan conceptos y nociones un tanto edulcoradas. La finalidad parece más cercana a una incorporación del estudiante de una serie de premisas y nociones de lo que debería ser en términos políticos, entendiéndose esto como el funcionamiento de las estructuras político-institucionales y no tanto en cuanto a lo que el estudiante pudiera reflexionar o pensar en torno a aquello. En la política no hay respuestas correctas e incorrectas, hay intercambio de ideas, hay debate, hay pensamiento crítico y, sobre todo, mucha pluralidad de percepciones. De lo que se trataría en este primer documento ICCS (CIVED) es de sentar ciertas bases de lo que es y no es en política y que, en consecuencia, lo que debe saber el estudiante como correcto y lo que no.

El informe nos destaca que los estudiante entenderán como “bueno” o “muy bueno” para la democracia cuestiones relacionadas con la libertad de expresión, a la libertad de sufragio y a la igualdad de género (no se utiliza el concepto de feminismo) en los partidos políticos. También habrá consenso casi unánime como algo “malo” o “muy malo” para la democracia cuestiones relacionadas con la influencia de los ricos en los gobiernos, en los medios de comunicación o cuando no existe la posibilidad de criticar a los gobiernos. Al mismo tiempo el informe nos dice que los estudiantes encuestados tendrán porcentajes bajos de respuestas de “bueno” o “muy bueno” para

la democracia en torno a cuestiones como que no se pongan restricciones desde los gobiernos a las empresas privadas o a hacia las políticas de obligatoriedad de actividades (beneficiosas) comunitarias hacia los jóvenes<sup>222</sup>.

El tercer eje de este informe nacional del CIVED será el titulado “Rol del Estado, confianza en las instituciones y actitud hacia la nación”. En esta ocasión el CIVED tendrá como objetivo conocer, en primer lugar, el concepto o noción que tienen los estudiantes del Estado y que esperan de él y de las instituciones públicas. En segundo lugar será objetivo también conocer en los encuestados su actitud frente al concepto “nación”<sup>223</sup>.

En este tercer eje temático el informe conceptualiza y asocia el concepto de Estado al de “Estado de bienestar” y partiendo de esta premisa inicial, es decir, la de un Estado más social en términos generales, se sitúa al estudiante si el Estado debe responsabilizarse más de lo económico (como “mantener los precios controlados”; “reducir las diferencias de ingresos y bienes entre las personas”, etc.) o de lo social (“garantizar un trabajo para quien lo desee”; “Asegurar la salud básica para todos”, etc.)<sup>224</sup>. Los estudiantes encuestados en esta ocasión apostarán por un Estado del bienestar que asegurase la sanidad pública, la paz, la educación pública y la vida digna. No serán tan vehementes al respecto de la igualdad de oportunidades políticas entre hombres y mujeres, de la contaminación medioambiental o la promoción por parte del Estado de conductas morales a la ciudadanía<sup>225</sup>. Y en relación a esto, los encuestados deberán responder a la pregunta “¿Con qué frecuencia puedes confiar en una de las siguientes instituciones?” a lo que responderán lo siguiente: “Policía (51%); El Congreso (41,6%); El gobierno central (40,2%); El gobierno municipal (36,3%); Los tribunales de justicia (36%); Los partidos políticos (11,6%)”<sup>226</sup>. Estos indicadores serían un argumento más para reformar los currículos y reforzar la educación cívica que será uno de los propósitos del estudio CIVED (estudiantes más conscientes cívicamente, además de cercanos y confiados del buen funcionamiento de las instituciones y el Estado).

En una línea similar al de las encuestas sobre confianza hacia las instituciones, se les preguntará a los estudiantes acerca de su nivel de “actitud positiva hacia la

---

<sup>222</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>223</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>224</sup> *Ibid.*, p. 54-55.

<sup>225</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>226</sup> *Ibid.*, pp. 56-57.

nación”. A través de la escala “Muy en desacuerdo a “Muy de acuerdo”, los estudiantes deberían situarse ante cuatro ítems: “1) La bandera de Chile es importante para mí (26% de acuerdo y 68,3% muy de acuerdo); 2) Siento un gran amor por Chile (38,3% de acuerdo y 55,9% muy de acuerdo); 3) Chile debería estar orgulloso de sus logros (51% de acuerdo y 43,6% muy de acuerdo); 4) Preferiría vivir permanentemente en otro país (12,9% de acuerdo y 5,9% muy de acuerdo)”. Estas preguntas irán destinadas para que el Estado chileno tuviera conocimiento de cómo realmente implicados sentimentalmente (o emocionalmente) los estudiantes con su país. Vemos que cada pregunta es tendenciosa y podría ser desagregada de muchas maneras. ¿Por qué preguntar estas cuestiones sobre nacionalismo? Todo parecerá indicar que por motivaciones conjuntas por el mantenimiento del Estado-nación y de los tradicionales idearios nacionalistas y excluyentes.

Por último, el cuarto eje de este informe nacional-CIVED titulado “Ciudadanía y participación” irá orientado para saber acerca del concepto ciudadano y participación en los estudiantes encuestados. El concepto de ciudadanía en este estudio CIVED se relacionará con el de participación, es decir, estarían asociados en base a cuestiones como, por ejemplo, la participación en procesos sociales, actividades formales, organizaciones en la escuela o en torno al acceso a información política a través de los medios de comunicación. En este sentido el texto nos agregaría lo siguiente: “(...) base de este estudio es el tema de la participación en diferentes organizaciones, ya que se considera una experiencia que da la oportunidad de aprender los procesos sociales de la democracia y la integración. Por lo tanto, la información sobre la participación de los jóvenes en organizaciones es importante para tener una visión integral del interés y el compromiso cívico que ellos demuestran. El criterio fue incorporar instituciones internas y externas a la escuela, lo que permite comparar dónde participan más los estudiantes y, por lo tanto, dónde están más expuestos a internalizar información sobre lo que implica vivir en sociedad”<sup>227</sup>.

Cómo vemos, el punto de partida del CIVED en torno a ciudadanía y participación tiene que ver con la acción directa causa-efecto (acciones), tanto en torno a lo que sucede dentro de la escuela como fuera de ella. En ningún momento se alude, por ejemplo, al concepto de participación como un ejercicio de pensamiento o de reflexión tanto individual como colectivo (intercambio de ideas). La participación se

---

<sup>227</sup> *Ibid.*, p. 61.



asocia a una cuestión inmediata y que tendría consecuencias inmediatas como muestran, por ejemplo, estos ítemes a los encuestados: “votar en cada elección”; “participa en un partido político”; “participaría en una protesta pacífica contra una ley que considera injusta”; participa en actividades que benefician a las personas de su comunidad”; participa en actividades que promueven los derechos humanos” o “participa en actividades para proteger el medio ambiente”<sup>228</sup>. Bajo esta percepción del propio CIVED en torno a ciudadanía y participación (participación ciudadana) se fijarían ejes del “Ciudadano convencional” y de “la ciudadanía como movimiento social”, asociado las cuestiones las acciones más directas (causa-efecto) en torno a lo que movimiento social se refiere, y cuestiones de derechos y responsabilidades cívicas básicas como la información, el voto o el acceso a la información asociadas a lo “convencional”<sup>229</sup>.

Por otro lado “la política” y la participación en ella se entiende de dos formas: “convencional” (militancia política, tener un cargo político o el voto en los procesos electorales) o “no convencional” (actividades sociales o protestas)<sup>230</sup>, un escenario que nos muestra cual es la percepción que tiene el CIVED hacia “la política” en términos ideales. Debemos recordar que el CIVED es un estudio para mejorar la educación cívica, por lo que sus conceptualizaciones y puntos de partida servirán para mejorar y desarrollar la educación cívica y no al revés. Es por ello por lo que es interesante identificar cuáles son los puntos de partida y principales criterios del propio estudio y no tanto de los encuestados (estudiantes que responden a preguntas cerradas). Por último el CIVED integrará al concepto de ciudadanía a la democracia, la tolerancia de la diversidad, la igualdad de derechos políticos y económicos de las mujeres y la cohesión social, elementos que no serán desagregados (salvo el de las mujeres) como si sucedió con el concepto de participación<sup>231</sup>.

Una de las conclusiones de este primer informe nacional sobre los estudios del CIVED de 1999 y 2000 es el criterio de problematización y resolución del estado de la ciudadanía y del desarrollo de la misma en educación. Dicho criterio girará en torno a cuestiones estrictamente curriculares, y sobre la existencia o no de asignaturas específicas sobre educación cívica y política en Chile<sup>232</sup>. También es igualmente

---

<sup>228</sup> *Ibid.*, pp. 63-64.

<sup>229</sup> *Ibid.*

<sup>230</sup> *Ibid.*, p. 68.

<sup>231</sup> *Ibid.*, pp. 71-72.

<sup>232</sup> *Ibid.*, pp. 13-14; 82.

importante terminar subrayando que todos los contenidos que son promovidos como positivos en pos de fomentar una formación cívica estarán depositados, en su gran mayoría, en la asignatura de Historia (Historia, Geografía y Ciencias Sociales), tal y como refleja el propio informe nacional que hemos revisado. Este punto será fundamental como apuntalamiento a la coherencia de este capítulo (y a la propia tesis), de cómo la asignatura de Historia ha sido foco curricular claramente de este tipo de contenidos cívico-ciudadanos (educación cívica en este caso)<sup>233</sup>.

El segundo estudio internacional del IEA en torno a cuestiones de educación o formación cívica será el realizado en el año 2009. En este caso se pasará del acrónimo CIVED (Education Study Technical Report) a ICCS (International Civic and Citizenship Study), titulado el informe (para Chile en nuestro caso) de la siguiente manera “Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009”. Este informe nacional del estudio ICCS 2009, menos denso que el CIVED (de 202 páginas se pasa a un informe de 68 páginas), girará en torno dos ejes fundamentales: el conocimiento cívico y la formación ciudadana en los estudiantes encuestados.

En el caso del estudio ICCS 2009, comenzado en el año 2006 y analizado los resultados obtenidos en 2009 en el año 2010, se centrará, a diferencia del CIVED, solamente en estudiantes de octavo básico. En la introducción del informe los propósitos del estudio se resumirá de la siguiente manera: “Han transcurrido diez años desde el último estudio desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) sobre formación ciudadana. Durante este tiempo han surgido nuevos desafíos en la educación de los jóvenes en sus roles como ciudadanos del siglo XXI, desafíos que han estimulado reflexiones renovadas sobre los significados de la ciudadanía y sobre los diferentes enfoques de la educación cívica y la formación ciudadana (...) El propósito del ICCS es investigar, en un conjunto de países, las maneras en que los jóvenes de 8° Básico están preparados para asumir sus roles como ciudadanos en el siglo XXI. Para lograr este propósito, el estudio informa sobre el desempeño de los estudiantes y también sobre las actitudes, percepciones y actividades de estos en relación con la educación cívica y la formación ciudadana”<sup>234</sup>.

---

<sup>233</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>234</sup> MINEDUC, “Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009”, Santiago de Chile, 2010, p. 5.

Más adelante el informe aclarará que este tipo de estudios serán valiosos de cara a la mejora del currículo nacional en vistas de una comparación internacional acerca de la formación ciudadana: “El principal objetivo de participar en un estudio internacional es tener un referente para poder comparar nuestro currículum y estándares con los currículos de otros países, así como el desempeño de nuestros estudiantes con el de otros estudiantes. La formación ciudadana está muy presente en el marco curricular vigente en nuestro país, tanto a nivel de objetivos mínimos como de objetivos transversales. Estos últimos tienen como principio orientador el formar personas que puedan aportar a una convivencia regida por ‘la verdad, la justicia y la paz’. Siendo la formación ciudadana un eje tan relevante, es de fundamental interés poder evaluar los aprendizajes. La posibilidad de comparar con otros países permite describir y analizar los logros de nuestros alumnos en conocimientos que pueden considerarse un común denominador de lo que un ciudadano necesita saber y valorar en una democracia estable en el mundo actual. Este conocimiento adquiere cada vez más relevancia en un mundo global cuya sostenibilidad depende de las conductas y relaciones humanas”<sup>235</sup>. Siendo el marco de la reforma curricular el principal foco de cambio, el informe también destacará que los ámbitos de la enseñanza escolar y de las dinámicas de la comunidad educativa también serán susceptibles de aprendizaje de este estudio ICCS de cara a un mejoramiento y acercamiento de la relación de los jóvenes en “la política”. Como ejemplos de participación política no convencional en Chile el informe destaca la denominada “Revolución Pingüina” de estudiantes secundarios del año 2006 y al trabajo de los jóvenes voluntarios tras el terremoto de 2010 (“Un techo para Chile”). A pesar de ello la participación convencional (o formal), como el voto, no irá de la mano de este auge de participación ciudadana no convencional. De esta forma, el propósito del MINEDUC con la ayuda de estos estudios ICCS es lograr fortalecer ambos tipos de participación, tanto convencional como no convencional<sup>236</sup>.

El primer eje (conocimiento cívico) del informe acerca de este estudio ICCS 2009 tendrá a su vez cuatro ámbitos específicos: “1) Sociedad y sistemas cívicos (‘ciudadanía’ o roles, derecho, responsabilidades y oportunidades; instituciones del Estado; instituciones civiles o aquellas que median el contacto de los ciudadanos con

---

<sup>235</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>236</sup> *Ibid.*, pp. 9-10.

las instituciones estatales y les permiten ejercer muchos de sus roles en la sociedad) 2) Principios cívicos (equidad o el derecho de todas las personas de recibir un trato justo; libertad o libertad de pensamiento y de expresión, vivir libre de miedo y necesidad; cohesión social o sentido de pertenencia, conectividad y visión común entre individuos y comunidades dentro de una sociedad); 3) Participación cívica (toma de decisiones o votar, dirección y gestión organizacional; influencia en la comunidad o debatir, demostrar, proponer y comprar en forma selectiva; participación en la comunidad o voluntariados, participar en organizaciones y mantenerse informado); 4) Identidades cívicas (auto imagen cívica o conocer el rol que se juega en cada comunidad; conectividad cívica o sentido de conexión con diferentes comunidades y con los roles cívicos que los individuos juegan en cada comunidad)”<sup>237</sup>. El ámbito de conocimientos cívicos será entendido, pues, como un conjunto de cuestiones “básicas” para el desarrollo social y político (conocimiento y ejercicio de los derechos y los deberes individual-colectivos; del sistema político a nivel de estructura política), además de una actitud cívica (conciencia por votar en las elecciones oficiales del país y la implicación local en la toma de decisiones) necesaria para el funcionamiento del sistema político y social vigentes. De esta manera, el eje de conocimiento cívico del ICCS involucraría a estudiantes formados en contenidos y normativas concretas para, como decimos, el correcto funcionamiento y desarrollo del sistema social y político del país (nivel básico).

En torno a estos conocimientos el ICCS determinaría que Chile estaría por debajo de la media con 483 puntos (Austria marcaría el límite a la baja con 503 puntos y Rusia al alza con 506 puntos), siendo Finlandia el que más puntos obtendría (576) y República Dominicana el que menos (380 puntos)<sup>238</sup>.

El segundo eje (formación ciudadana) del informe acerca de este estudio ICCS 2009 quedará asociado a una dimensión afectivo-conductual, es decir, en torno a cuestiones de percepciones y conductas ciudadanas en los estudiantes encuestados. Para este caso se diferenciarán un total de cuatro tipos de dominios afectivo-conductuales: “a) Las creencias sobre valores se relacionan con creencias básicas sobre la democracia y la ciudadanía que son más constantes en el tiempo, más firmemente arraigadas y más amplias que las actitudes. b) Las actitudes incluyen autocogniciones relativas a la cívica y la ciudadanía, actitudes hacia derechos y

---

<sup>237</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>238</sup> *Ibid.*, p. 16.

responsabilidades de grupos de distintas entidades en la sociedad y actitudes de los estudiantes hacia las instituciones. c) Las intenciones conductuales se refieren a las expectativas de futura acción cívica e incluyen constructos tales como la disposición a participar en protestas cívicas, futura participación política como adultos y futura participación en actividades ciudadanas. d) Las conductas se refieren a la participación presente o pasada en actividades relacionadas con la cívica en la escuela o en la comunidad más amplia”<sup>239</sup>. De esta manera la formación ciudadana quedará asociada a la formación del estudiante en unos determinados principios de convivencia y participación (democracia, civismo) que involucrasen en el estudiante unas determinadas actitudes y conductismos en torno a su vida cotidiana (aplicación de los conocimientos cívicos a la vida diaria a modo de conciencia cívico-ciudadana) como a cuestiones extraordinarias (en torno a las actividades asociadas a la protesta cívica como forma de rebelión o la participación política asociada a la militancia política o de la adquisición de responsabilidades públicas). Nuevamente nos encontraríamos con el paradigma de la participación asociada a un eje “causa-efecto” ligado a cuestiones oficiales o relativas a las leyes y las estructuras políticas, sociales y económicas vigentes. El pensamiento, la reflexión, el diálogo o la sensibilidad sociocultural quedarán fuera del paradigma ciudadano ideal o relegadas a un plano marginal prácticamente invisibilizado.

Así pues, y teniendo en cuenta la escala de conocimientos cívicos de los estudiantes encuestados, en el estudio se diferenciarán hasta cuatro niveles para definir, en este caso, la formación ciudadana en Chile siendo el 0 el peor y el 3 el mejor. El primer nivel 0 (menos de 395 puntos) quedará marcado por estudiantes que no hayan alcanzado un mínimo de aprendizaje cívico (16% de los estudiantes encuestados); el nivel 1 (de 395 a 478 puntos) serán los estudiantes que tengan la capacidad de realizar, por ejemplo, lo siguiente “a) relacionar la libertad de prensa con la entrega de información precisa por parte de la prensa; b) justificar el voto voluntario en el contexto de la libertad de expresión política; c) reconocer que los líderes democráticos deberían estar atentos a las necesidades de las personas a su cargo; d) reconocer que la declaración universal de derechos humanos de las Naciones Unidas debería aplicarse a todas las personas; e) identificar el valor de Internet como una herramienta comunicativa activa de participación cívica; f) reconocer los principios

---

<sup>239</sup> *Ibid.*, p. 12.

éticos que puedan existir en los actos de consumo” (33% de los estudiantes encuestados); el nivel 2 (de 479 a 562 puntos) serán los estudiantes que puedan, por ejemplo, realizar lo siguiente: “a) generalizar, a partir de un ejemplo concreto, el riesgo económico que puede tener la globalización para los países en desarrollo; b) identificar que los ciudadanos informados son capaces de tomar mejores decisiones al votar; c) relacionar la responsabilidad de votar con la representatividad de una democracia; d) describir el rol principal de una constitución; e) reconocer que la responsabilidad de la protección ambiental también puede ejercerse a nivel de individuos” (32% de los estudiantes encuestados); y, finalmente, el nivel 3 (sobre los 562 puntos) tendrían la capacidad de realizar, por ejemplo, las siguientes cuestiones: “a) identificar probables objetivos estratégicos de programas que promueven la ética de los consumidores; b) sugerir mecanismos a través de los cuales el debate público y la comunicación pueden beneficiar a la sociedad; c) sugerir posibles beneficios para la sociedad de la comprensión entre culturas; d) justificar la separación de poderes entre el poder judicial y el parlamento; e) relacionar el principio de un gobierno justo y equitativo con leyes que obligan a la transparencia de las donaciones realizadas por los partidos políticos; f) evaluar una política con respecto a su equidad e inclusividad; g) identificar el principal rasgo de economías de libre mercado y de la propiedad de compañías multinacionales” (19% de los estudiantes encuestados)<sup>240</sup>.

La escala de “desempeño” expuesta anteriormente demuestra cual sería de más a menos cual sería el estudiante/ciudadano ideal para el ICCS, siendo el índice más alto de ciudadanía para el estudiante que supiera combinar y asociar perfectamente el conocimiento de las instituciones, del sistema político y económico (conocimiento de la economía de libre mercado, de las principales dinámicas macroeconómicas, de las leyes, del funcionamiento del sistema republicano y del Estado de derecho) con su ejercicio activo de su propia ciudadanía (criticar cuando la política está fuera de la ley o de los principios democráticos, voto consciente del comportamiento de la política, propuesta de mejora del sistema político-social)<sup>241</sup>. Todo ello se alcanzaría a través de un conocimiento de lo que es considerado básico (DD. HH, derechos y deberes ciudadanos) así como la capacidad para informarse críticamente a través de los medios de comunicación. De esta manera el estudiante/ciudadano ideal será todo aquel que tuviera un equilibrio entre conocimiento del sistema político-social y económico

---

<sup>240</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>241</sup> *Ibid.*

vigentes, respeto hacia los mismos y una actitud proactiva de mejoramiento a dichos sistemas<sup>242</sup>.

Por último, el estudio también no mostrará que a mayor índice socioeconómico mayor será el conocimiento cívico del estudiante<sup>243</sup>, que las mujeres están por encima que los hombres en conocimiento cívico<sup>244</sup> (situación que era al revés en el CIVED) y, finalmente, que el puntaje promedio del conocimiento cívico aumentaría o disminuiría dependiendo del carácter del centro de pertenencia del estudiante: particular (promedio alto), o subvencionado (promedio medio) o municipal (promedio bajo)<sup>245</sup>. Las conclusiones generales del estudio en torno al conocimiento cívico de los estudiantes encuestados irán orientadas a buscar medidas no solo para reformar los currículos sino que también para señalar como una de las principales deficiencias de la educación el problema socioeconómico en los estudiantes, como barrera importante para de cara al acceso del conocimiento cívico<sup>246</sup>.

En definitiva, el perfil del ICCS que se estaría midiendo acá sería en base a elementos puramente cívicos, asociado el concepto de ciudadanía a un elemento “afectivo-conductual”, es decir, un ámbito de “la vida diaria” o cotidiana donde el ciudadano desarrollaría o bien participando o bien con una actitud frente a situaciones de diverso tipo (desde la disposición a la protesta cívica a la defensa de un derecho fundamental en su propia escuela) que involucrarán una cierta preparación cívica (conocimiento de las leyes, normas, deberes y derechos).

El último informe nacional respecto al estudio internacional ICCS corresponderá al del año 2016, titulado “Informe Nacional, ICCS 2016” de tan solo 40 páginas (el menor de los tres informes nacionales ICCS). En esta ocasión el informe dividirá el análisis de los resultados en dos ejes fundamentales: 1) Conocimiento cívico y 2) Aspectos afectivo-conductuales, en torno a estudiantes de 8° básico.

El informe nacional destacará esta vez los criterios conceptuales principales del estudio ICCS, en este caso se denominará “cívico” de la siguiente forma: “Se refiere

---

<sup>242</sup> Este tipo de contenidos e ideales ciudadanos nos recordaría bastante a los currículos de Historia chilenos, así como a muchos criterios analizados en el libro de texto Zig-Zag de Historia, Geografía y Ciencias Sociales analizado en el capítulo 2 de esta tesis. También encajaría en gran medida el perfil de ciudadano ideal que dispuesto en los centros educativos visitados, como en los propios estudiantes ideales identificados. Esto lo analizaremos con más detalle en las conclusiones finales.

<sup>243</sup> MINEDUC, “Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009”, Santiago de Chile, 2010, p. 18.

<sup>244</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>245</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>246</sup> *Ibid.*, pp. 20-22.

a cualquier comunidad en la cual las relaciones que comparten las personas van más allá de la familia, incluido el estado. Este término también hace referencia a los principios, mecanismos y procesos de toma de decisiones, participación, gobernanza y control legislativo que existe en estas comunidades” y a “ciudadanía” de esta otra: “1. Estatus legal de ser ciudadano de un estado-nación o de una comunidad legal supranacional (ejemplo, comunidad europea). 2. Participación, o falta de participación, de los individuos en sus comunidades. El término ‘ciudadanía’, a diferencia del término ‘ciudadanía activa’, no implica cierto nivel de participación”<sup>247</sup>.

En el primer eje de este informe (contenido cívico) el ICCS establecerá un total de cuatro “dominios” y “subdominios” que servirán como plataforma conceptual para las encuestas realizadas a los estudiantes. Los dominios, con sus respectivos subdominios, serán los siguientes: “1) Sociedad y sistemas cívicos (ciudadanos, instituciones estatales, instituciones civiles); 2) Principios cívicos (equidad, libertad, sentido de comunidad, Estado de derecho); 3) Participación cívica (toma de decisiones, influencias, participación en la comunidad); 4) Identidades cívicas (autoimagen cívica, conectividad cívica)”<sup>248</sup>.

Los resultados que nos muestra esta vez el ICCS será un Chile con 482 puntos (entre los cuatro últimos) que no representará grandes cambios con respecto al estudio anterior, siendo República Dominicana el último de la tabla (381 puntos) y Dinamarca el primero (586 puntos)<sup>249</sup>.

Las características de “contenido cívico” serán similares a los estudios anteriores, ofreciendo una visión actualizada al añadir “identidades cívicas” como forma auténtica de expresividad cívica dentro de un marco que, en realidad, es bastante rígido. El resto de cuestiones estarán sujetas a elementos legislativo-normativos en ámbitos político-sociales propias del sistema republicano y democrático (un concepto que no vuelve a definirse desde el CIVED de 1999).

Por otro lado, en el segundo eje de este informe (aspectos afectivo-conductuales) se diferenciarán dos sub-ejes: 1) Actitudes, y 2) Compromiso. El dominio afectivo-conductual tendrá que ver, según el informe, con lo siguiente: “Junto a los conocimientos, la educación ciudadana incluye el desarrollo de creencias, disposiciones, intenciones de comportamiento y comportamiento. Estos se incluyen

---

<sup>247</sup> MINEDUC, “Informe Nacional, ICCS 2016”, Santiago de Chile, 2018, p. 6.

<sup>248</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>249</sup> *Ibid.*, pp. 13; 15.



en los dos dominios afectivo-conductuales definidos por ICCS: actitudes y compromiso”<sup>250</sup>.

En primer lugar, las denominadas “actitudes” tendrán que ver con “los juicios o evaluaciones respecto a ideas, objetos, eventos, situaciones y/o relaciones”<sup>251</sup> con respecto a los individuos, o estudiantes/ciudadanos, tanto en términos cambiantes en el tiempo como las que sean parte del propio individuo (creencias fundamentales y generales del ciudadano). Así pues, el ICCS identificará un total de cuatro tipos de actitudes: “1) Actitudes hacia la sociedad y los sistemas cívicos: a) Percepción de los estudiantes sobre lo que significa ser un buen ciudadano; b) Confianza de los estudiantes en las instituciones; c) Percepción de los estudiantes sobre las amenazas para el futuro del mundo; d) Actitudes hacia la influencia de la religión en la sociedad; e) Actitudes de los estudiantes hacia las prácticas autoritarias en el gobierno (módulo regional latinoamericano); 2) Actitudes hacia los principios cívicos: a) Actitudes de los estudiantes hacia los valores democráticos; b) Actitudes de los estudiantes hacia la igualdad de derechos por género; c) Actitudes de los estudiantes hacia la igualdad de derechos por grupos étnicos; d) Percepción de la discriminación de minorías (módulo regional latinoamericano); e) Actitudes de los estudiantes hacia la desobediencia de la ley (módulo regional latinoamericano); f) Sentido de empatía de los estudiantes (módulo regional latinoamericano); g) Actitudes de los estudiantes hacia la homosexualidad (módulo regional latinoamericano); 3) Actitudes hacia la participación cívica: a) Valoración de la participación en la escuela por parte de los estudiantes; b) Actitudes hacia las prácticas corruptas (módulo regional latinoamericano); c) Actitudes de los estudiantes hacia la violencia (módulo regional latinoamericano); 4) Actitudes hacia las identidades cívicas: a) Actitudes de los estudiantes hacia el país que habitan; b) Aceptación de la diversidad entre los estudiantes”<sup>252</sup>.

Las actitudes sufrirán cambios con respecto a informes anteriores a agregar cuestiones respecto a la violencia y la diversidad (cultural y sexual) como elementos clave en una actitud ideal asociada a valores democráticos, respetuosos con el derecho y el respeto a toda minoría o mayoría social. El estudiante ideal deberá tener una actitud proactiva al propiciar, efectivamente, con su propia actitud los estándares del

---

<sup>250</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>251</sup> *Ibid.*

<sup>252</sup> *Ibid.*, p. 9.

buen ciudadano en actitudes que propicien el cumplimiento de la ley, la igualdad de género y la confianza en el sistema político. En definitiva, el buen ciudadano será aquel estudiante que no solo respeta el sistema sino que cree en el cómo único sistema posible de convivencia (un elemento que hemos visto en el capítulo 2 respecto a los libros de texto y currículos escolares).

En segundo lugar, el denominado “compromiso” tendría que ver con: “(...) el compromiso cívico de los estudiantes, sus expectativas de acción futura y sus disposiciones para comprometerse activamente con la sociedad (interés y sentido de eficacia). Involucra las intenciones de acción en el futuro próximo o en su adultez, además del grado en que los estudiantes se sienten interesados y competentes para el compromiso”<sup>253</sup>. En cierta medida el compromiso al cual se refiere el ICCS estaría ligado o conectado a la actitudes del estudiante conforme a su carácter cívico y ciudadano. Dicho compromiso sería medido por el estudio bajo las siguientes variables: 1) Participación cívica en la escuela (“Votar en las elecciones; Presentarse como candidato; Participar en toma de decisiones”)<sup>254</sup>; 2) Participación en actividades políticas fuera de la escuela (“Discusión de temas políticos y sociales; Participación política en redes sociales”)<sup>255</sup>; 3) Expectativas de participación electoral futura<sup>256</sup>.

En conclusión, el estudiante ideal o buen ciudadano será todo aquel que sea consciente de que debe votar por conciencia propia así como el que se compromete con el propio sistema de forma activa (idea relacionada a la actitud de creencia en el sistema). La suma de este compromiso con la actitud en torno a unos conocimientos cívicos conformarían el perfil ciudadano ideal del ICCS, caracterizado por determinarse en la medida de las limitaciones del sistema republicano, “democrático” (concepto entendido de forma limitada tal y como lo vimos en el documento del CIVED) y de derecho (leyes y normas político-sociales). Como novedad de este documento el ciudadano del siglo XXI (del año 2016 al futuro) deberá ser pensado como un ciudadano aún más involucrado con su actitud y compromiso ciudadano en pos de una convivencia pacífica y sin barreras culturales, sexuales o de género. El buen ciudadano ICCS del siglo XXI será, pues, el buen ciudadano conforme a principios liberal-políticos y entendidos en el nuevo marco de posmodernidad cultural

---

<sup>253</sup> *Ibid.*

<sup>254</sup> *Ibid.*, pp. 25-26.

<sup>255</sup> *Ibid.*, pp. 27-28.

<sup>256</sup> *Ibid.*, pp. 28-29.

para proyectar una sociedad del siglo XXI susceptible de mejoras pero siempre bajo horizontes y valores democrático-liberales que se guíen en torno a principios de una economía de libre mercado.

### **2.5 Proyecto educativo-ciudadano de la Unión Europea para la sociedad del siglo XXI.**

La Unión Europea como entidad supranacional a un nivel regional (Europa) tendrá también su propia visión acerca de la sociedad que se quiere para Europa desde la educación. El organismo dentro de la UE que se destacará, entre otras cosas, por su labor de impulso a una ciudadanía europea será el Consejo Europeo (CE), fundado en el año 1949. La cooperación educacional en este aspecto será fundamental por lo que para ello se firma la que se denominó “Convención cultural europea” en el año 1954 (1955 entrará en vigor). En este marco de unir lazos culturales diversos en un marco cultural común (Europeo) la educación será fundamental, situación que comenzará a arrancar a partir del año 1976 bajo el denominado “Programa de Acción en materia de Educación” (vigente hasta nuestros días)<sup>257</sup>. Ahora bien, el impulso cívico y democrático de la educación comenzará en los años sesenta por iniciativa del CE<sup>258</sup>. También, en la década de los setentas veremos informes de relevancia para la construcción de una idea de Europa en a través de la educación y el fomento de la cultura europea como el Informe Spinelli (1972) Informe Janne (1973) y el informe Darhendorf (1974)<sup>259</sup>.

En los años ochenta la preocupación del impulso educativo regional de la UE por la construcción de una ciudadanía europea (identidad europea) se hará patente en el Informe general del Comité de Educación de 1980. De aquel Informe se pasará a la Declaración de Fontainebleau (1984), un documento que haría suyas las propuestas del Comité de Educación del año 1980 y fortalecido por los denominados “informes de Adonnino sobre la Europa de los ciudadanos” que subrayaría el carácter de una Europa cooperante y unida cultural e identitariamente. Al año siguiente (1985) las Conclusiones de la CPMEE (Conferencia Permanente de Ministros Europeos de la Educación) establecerían, entre otras cuestiones, la estimulación del contacto entre los

---

<sup>257</sup> Diestro Fernández, Alfonso, “Revisión histórica a la dimensión educativa del Consejo de Europa”, *Tendencias Pedagógicas*, n° 15, 2008, pp. 16-19.

<sup>258</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>259</sup> Diestro Fernández, Alfonso, “De políticas, educación y ciudadanía europea”, *Pliegos de Yuste*, n° 9-10, 2009, p. 57.

estudiantes de los diferentes países de la UE para conseguir los fines anteriormente mencionados. El Parlamento Europeo en el año 1987 finalmente convencerá al Consejo Europeo acerca de la inclusión en todos los sistemas educativos de la UE acerca de una formación en pos de una identidad europea. Pero esto no se hará efectivo hasta la firma del Tratado de Maastricht (1992) en el cual se otorgarán competencias sobre educación a la UE, más allá de sus recomendaciones e influencias fabricadas en el pasado. Dicho Tratado será el comienzo de la instauración de la ciudadanía europea o ciudadanía supranacional que fuera complementaria a las nacionales ya existentes, con sus propios derechos y deberes tal y como ofrecería una ciudadanía nacional. Unos vaivén conceptual que intentará hacer compatible una noción de identidad europea con las identidades nacionales ya existentes.

Finalmente, desde los años noventa en adelante se trabajará por la construcción de una ciudadanía del siglo XXI, tanto nacional, europea como global. La UE impulsará un programa de Dimensión Europea de la Educación para la ciudadanía (1993) en todos los ámbitos educativos, siendo el programa *Sócrates* (1995-1999) el que se concentrará en la educación formal y el *Comenius* (2000 hasta el presente), entre muchos otros (para el impulso de la formación profesional, las TIC's, y un largo etc.)<sup>260</sup>.

Para los que nos interesa analizar, después de este esfuerzo sintetizador, es el propio carácter de aquella ciudadanía europea que se pretendía implementar a los sistemas educativos educativos. La responsabilidad de dicha labor se hará patente por Eurydice, fundada por la Comisión Europea en el año 1980 con el objetivo de impulsar la cooperación y el funcionamiento de los sistemas educativos en el marco de la UE. Eurydice, en el marco de “Educación y Formación 2010” (2000-2010) y, ahora, 2020<sup>261</sup>, tendrá a su haber iniciativas importantes como “Europa con los ciudadanos” (2007-2013), con el fin de impulsar la identidad europea y la integración de la UE<sup>262</sup>. Y en materia de algo efectivo, Eurydice recomendaría en sus estudios “La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo” (2005) y

---

<sup>260</sup> *Ibid.*, pp. 58-62; Diestro Fernández, Alfonso, “El papel de la conferencia permanente de ministros europeos de la educación en el establecimiento de una política educativa europea”, *Foro de Educación*, nº 12, 2010, pp. 58-65.

<sup>261</sup> Eurydice España, “Marco estratégico Educación y Formación 2020”, disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>, consultado el 9 de abril de 2019.

<sup>262</sup> EUR-Lex, “Europa con los ciudadanos (2007-2013)”, disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:l29015>, consultado el 9 de abril de 2019.

“La educación para la ciudadanía en Europa” (2012) cimientos importantes de cara la implementación de valores y criterios europeos en el sistema escolar de los países de la UE, concretamente a través de una reforma curricular, tanto de asignaturas específicas como de la implementación de dichos contenidos en asignaturas ya existentes, como es el caso de la asignatura de Historia para algunos países<sup>263</sup>.

Cómo antecedente importante a los dos documentos anteriormente mencionados debemos destacar el documento presentado por la Comisión Europea del año 2004 “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo sobre las competencia clave para el aprendizaje permanente”. Este documento se situará en el primer marco para la formación escolar de una ciudadanía del siglo XXI en el marco europeo que comienza, como decíamos anteriormente, en el proyecto “Educación y Formación 2010” (ET2010). De esta forma las propuestas de la Comisión otorgaría un primer cimiento en torno a la enseñanza de las competencias que deberán desarrollarse en los sistemas educativos de la UE. Concretamente hará referencia a un total de ocho competencias: “1) Comunicación en la lengua materna; 2) Comunicación en lenguas extranjeras; 3) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) Competencia digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; 7) Espíritu de empresa; 8) Expresión cultural”<sup>264</sup>.

De todas estas competencias las que más nos interesa de cara al proyecto de sociedad/ciudadanía para el siglo XXI es la número seis, que hace referencia precisamente a cuestiones cívico-ciudadanas pero también a “viejas conocidas” de este capítulo como la número cinco “Aprender a aprender”, proveniente de la UNESCO (Informe Delors) y fundamentada en capacidades básicas y actitudes positivas en el estudiante a lo largo de su vida<sup>265</sup>. La competencia número seis titulada “Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica” se definirá de la siguiente forma: “Estas competencias recogen todas las formas de

---

<sup>263</sup> Caballero Cortés, Ángela, Jhon Feisal Cárdenas Gómez, y Javier M. Valle, “La educación para la ciudadanía en la Unión Europea: Perspectivas supranacional y comparada”, *Journal of supranational policies of education*, 2016, pp. 184-190.

<sup>264</sup> Comisión de las Comunidades Europeas, *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Bruselas, 2005, p. 14, disponible en [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/documents/com/com\\_com\(2005\)0548\\_/com\\_com\(2005\)0548\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_es.pdf), consultado el 9 de abril de 2019.

<sup>265</sup> *Ibid.*, p. 18.

comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática”<sup>266</sup>. De esta manera, el estudiante que esboza el documento irá orientado a un ciudadano equilibrado en su forma de vida (salud, trabajo, vida social, personal), sensible a lo multicultural, consciente de las dimensiones socioeconómicas en Europa así como de su propia identidad nacional y regional, y de la interacción de las mismas. Así pues, las capacidades de este estudiante nacional-europeo estarán enfocadas hacia, por ejemplo, la empatía, la solidaridad, la reflexión crítica, la capacidad de comprensión y negociación con diferentes puntos de vista o el fortalecimiento y control emocional (resistencia al estrés y a la frustración).

Con estas capacidades el estudiante nacional-europeo del siglo XXI deberá gestionar unas actitudes basadas, según el documento, en la colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad, así como en el interés en el desarrollo económico, la comunicación intercultural, la diversidad valórica y el respeto a los demás<sup>267</sup>. Dichas actitudes y capacidades del estudiante deberán basarse en unos términos conceptuales y de contenidos específicos o, competencia cívica (conocimiento cívico). Esta competencia cívica obligaría al estudiante a basar sus capacidades y actitudes en base a los conceptos de democracia y derechos civiles; el documento Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y de DD. HH, y en conocimientos de la Historia nacional, europea y mundial<sup>268</sup>. Cómo vemos, la Historia volverá a aparecer como instrumento importante de transmisión de capacidades y actitudes cívico-ciudadanos nacional-europeos basados en principios de diversidad y desarrollo sostenible (UNESCO), pero siguiendo una ruta de conocimientos caducos como son las historias nacionales y eurocéntricas (ejes contradictorios).

Con estas competencias como prolegómeno conceptual de la UE, el Eurydice tendrá, como decíamos, dos documentos fundamentales. Uno realizado en el marco de la ET2010 (“La educación para la ciudadanía en el contexto escolar”) y otro en el marco de la ET2020 (“La educación para la ciudadanía en Europa”).

---

<sup>266</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>267</sup> *Ibid.*

<sup>268</sup> *Ibid.*, pp. 19-20.

El primer documento (“La educación para la ciudadanía en el contexto escolar”) será publicado en un año “especial” para Europa en términos de formación ciudadana. El año 2005 será declarado por el Consejo Europeo como el “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”<sup>269</sup>. Este documento tendrá en valor los aportes realizados por la IEA (CIVED) y UNESCO en materia de formación cívico-ciudadana (principios y propósitos), pero desarrollando el suyo propio a raíz de las necesidades que tendría la UE en torno a la ciudadanía europea del siglo XXI. Este documento establecerá los principios de aquel “buen ciudadano” (o estudiante ideal) de cual tanto hemos hecho referencia no solo a largo de este capítulo, sino de esta tesis doctoral<sup>270</sup>.

Eurydice, en el marco del ET2010, dejará constancia a través de este documento de qué tipología de ciudadanía quiere y a través de qué medidas lo quiere. Así pues, se hablaría en términos de “Ciudadanía responsable”, un concepto que se define de la siguiente forma: “Por tanto, podría decirse que, por lo general, la "ciudadanía responsable" engloba aspectos relacionados con el conocimiento y el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas. Igualmente, todos los países asocian el concepto con ciertos valores estrechamente relacionados con el papel de un ciudadano responsable. Entre ellos se incluye la democracia, la dignidad humana, la libertad, el respeto por los derechos humanos, la tolerancia, la igualdad, el respeto a la ley, la justicia social, la solidaridad, la responsabilidad, la lealtad, la cooperación, la participación y el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico. Aunque los países conceden mayor o menor importancia a uno o a varios de estos principios, en general, se está de acuerdo en que todos ellos son esenciales para entender el concepto de ciudadanía responsable y el modo de llevarla a la práctica”<sup>271</sup>. Como podemos ver, se trataría de una ciudadanía en pos del desarrollo de una sociedad responsable cívicamente hablando (conocimiento de derecho y deberes, respeto y cumplimiento de las leyes), pero también en términos de actitud ciudadana (respetuoso hacia los DD. HH, el trabajo en equipo, la democracia, la libertad, etc.), por lo que el concepto ciudadanía responsable se adscribe a las leyes y normas del sistema republicano y propios del Estado de derecho.

---

<sup>269</sup> Eurydice, *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar*, Bruselas, 2005, p. 3, disponible en <https://publications.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/704958d3-5bdc-4ad4-be6f-11dff3731df/language-es>, consultado el 9 de abril de 2019.

<sup>270</sup> *Ibid.*, pp. 7-8.

<sup>271</sup> *Ibid.*, p. 13.

Los medios para llevar a cabo este prototipo ciudadano en Europa sería a través de un esfuerzo cooperativo en torno a una reforma del currículo para incluir asignaturas específicas que aborden esta temática, tal y como lo recomienda el Consejo Europeo (2002). Esa ciudadanía responsable deberá forjarse en las aulas a través de un contenido que les inste a una convivencia democrática y multicultural<sup>272</sup>. En principio no se dicta su obligatoriedad, ya que podría ser también optativa para el estudiante aunque para el centro será obligatorio el ofertarla, sea de una forma o de otra y sea como parte de una asignatura nueva o como parte de una asignatura ya existente (Historia y Ciencias Sociales)<sup>273</sup>.

Por último, esta asignatura tendrá, según el documento, tres ejes fundamentales: 1) El fomento de la cultura política, entendida esta como la enseñanza de conocimientos en DD. HH, democracia y estructuras políticas (instituciones) y sociales; 2) El fomento de actitudes y valores propios de la ciudadanía responsable, orientados a conceptos tales como el respeto (propio y colectivo), el pacifismo, el pluralismo social y la armonía social (convivencia social); 3) El fomento de una participación activa en los estudiantes, lo que implicaría que estos fueran capaces de implicarse en su comunidad (escolar y local), de desarrollar una vida pública responsable, constructiva, crítica y democrática<sup>274</sup>. Estos tres ejes serán interdependientes y “se articulan en una secuencia lógica continua, que abarca desde el grado de especificación formal de estos aspectos del aprendizaje hasta el nivel de implicación de los alumnos en los mismos. La primera categoría se refiere a la adquisición formal de conocimientos teóricos, que implica la comprensión esencialmente pasiva de los alumnos. La segunda categoría exige una mayor participación de éstos en materia de opiniones y actitudes. En la tercera, se espera que se movilicen y participen plenamente en la vida política, social y cultural de la comunidad”<sup>275</sup>.

El segundo documento será el titulado “La educación para la ciudadanía en Europa” (2012), el cual se ve en el marco del ET2020 (proyecto actual). ¿Cambios sustanciales del anterior documento? Para este caso se destacarán desde un principio

---

<sup>272</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>273</sup> *Ibid.*, pp. 17-20.

<sup>274</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>275</sup> *Ibid.*



dos conceptos fundamentales: la enseñanza en equidad y cohesión social en el ámbito de la política en Europa<sup>276</sup>.

Este segundo documento insistirá fundamentalmente en la aplicación de una educación para la ciudadanía en los currículos escolares (desarrollo de los currículos escolares europeos), entendiendo la asignatura y las áreas curriculares de formación ciudadana como un elemento transversal, pero que también se aplica de forma diferenciada en la actualidad<sup>277</sup>. En este sentido no se cambiaría de objetivo, pero si sería una idea a desarrollar que no se habría desarrollado aun por problemas a la hora de introducir los contenidos.

Los objetivos del Eurydice 2005 se situarán en tres fundamentales ejes, mientras que ahora (2012) se desglosarían en cuatro: 1) Desarrollo de la cultura política (aprendizaje de derechos y deberes; aprendizaje en diversidad cultural y lingüística; aprendizaje en herencia cultural e histórica); 2) Desarrollo del pensamiento crítico y analítico (pensamiento crítico y analítico en torno a las bases de la cultura política adquirida); 3) Desarrollo de valores, actitudes y conductas en los estudiantes (respeto, entendimiento con los otros, responsabilidad social y moral, solidaridad, etc.); 4) Desarrollo y promoción de la participación activa en los estudiantes y de su implicación en la sociedad (puesta en práctica de los conocimientos y de las destrezas cívicas, sociales, comunicativas e interculturales adquiridas como consecuencia de un correcto aprendizaje de los tres primeros ejes)<sup>278</sup>. Como vemos, y en comparativa con el documento anterior (2005), se añade un eje en torno al pensamiento crítico y reflexivo. ¿Desarrollo del pensamiento en libertad? Nada más lejos, ya que se trataría de que los estudiantes/ciudadanos piensen según la cultura política que hayan incorporado en los currículos y asignaturas de educación para la ciudadanía, para que finalmente puedan actuar en consecuencia (votar, conceptualizar la participación no formal como voluntariado, conceptualizar la vida como un juego emocional-afectivo, etc.).

Por último, el Eurydice se actualizará en materia de educación para la ciudadanía en el año 2017, reforzando las mismas ideas ya establecidas, entendiendo la ciudadanía de la siguiente forma: “La educación para la ciudadanía es una materia

---

<sup>276</sup> Eurydice, *La educación para la ciudadanía en Europa*, Bruselas, 2012, p. 7, disponible en <https://publications.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/ecd20d86-e56b-4635-976c-b103d49cc46c/language-es/format-PDF/source-93677892>, consultado el 9 de abril de 2019.

<sup>277</sup> *Ibid.*, pp. 20-24

<sup>278</sup> *Ibid.*, pp. 28; 33.

que tiene por objeto promover la coexistencia armoniosa y fomentar el desarrollo mutuamente beneficioso de las personas y las comunidades en que viven. En las sociedades democráticas, la educación para la ciudadanía ayuda a los alumnos a convertirse en ciudadanos activos, informados y responsables con la disposición y la capacidad necesarias para asumir responsabilidades en su propio nombre y en el de su comunidad, a nivel nacional, europeo e internacional”<sup>279</sup>, e insistiendo en los cuatro ejes (aunque denominados de otra forma): 1) Enseñanza de una interacción eficaz y constructiva con otros; 2) Desarrollo del pensamiento crítico y el análisis; 3) Desarrollo de las conductas socialmente responsables; 4) Promoción del comportamiento democrático<sup>280</sup>. El desarrollo de estos cuatro ejes no será, *a priori*, un inconveniente para la coexistencia con los nacionalismos europeos, que no serán señalados como un problema o diagnóstico del comienzo de un problema para la convivencia democrática del siglo XXI. En definitiva, la ciudadanía europea se caracterizaría por una coexistencia entre los nacionalismos tradicionales y un sentimiento de pertenencia a Europa (fortalecimiento de un eurocentrismo).

Finalmente, el último documento titulado “Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente” del año 2018 vendrá a actualizar el documento del año 2004 analizado anteriormente, y se situará en el marco de la ET2020. En este caso se volverá a insistir en las ocho competencias, aunque con ciertos matices: “1) Competencia en lectoescritura; 2) Competencia multilingüe; 3) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; 4) Competencia digital; 5) Competencia personal, social y de aprender a aprender; 6) Competencia ciudadana; 7) Competencia emprendedora; 8) Competencia en conciencia y expresión culturales”<sup>281</sup>. Vemos que la competencia cinco y seis son actualizadas (el resto también, pero más en forma que en fondo). La competencia número cinco agregará al “aprender a aprender” el carácter personal y social de la misma y no limitándolo a algo únicamente individual, que van desde el equilibrio emocional de uno mismo, la actitud positiva y la capacidad de abordar problemas

---

<sup>279</sup> Eurydice, *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017*, Bruselas, 2017, p. 3, disponible en <https://publications.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-es/format-PDF/source-93677897>, consultado el 10 de abril de 2019.

<sup>280</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>281</sup> Consejo de la Unión Europea, “Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente”, Bruselas, 2018, p. 7, disponible en [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT), consultado el 10 de abril de 2019.

individuales y de forma colectiva (se incluye el concepto de resiliencia). La competencia seis, por otra parte, se reducirá de “Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica” a “Competencia ciudadana”, la cual la definirá de la siguiente manera: “La competencia ciudadana es la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicos, jurídicos y políticos, así como la sostenibilidad y los acontecimientos mundiales”<sup>282</sup>, es decir, de una forma similar al anterior documento, enfatizando, eso sí, en el concepto “mundo” o la capacidad del estudiante para ser capaz de conocer al mismo tiempo lo local, lo nacional, lo regional, lo europeo y lo internacional (perfil de ciudadano global).

### **2.5.1 El Ministerio de educación de España en el marco educacional de la Unión Europea.**

Anteriormente hemos podido revisar y analizar sintéticamente el panorama de educación en Europa, colocando el acento fundamentalmente desde el Tratado de Maastricht, momento clave para la configuración de la ciudadanía europea como tal (derechos ciudadanos a nivel europeo). Dada esa situación comenzaría a ponerse en marcha iniciativas y proyectos para impulsar una educación que fomentase una identidad europea y valores ciudadanos para la Unión Europea basados en lo que se denominará más tarde como “ciudadanía responsable” de los tres ejes (2005) y cuatro ejes (2012; 2017) de Eurydice bajo las recomendaciones del Consejo de la UE (2004; 2018). Estos serán, en gran medida, los precedentes más relevantes para hablar de estrategias y políticas educativas supranacionales en España de cara a la configuración de una ciudadanía europea del siglo XXI.

Si somos más específicos hablaríamos fundamentalmente de un documento que es la antesala directa de lo que sería una política educativa del Ministerio de Educación del PSOE en el año 2006 bajo la denominada LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006). En dicha legislación educativa, se adoptarán las recomendaciones europeas de cara a una educación para la ciudadanía que tendrá tres vertientes: 1) Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos (en alguno de los cursos del tercer ciclo de Primaria y en alguno de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria

---

<sup>282</sup> *Ibid.*, p. 10.

Obligatoria o “ESO”<sup>283</sup>; 2) Educación ético-cívica (para 4º de la ESO)<sup>284</sup>; 3) Filosofía y ciudadanía (para algún curso de los dos existentes en Bachillerato)<sup>285</sup>. Dicho documento será el titulado “Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004. Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática”.

Esta recomendación proveniente de la UE<sup>286</sup> tendrá como premisa básica el impulso para el desarrollo de una ciudadanía cimentada en valores democráticos, de libertad, tolerancia, justicia, pluralismo, derechos humanos y de respeto y cumplimiento de las leyes<sup>287</sup>. Sus recomendaciones serán específicas para que la educación tenga responsabilidades de cara a la formación ciudadana (ciudadanía activa y responsable) de todos los estudiantes de todos los países de la UE. Concretamente las orientaciones dirán lo siguiente: “En la elaboración y la aplicación de las políticas de educación para la ciudadanía democrática, convendría adoptar una perspectiva de educación permanente y, a tal efecto, tener en cuenta lo siguiente: a) todos los componentes y niveles del sistema educativo, es decir, la enseñanza primaria, secundaria (general y de formación profesional) y superior (universitaria y no universitaria), y la educación de adultos; b) todos los instrumentos, instituciones y organizaciones de la educación no formal; c) todas las oportunidades de colaboración informal en la educación para la ciudadanía democrática de las instituciones sociales, en particular la familia, y de las organizaciones, estructuras e instancias de la sociedad civil que tengan entre sus funciones la formación y la educación (aunque no sea su función principal)”<sup>288</sup>, es decir, una implementación que abarque ampliamente el sistema educativo de los países de la UE y, en este caso, de España en particular.

---

<sup>283</sup> LOE (Ley Orgánica de Educación), Ministerio de Educación y Ciencia, “artículo 24.3”, 2006, disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>, consultado 10 de abril de 2019.

<sup>284</sup> *Ibid.*, “artículo 25.1”.

<sup>285</sup> *Ibid.*, “artículo 34.6”.

<sup>286</sup> Debemos recordar en todo momento que la UE plantea estas recomendaciones y proyectos educativos para la configuración de una ciudadanía responsable con identidad europea y cimentada en valores democráticos para todos los países de la UE. No se trataría de políticas específicas, de eso ya se encargaría cada país en aplicar las recomendaciones e indicaciones en sus respectivas legislaciones educacionales tal y como hemos visto anteriormente. España adoptaría estas recomendaciones bajo la articulación de una nueva legislación educación (LOE) que sería derogada más tarde por el gobierno del Partido Popular de Mariano Rajoy (LOMCE, en el año 2013).

<sup>287</sup> Consejo de Europa, “Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004. Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática”, Bruselas, 2002, p. 3, disponible en <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900016804bf0c2>, consultado el 10 de abril de 2019.

<sup>288</sup> *Ibid.*, p. 5.

Las recomendaciones de la aplicación de esta educación para la ciudadanía democrática tendrá tres ejes pedagógicos fundamentales: “1) Fomentar los enfoques y acciones multidisciplinares que combinen la educación cívica y política con la enseñanza de la historia, la filosofía, las religiones, las lenguas, las ciencias sociales y todas las disciplinas que tienen que ver con aspectos éticos, políticos, sociales, culturales o filosóficos en su propio contenido o en las opciones o consecuencias que implican para una sociedad democrática; 2) Combinar la adquisición de conocimientos, actitudes y competencias, dando prioridad a los que reflejan los valores fundamentales a los que el Consejo de Europa concede especial importancia, en particular los derechos humanos y el Estado de Derecho; 3) Prestar especial atención a la adquisición de actitudes necesarias para la vida en sociedades multiculturales, respetuosas de las diferencias y preocupadas por su entorno, que está experimentando rápidos cambios, a menudo impredecibles”<sup>289</sup>, que a su vez deberán generar estudiantes/ciudadanos en torno a las siguientes ocho capacidades: “1) Capacidad para resolver los conflictos de manera no violenta; 2) Capacidad de argumentar para defender el propio punto de vista; 3) Capacidad de escuchar, comprender e interpretar los argumentos de los demás; 4) Capacidad de reconocer y aceptar las diferencias; 5) Capacidad de elegir, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético; 6) Capacidad de asumir responsabilidades compartidas; 7) Capacidad de establecer relaciones constructivas y no agresivas con los demás; 8) Capacidad de desarrollar un espíritu crítico con respecto a la información, los modelos de pensamiento y las concepciones filosóficas, religiosas, sociales, políticas y culturales, manteniéndose al mismo tiempo fiel a los valores y los principios fundamentales del Consejo de Europa”<sup>290</sup>.

Cómo podemos apreciar, el prototipo de estudiante/ciudadano europeo del siglo XXI que se pretende para, en nuestro caso, España tendría que ser democrático, responsable, pacífico, respetuoso, tolerante ante la multiculturalidad, fiel al Estado de Derecho, cumplidor de las normas y de las legislaciones vigentes, además de dialogante, no propenso a los conflictos y analítico. Sería un perfil de estudiante/ciudadano ideal desde la UE para España que se enfocará, o bien a través de la asignatura de Historia o a través de asignaturas específicas. Como veremos más

---

<sup>289</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>290</sup> *Ibid.*, pp. 6-7.

adelante en detalle, será el LOE quien desarrollará esta cuestión fuera de la asignatura de Historia, dejando a esta con su rol habitual de enseñanza de la historia nacional y universal (Europea). Precisamente aquí estará el equilibrio que desea el Consejo de Europa para los países miembros: un equilibrio entre la identidad nacional con una identidad regional (Europea).

Por último, mencionar el ya analizado IEA-ICCS pero en España. A diferencia del caso chileno, España solo participará en una ocasión (2009) y a recomendación de la UE<sup>291</sup>. Es más, este único estudio servirá como fuente para futuros informes y proyectos (ET2020) de cara al desarrollo de las recomendaciones e iniciativas de educación para la ciudadanía responsable y democrática en la UE. Para el caso español, el informe será elaborado por el Ministerio de Educación a petición de la UE como estábamos comentando.

El informe nacional de la IEA-ICCS de 2009 para España<sup>292</sup> se titulará “ICCS 2009. Estudio internacional de Civismo y Ciudadanía” tendrá un apartado específicamente para Europa denominado “Modelo Europeo”<sup>293</sup> y no a título individual-país como hemos podido analizar pormenorizadamente para el caso de Chile u otros países no pertenecientes a la UE.

El informe nacional ICCS en su apartado europeo destacaría precisamente los conceptos que hemos ido señalando a lo largo de los apartados que han versado sobre proyectos de sociedad del siglo XXI en la UE: identidad europea, ciudadanía europea, competencia europea (“(...) aprender sobre la vida pública y política de Europa y desarrollar las competencias cívicas y ciudadanas como el conocimiento, la comprensión, las habilidades, valores, actitudes y comportamiento que permitan a las personas ser ciudadanos activos e informados a nivel local, nacional, europeo e internacional”)<sup>294</sup>, etc., que serán los objetivos del informe para los países miembros de la UE. De esta forma el estudio ICCS del año 2009 realizará su macro encuesta a 24 países europeos en temas específicos de Europa, pero en vistas de la recopilación

---

<sup>291</sup> MEC, “ICCS 2009. Estudio internacional de Civismo y Ciudadanía”, Madrid, España, 2010, p. 7, disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:8b580f62-07e0-43be-a4ec-bc3a351a6ccd/iccs-2009-con-escudo.pdf>, consultado el 10 de abril de 2019.

<sup>292</sup> Los principios básicos y generales del IEA-ICCS ya han sido explicados y analizados en apartados anteriores por lo que no volveríamos a entrar en este tipo de contenidos.

<sup>293</sup> MEC, “ICCS 2009. Estudio internacional de Civismo y Ciudadanía”, Madrid, España, 2010, pp. 77-128, disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:8b580f62-07e0-43be-a4ec-bc3a351a6ccd/iccs-2009-con-escudo.pdf>, consultado el 10 de abril de 2019.

<sup>294</sup> *Ibid.*, p. 77.

de datos para el impulso y desarrollo de una educación cívica y ciudadana en el mundo (objetivos generales IEA-ICCS).

Los ítemes para los estudiantes europeos (de catorce años) serán tres: “1) Datos sobre la Unión Europea y sus instituciones; 2) Leyes y políticas de la Unión Europea; 3) El Euro”<sup>295</sup>. Las preguntas correspondiente al primer eje estarán orientadas a conocer y reforzar el conocimiento sobre la Unión Europa con cuestiones como conocer si, en este caso, España es miembro o no de la UE, o conocer los símbolos de la UE o su número de miembros<sup>296</sup>. Desde estos conocimientos más “básicos”, por decirlo de alguna forma, se pasarán a cuestiones algo más concretas como “¿Cuánto aporta cada país miembro a la Unión Europea?” o de los métodos de ingreso de nuevos miembros a la UE<sup>297</sup>.

Correspondiente al segundo eje (“Leyes y políticas de la Unión Europea”) irá enfocado efectivamente a conocer y promover el conocimiento de las leyes y políticas propias de la UE a los futuros ciudadanos en los sistemas educacionales de los países miembros. Las preguntas estarán orientadas a cuestiones de competencias de la UE en los países e, incluso, en los propios centros escolares, es decir, del grado de soberanía de la UE, como organismo supranacionales en las dimensiones nacionales<sup>298</sup>. En este sentido esto irá claramente enfocado a la idea de aclarar “el peso” real de la UE en los países miembros en los estudiantes. También en este segundo eje nos encontraremos con cuestiones acerca de los beneficios de ser ciudadano o ciudadana de la Unión Europea, con preguntas como “¿Qué pueden hacer por ley todos los ciudadanos de la Unión Europea?” ofreciéndoles como alternativas: “1) Estudiar en cualquier país de la Unión Europea sin necesidad de un permiso especial (siendo esta la respuesta correcta); 2) Viajar a cualquier país de la Unión Europea sin necesidad de llevar ningún documento de identidad con ellos; 3) Trabajar en cualquier país de la Unión Europea sin necesidad de un permiso especial; 4) Votar en las elecciones nacionales de cualquier país de la Unión Europa”<sup>299</sup>. Vuelve a ser patente el carácter del cuestionario para conocer si efectivamente los estudiantes conocen el alcance supranacional (soberanía) que tendría la UE sobre los países miembros.

---

<sup>295</sup> *Ibid.*, p. 79.

<sup>296</sup> *Ibid.*, pp. 80-84.

<sup>297</sup> *Ibid.*, pp. 86-87.

<sup>298</sup> *Ibid.*, pp. 88-90.

<sup>299</sup> *Ibid.*, p. 91.

El último y tercer eje, el del euro, estará enfocado también como una prueba cognitiva de forma exclusiva hacia el euro y sus ventajas como moneda única en la dimensión de la UE<sup>300</sup>. De esta manera las preguntas en esta categoría de encuestas irán centradas para saber si, efectivamente, la percepción de los estudiantes es buena o no sobre el euro y de potenciar esta cuestión como un elemento o punto fuerte para “sentirse” orgulloso como ciudadanos europeos.

Otra de las cuestiones que este modelo europeo organizado motivado por la UE y organizado y realizado por el ICCS en el año 2009 fue medir en los estudiantes encuestados acerca de “valores, actitudes y comportamientos” bajo cuatro áreas fundamentales: “1) Identidad y ciudadanía europeas; 2) Participación y aprendizaje sobre temas europeos; 3) Competencia intercultural; 4) Instituciones políticas, políticas y procesos políticos europeos”<sup>301</sup>. En el primer eje de este segundo bloque de preguntas se medirá si, efectivamente, los estudiantes se sienten identificados hacia una identidad europea en una escala compuesta por cinco afirmaciones: “1) Me veo como europeo; 2) Estoy orgulloso/a de vivir en Europa; 3) Me siento parte de Europa; 4) Me veo primero como ciudadano/a de Europa y luego como ciudadano/a del mundo; 5) Tengo más cosas en común con los jóvenes de países europeos que con países no europeos”. Los resultados de España (y de los países europeos encuestados en general) de esta medición se inclinará claramente a estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo” en los puntos que hacen referencia las afirmaciones número 2 y 3, y en “desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con las afirmaciones que aluden a un sentimiento que excluya o aleje el sentimiento u orgullo nacional por debajo del europeo (afirmaciones 1, 4 y 5)<sup>302</sup>. El trabajo de la UE en base a estos datos sería trabajar para que los sentimientos nacionales puedan confluir con los europeos, pero nunca cayendo a una exclusividad del sentimiento europeo por encima del nacional (esta cuestión ya le hemos visto en bastantes documentos analizados de diferentes organismos de la UE).

En el segundo eje (“Participación y aprendizaje sobre temas europeos”) de este bloque tendrá como objetivo medir si los estudiantes encuestados, españoles en nuestro caso y europeos en general, el grado de participación con otras personas del ámbito europeo o en actividades que involucrarán ir de lo local a lo europeo o, incluso,

---

<sup>300</sup> *Ibid.*

<sup>301</sup> *Ibid.*, p. 99.

<sup>302</sup> *Ibid.*, p. 100.



cuestiones que tuvieran que ver con el nivel de interés y participación del encuestado en visitar países de su entorno europeo<sup>303</sup>. El objetivo nuevamente estará enfocado en tener datos con respecto a los indicadores de los centros educativos en torno a si será suficiente las actividades para la promoción no solo del conocimiento sino de las actividades en su entorno europeo (sea tanto en los países como con estudiantes de diversos países europeos). La estrategia aquí se centrará fundamentalmente en fortalecer lo que en el anterior apartado explicábamos acerca del favorecimiento de la convivencia europea.

El tercer eje (“Competencia intercultural”) tendría como finalidad cuestiones relacionadas con la medición de competencias en los estudiantes encuestados, concretamente en los siguientes puntos: “1) Las actitudes de los estudiantes de cada país hacia los ciudadanos de otros países europeos; 2) Sus actitudes hacia la movilidad dentro de Europa; 3) Competencias en cuanto a la comunicación en otros idiomas europeos”<sup>304</sup>. Conforme al primero de los puntos señalados se les preguntará a los estudiantes lo siguiente: “(...) otros países europeos que vienen a España deberían tener las mismas oportunidades que los españoles, cualquiera que sea su procedencia étnica o racial, su religión o creencias, la lengua que hablen, su nivel de educación y si vienen de un país rico o pobre”<sup>305</sup>. Conforme a lo segundo se haría hincapié a cuestiones referentes a la inmigración dentro de Europa, acerca de sus ventajas y desventajas<sup>306</sup>, y, por último lo tercero hará referencia a la comunicación lingüística de los estudiantes dentro de Europa<sup>307</sup>. Estos tres campos de competencias (actitudes y capacidades/habilidades) estarían orientadas para la UE con el fin de conocer el estado de los estudiantes europeos miembros de la UE y con ello reforzar no solo el conocimiento, sino las capacidades y habilidades de los estudiantes para el fomento y desarrollo de la integración sociocultural de los países miembros de la Unión Europea (ideas que hemos visto, insistimos, en documentos del Consejo Europeo, Comité de Ministros de la UE y Eurydice).

Por último, el cuarto eje referente a “Instituciones políticas, políticas y procesos políticos europeos” de este segundo bloque de preguntas a los estudiantes encuestados del modelo europeo estará focalizado a conocer las actitudes de estos hacia estos tres

---

<sup>303</sup> *Ibid.*, p. 101.

<sup>304</sup> *Ibid.*, p. 103.

<sup>305</sup> *Ibid.*

<sup>306</sup> *Ibid.*, pp. 105-106.

<sup>307</sup> *Ibid.*, pp. 107-108.

elementos: “1) Instituciones europeas; 2) Políticas de las instituciones europeas; 3) Procesos de ampliación de la UE”<sup>308</sup>. La intencionalidad de estas preguntas irán enfocadas para situar una perspectiva positiva y de mayor aceptación hacia las políticas comunes en la UE y para potenciar una percepción política más “europeísta” y con futuro (proyectos de ampliación) en vistas de un proyecto de valores europeos (“ciudadanía responsable”)<sup>309</sup>.

Teniendo todo estos datos del ICCS 2009 para Europa en cuenta, la valoración elaborada por el Ministerio de Educación español de entonces (PSOE) en vistas de un diagnóstico del “porqué” de las respuestas de los estudiantes y de la solución para ir hacia “más Europa” y menos “euroescepticismo” quedará fijado fundamentalmente en los índices socioeconómicos y culturales (idiomas) de los estudiantes<sup>310</sup>. Es decir, a mayor nivel social, cultural (ligado únicamente al factor lingüístico) y económico es “más Europa” según este informe, lo cual dejaría al caso inglés (también reflejado en este estudio y de su naciente euroescepticismo) algo aislado de estas cuestiones (auge de nacionalismos excluyentes)<sup>311</sup>.

## **2.6 ¿Qué proyecto de ciudadanía se estaría pensando para el siglo XXI?**

### **¿Cuál sería el perfil de estudiante/ciudadano que se está pensando a nivel supranacional?**

A lo largo de este gran apartado titulado “Proyectos de educación supranacionales para la construcción de la sociedad del siglo XXI”, que forma parte de nuestro gran contexto internacional-global, hemos visto como contiene una serie de conceptos, nociones, abstracciones e ideas de lo que significa la educación alrededor de la idea de la configuración efectiva de una sociedad o ciudadanía del siglo XXI específica. Este modelo concreto, basado en cuestiones específicas pero también abstractas (con limitaciones) tendrá un referente inmediato en los sucesos catastróficos para la humanidad como lo fueron las dos Guerras Mundiales acaecidas durante la primera mitad del siglo XX que contrajo muerte, devastación social y un escenario de gran confrontación política.

---

<sup>308</sup> *Ibid.*, p. 109.

<sup>309</sup> *Ibid.*, pp. 109-112.

<sup>310</sup> *Ibid.*, p. 117.

<sup>311</sup> *Ibid.*, pp. 125-127.

La herencia de esta situación será un nuevo escenario de confrontación ideológico-político, pero también social, cultural y económico (geopolítica): la Guerra Fría. En dicho escenario, lo que denominamos como Occidente lideraría la empresa de llevar a cabo iniciativas de carácter político, pero también teórico en torno al futuro del Occidente “democrático” y “liberal”. La creación de organismos supranacionales como la UNESCO (ONU), OCDE, OEI, OEA, entre otros, generará un espacio de discusión, debate y propicio para el desarrollo de proyectos que superaran el horizonte electoralista (partidos políticos) y gubernamental de las naciones. En este marco situado en a finales de los años cuarenta fundamentalmente, avanzará a pasos agigantados con el objetivo de tener un futuro para la sociedad occidental y, una vez terminada la Guerra Fría definitivamente, un futuro social en términos globales.

Organizaciones como la Unión Europea (comunidad europea supranacional) tendrán un sentimiento compartido en este sentido, en la configuración de una sociedad para el futuro específica. Hemos hablado aquí de cómo organismo de la UE como el Consejo de Europa, Eurydice o el Comité de Ministros de la UE ayudarán en la labor concreta de instrumentalizar la educación en esta labores. ¿Caminos conectados? Sin duda alguna, aunque independientes. En la UE, por ejemplo, hemos podido apreciar el objetivo por configurar una ciudadanía europea en términos no solo de derechos (Tratado de Maastricht, 1992), sino en términos culturales y social-identitarios que pudieran confluír con las sensibilidades identitarias de cada nación miembro de la UE.

En organismos supranacionales de relevancia mundial como la UNESCO veremos un proyecto de ciudadanía del siglo XXI pero en términos más globales, que desde los años setentas se irá estructurando un plan educacional al respecto, pero también político, es decir, de una voluntad política mundial por ejercer los cambios necesarios para establecer una sociedad que fuera en determinados aspectos similar. ¿Cuáles serán esos elementos? Los defendidos después por organismos internacionales como el OCDE, Foro Económico Mundial, ATC21S, IEA (ICCS), entre otros, por generar estudios, datos e informes profundamente detallados acerca del perfil ciudadano que se está construyendo y de cuál es el horizonte hacia donde se debe caminar en términos mundiales.

Los objetivos comunes encauzarían fundamentalmente, tal y como hemos podido apreciar en nuestros análisis, en un elemento ideológico y político: se quiere

un perfil de ciudadano profundamente conocedor del sistema republicano, de las leyes y normas (nacionales como internacionales-supranacionales) y de conceptos positivos como el de democracia, la tolerancia (que evolucionaría al de “respeto”), el multiculturalismo (que evolucionaría al de “interculturalismo”), el pluralismo, el pacifismo o la responsabilidad entre otros muchos. E independientemente del carácter de los organismos supranacionales analizados (unos más amplios y otros específicos en cuestiones educacionales o de formación de habilidades para el siglo XXI) de lo que se trata destacar en este breve apartado de conclusiones es el hecho de que la educación es el centro de todos ellos cuando se quiere hablar de la sociedad del futuro que se desea proyectar. En dicho esquema coincidirán mucho más (defensa de los ideales tradicionales de modernidad y progreso) que ante las posibles discrepancias que pudieran existir (especificidades).

El modelo de sociedad del siglo XXI como impulso supranacional a través de la educación a partir de la segunda mitad del siglo XX y, más importantemente, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, nos lleva a reflexionar históricamente también. Al principio de esta tesis doctoral hicimos un esfuerzo sintético a tener en cuenta acerca del concepto ciudadanía, nación, los orígenes del Estado-nación y de las primeras medidas educacionales como hoja de ruta social, cultural y política de los gobiernos. En este sentido estaremos ante un cierto “*revival*” de aquellos momentos decimonónicos, de aquellos impulsos sobre el educar de los ilustrados como Jean-Jacques Rousseau (sus cinco volúmenes del Emilio) y de aquellos primeros consensos políticos sobre las estrategias de los nacientes Estados-nación por configurar una estrategia educacional dirigida a instruir a las mayorías sociales más pobres en vistas de una fidelización hacia el Estado y la nación (ciudadanía nacional). Esta situación se volverá especialmente intensa entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX prácticamente en toda Europa y gran parte del continente americano, contexto en la que situaríamos a la enseñanza escolar de la Historia, una herramienta que se utilizará para formar ciudadanos fieles a la nación y al Estado, lo que conllevará el establecimiento de una normalización oficial de ciertas narrativas, valores, paradigmas socioculturales, conceptos políticos, determinadas percepciones y, por supuesto, de una concepción concreta y rígida del pasado como algo único y común.

Tal y como hemos visto en nuestros análisis de este gran apartado, la enseñanza de la Historia para estos organismos supranacionales será una variable importante en la generación del pensamiento ciudadano que se desea incorporar a los jóvenes; de las

percepciones de, por ejemplo, qué es lo responsable, lo positivo, lo democrático (un concepto que hemos mencionado que es como poco problemático en su utilización en términos epistemológicos y de praxis discursiva); de cuáles son las capacidades, competencias y habilidades necesarias en la sociedad, etc. Todas estas cuestiones irán orientadas para el desarrollo de un ideal “utópico” (en términos de la UNESCO: “utopía educativa”) de una sociedad/ciudadanía del siglo XXI específica, donde la enseñanza de la Historia, como vemos, es, ha sido y será una variable importante al respecto. En este sentido la Historia servirá para proyectar a una sociedad en ciertos valores, capacidades, ideales y percepciones de lo positivo (defensa de los valores de modernidad y progreso), tal y como se hará en la frontera de los siglos XIX-XX.

Evidentemente se tratan de dos esquemas que tienen importantes diferencias, pero que en términos estructurales tendrán coincidencias. En el caso de la frontera del siglo XIX-XX se caminará hacia la configuración de una ciudadanía nacional (sociedad del siglo XX) y en el caso de la frontera del siglo XX-XXI se caminará hacia un perfil de sociedad del siglo XXI caracterizada por ser al mismo tiempo nacional-regional-global. Ambas serán utopías que instrumentalizarán la educación como herramienta clave en la formación de jóvenes para la configuración de una futura sociedad del siglo XXI o, como sucede en la actualidad, del siglo XXI bajo condiciones, eso sí, diferentes (fortaleza nacional *versus* fortaleza global).

### **3. Políticas educativas nacionales para la construcción ciudadana del siglo XXI.**

En este capítulo nos competía analizar dos dimensiones acerca de las políticas y proyectos educacionales para la sociedad del siglo XXI. En primer lugar, nos encontraremos con el nivel supranacional que hemos analizado anteriormente. Dicha dimensión será elemental en la frontera del siglo XX-XXI, dotando de horizontes en los sistemas de educacional globales, pero ¿Y qué sucede con Chile y España? Estos dos países seleccionados, fruto de un estudio de casos (locales), no solo tendrán una justificación a nivel de problema educativo, sino que también dos casos con estrechas relaciones, sobre todo en la década de los noventa en materia educacional.

Estas relaciones de España sobre Chile en materia educacional-pedagógica tendrá su origen en los años noventa, años en los cuales el Ministerio de Educación español se dedicará a la cooperación en materia educativa no solo en Chile sino que

también en América Latina a través, por ejemplo, del denominado “Programa de Cooperación Iberoamericana para el diseño de la Formación Profesional (IBERFOP)” con el apoyo estratégico de la OEI<sup>312</sup>.

Pero las relaciones más estrechas girarán en torno al carácter pedagógico del modelo chileno de los años noventa y de la influencia del modelo educativo español en el mismo a través del denominado paradigma pedagógico educativo: constructivismo<sup>313</sup>. Esta relación fundamentalmente, como decimos, de formación por parte de teóricos de la pedagogía y de académicos de universidades españolas como la Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Alicante, Universidad de Barcelona, Universidad de Oviedo o Universidad Autónoma de Madrid en los años noventa<sup>314</sup>. El modelo de formación del profesorado tendrá una influencia importante a finales de los noventa, tanto en la formación de profesores en universidades de España como de profesores especialistas que viajaban a Chile a formar en paradigmas de reforma curricular basadas en una visión constructivista de los procesos de aprendizaje, pero también de enseñanza al alumnado<sup>315</sup>. Este proceso de cambio de paradigma de la formación de los futuros docente de Chile, como decimos, tendrá un importante papel el rol formador de las universidades españolas, pero también desde el punto de vista de la financiación (becas para estudiar pedagogía y docencia). No solo Chile estará dentro de estos planes sino que también países como Perú, Bolivia o Brasil<sup>316</sup>.

Los cambios del paradigma curriculares (teoría pedagógica) a partir de la influencia de teóricos españoles (universidades españolas) como César Coll (en su

---

<sup>312</sup> OEI, “Programa de Cooperación Iberoamericana para el diseño de la Formación Profesional”, disponible en <https://www.oei.es/historico/iberfop.htm>, consultado el 11 de abril de 2019; Pastor, Ana, “La cooperación Española en el ámbito de la educación en Iberoamérica”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 20, 1999, pp. 180-182; Portales, Carlos, “Desafíos para la política exterior en las próximas décadas: Chile y la región en un mundo global”, *Estudios Internacionales*, nº 169, 2011, p. 175.

<sup>313</sup> Valenzuela, Juan Miguel, Labarrera, Pía, Rodríguez, Paula, “Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 48, 2008, p. 138; Caiceo Escudero, Jaime, “Pensamiento Pedagógico en Chile en el Siglo XX: Desde la Escuela Nueva al Constructivismo”, *Revista Teoría e Prática da Educação*, Vol. 14, nº 2, p. 18; Donoso Díaz, Sebastián, “Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis”, *Estudios Pedagógicos*, Vol. 31, nº 1, 2005, p. 120; Escudero Caiceo, Jaime, “Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX y sus proyecciones”, *Cuadernos de Historia da Educação*, Vol. 11, nº 1, 2012, p. 223.

<sup>314</sup> Avalos, Beatrice, “Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales”, *Perspectivas*, Vol. 31, nº 2, 2001, p. 54.

<sup>315</sup> *Ibid.*, pp. 51-52; 54.

<sup>316</sup> *Ibid.*, p. 54.

*Diseño Curricular Base* de 1989) o Martínez Bonafé en el año 2001<sup>317</sup>. Sin duda estos esfuerzos serán impulsados políticamente a través de una reforma educacional universitaria impulsada por el PSOE en los años 1983 con la Ley de Reforma Universitaria y con la denominada LODE o Ley Orgánica del Derecho a la Educación que ampliará el derecho a la educación a la Constitución de 1978<sup>318</sup>. Los modelos curriculares pensados por intelectuales como César Coll para reformar el modelo español también serán un auténtico modelo para seguir en los proyectos de reformas en la educación chilena (en la LOCE)<sup>319</sup>.

Estas políticas educativas, sumado a los esfuerzos de las universidades y teóricos constructivistas y, la necesidad de una transformación en el paradigma del profesorado en Chile que dejara a un lado el pasado dictatorial de diecisiete años en el sistema educativo se hizo necesaria en los años noventa, con los gobiernos de los demócrata-cristianos Patricio Aylwin Azócar (1990-1994), Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) y del socialista Ricardo Lagos Escobar (2000-2006). Estos gobiernos tendrán como modelo educativo a seguir a universidades españolas (modelo pedagógico constructivista) y a las reformas educacionales establecidas por el gobierno del socialista Felipe González (1982-1996), en el cual destacará también de forma importante una de las leyes estructurales de educación que veremos en los siguientes apartados: la LOGSE o Ley de Ordenación General del Sistema Educativo del año 1990 (ley integral de educación). Todo este bagaje será, como decimos, un referente para los futuros profesores en Chile y también para los ministerios de educación chilenos también influenciados por el OEI en aquella década<sup>320</sup>.

Teniendo estas relaciones y conexiones entre ministerios, universidades y futuros docentes entre países, lo que nos compete ver es efectivamente el marco político de estos dos países a un nivel nacional a través de una revisión exhaustiva de sus legislaciones educacionales desde sus Transiciones a la Democracia (1980-1990) hasta el año 2017 (año de cierre del trabajo de campo con nuestros estudiantes

---

<sup>317</sup> Rodríguez Pérez, Encarna, “Constructivismo e ideología: lecciones de la reforma curricular española en los ochenta”, *Revista de Educación*, Vol. 356, 2011, p. 5.

<sup>318</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>319</sup> Pascual K., Enrique, “Innovación en la construcción curricular: desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la reforma curricular en Chile”, *Pensamiento educativo*, Vol. 29, 2001, pp. 41-43; 60; Valdebenito, Lorena, “La calidad de la educación en Chile: ¿Un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011)”, *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, nº 1, 2011, p. 10.

<sup>320</sup> Rodríguez Pérez, Encarna, “Constructivismo e ideología: lecciones de la reforma curricular española en los ochenta”, *Revista de Educación*, Vol. 356, 2011, p. 3.

observados). En estas legislaciones que, como ya hemos visto, tendrán algún tipo de relación de tipo más pedagógico-curricular formativo (universidad-profesorado) en los años noventa, lo que nos interesará estudiar por separado y después comparativamente es el contenido de estas leyes. ¿Sobre qué exactamente? Sobre cuál será el concepto de ciudadanía y de sociedad que se querrá a través de los sistemas educacionales tanto en España como en Chile (leyes educativas; políticas educacionales). Por otro lado, enfocarnos concretamente en cómo se entenderá la educación media (caso chileno) y el bachillerato (caso español) de cara la construcción de dicha ciudadanía (perfil de estudiante ideal).

Dependiendo de los casos, nos centraremos también en las diferentes iniciativas de formación ciudadana en ambos países en estas políticas educativas tanto en Chile (Ley de Plan de Formación Ciudadana en 2016) y en España (Educación para la Ciudadanía la LOE del PSOE).

La finalidad este último apartado de desarrollo será analizar comparativamente el lenguaje ideológico en torno a los proyectos de construcción de sociedad para el siglo XXI (concepto de ciudadanía) y los esfuerzos específicos para alcanzarlos (planes de formación o educación ciudadana) a través de sus respectivos sistemas educacionales. La idea final será poner en diálogo estas visiones con respecto a los proyectos supranacionales analizados anteriormente para ofrecer un panorama nacional-mundial y, más tarde un plano local (estudios de caso), nacional y mundial.

### **3.1 Caso de España: de 1970 a 2016.**

En los siguientes apartados nos encargaremos de analizar principalmente dos cuestiones. La primera tendrá que ver con las políticas educacionales de los gobiernos de España desde el proceso de Transición a la democracia (1975-1982) hasta el año del estudio de caso de nuestros estudiantes alcalaínos (2016). Por esas fechas se promulgarán un total de cuatro leyes educacionales que denominaremos integrales o estructurales (reformas de todo el sistema educacional desde primaria la educación superior): LGE (Ley General de Educación, 1970), LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) y LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013)<sup>321</sup>, y

---

<sup>321</sup> Como antesala de la LOMCE estaría la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) del año 2002 durante el segundo mandato del presidente José María Aznar del Partido Popular (1996-2000; 2000-2004). Esta ley era de carácter estructural o integral y estaría pensada como recambio de la



un total de tres leyes “complementarias” o específicas: LOECE (Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, 1980), LODE (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, 1985) y LOPEG (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, 1995).

¿Qué pretendemos analizar en todas ellas? Nuestro objetivo fundamental es extraer y analizar la evolución de la idea de sociedad y de ciudadanía que se ha ido desarrollando desde la LGE (1970) hasta la actual LOMCE (2013-actualidad). ¿Por qué se incluye la LGE si está fabricada y promulgada en dictadura? Esta ley, a pesar de estar firmada por el dictador Francisco Franco, se establece como “gran” ley estructural desde 1970 hasta la LOGSE (1990), la cual sufrirá dos grandes reformas (LOECE y LODE). Así pues, revisaremos con especial atención los textos preliminares, cargados de ideología política, y los artículos que desarrollen ideas acerca del perfil de sociedad/ciudadanía/estudiante que se quiere educar en el país.

Por otro lado nos comete la labor de identificar y analizar las políticas educativas que son específicamente de carácter “ciudadano”. Nos estaríamos refiriendo al apartado de la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) del PSOE en la que se incluye, entre otras muchas cosas, la Educación para la ciudadanía tanto en primaria, como en secundaria y bachillerato. Esta iniciativa, producto de las recomendaciones europeas, tal y como hemos visto en páginas anteriores, será analizada tanto en la LOE como los Reales Decretos que describen el currículo de esta nueva asignatura en todos los niveles: primaria, E.S.O y bachillerato. De esta manera podremos ver la perspectiva nacional (España) tras haber analizado la perspectiva local (centros educativos de Alcalá de Henares) y supranacional (Unión Europea y a nivel global) con respecto a los proyectos de sociedad que se quiere educar (sociedad del siglo XXI) y el perfil de ciudadano/a que se quiere formar (ciudadano/a del siglo XXI).

### **3.1.1 El proyecto de sociedad en las políticas educativas españolas y el rol del bachillerato en la futura ciudadanía (1970-2013).**

Cuando hablamos de políticas educativas en España hablaremos de un total de siete (cuatro estructurales y tres específicas) desde el año 1970 hasta la actualidad. En dicho espacio de tiempo la evolución de los textos depositados en las legislaciones

---

LOGSE del PSOE pero finalmente no se aplicaría tras la pérdida de las elecciones presidenciales del año 2004 (gobierno del PSOE). Esta ley, al no aplicarse, no será analizada.

educativas de España han ido reproduciendo el modelo social que se querrá configurar.

En el año 1970 la LGE marcaría un auténtico hito en materia legislativa al responder a una nueva ley integral que no se hacía en el país desde la Ley Moyano de 1857 (con sus evidentes diferencias, por supuesto). En esta primera legislación educativa que, recordemos, se mantiene como ley estructural hasta la LOGSE (1990), establece a la tera educativa la llegada de la modernidad y el progreso a la sociedad española, así como conceptos como la justicia, la cultura (nacional) y los avances científicos y técnicos<sup>322</sup>. Ante tal reto este documento nos dirá que será una labor “delicada” y, por lo tanto, deberá contar con estudios especializados representativos de la sociedad (El libro blanco de educación: “La educación en España: bases para una política educativa”)<sup>323</sup>.

Los objetivos de la ley será elevar en la sociedad de España determinados valores, criterios y tradiciones a través de la educación, tal y como se expresa en el texto introductorio al artículo primero del título preliminar de esta ley: “Entre los objetivos que se propone la presente Ley son de especial relieve los siguientes: Hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; complementar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. Se trata en última instancia de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles”<sup>324</sup>.

Más adelante se agregará lo siguiente, que establecerá la idea de sociedad que se estaba pensando entonces: “(...) En dicha vertiente, como no puede ser menos en una Ley General de Educación, no se trata de vencer, sino de convencer y, por

---

<sup>322</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *Boletín General del Estado*, nº 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12526, disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852#analisis>, consultado el 12 de abril de 2019.

<sup>323</sup> *Ibid.*, p. 12526.

<sup>324</sup> *Ibid.*

supuesto, la aplicación efectiva de la misma solo será posible si en la vigilancia de su cumplimiento participa activamente toda la sociedad española como garantía al gran esfuerzo que ha de exigírsela para llevar adelante la conquista de tan altas cimas como las que esta Ley promete (...) Pero España que ha sido capaz en los últimos treinta años de aportar un caudal ingente de energías y de medios para el financiamiento de las grandes obras en las que se basa nuestro progreso material actual, ha de contribuir con el mismo decidido interés y generosidad a la más noble y productiva de las inversiones: a la que está orientada hacia el beneficio de cada hombre, de su elevación espiritual y bienestar material (...) Al iniciarse la fase de información pública se decía algo en el ‘Libro Blanco’ que es pertinente repetir ahora. La nueva política educativa ‘es un acto de fe en el futuro de España, así como en la capacidad renovadora de los españoles. Los medios no faltarán si la voluntad existe. La reforma educativa es una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana’<sup>325</sup>. Como vemos en esta selección de extractos, la idea de sociedad de esta LGE pasada por una conceptualización del individuo como un ser productivo, que se debe a las tradiciones del país y que se debe a su propio desarrollo personal, tanto “espiritual” como “material” (binomio del ciudadano espiritual-material).

El individuo social tendrá que ser responsable, equilibrado, patriota, culturalmente devoto al cristianismo y a los “Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino”<sup>326</sup>. La religión católica, el nacionalismo (disfrazado de patriotismo) y la formación en valores “tradicionales” serían las señas de identidad de los criterios de esta legislación de cara a la educación de los jóvenes de aquellos años: una ciudadanía nacional, católica, tradicional, patriótica, trabajadora (asociado a la formación de individuos productivos para la nación española) y adaptada a las estructuras normativas vigentes<sup>327</sup>.

Esta idea de la LGE estará presente durante la Transición a la Democracia, situación que se vería con un paréntesis legislativo (específico): la LOECE de UCD (Unión Centro y Democracia) de Alfonso Suárez. Es evidente que el carácter conservador y tradicional de la LGE es parte de los criterios orgánicos del sistema dictatorial en el cual se motiva dicha ley. A pesar de ello, no se verá seriamente

---

<sup>325</sup> *Ibid.*, p. 12527.

<sup>326</sup> *Ibid.*, artículo primero.

<sup>327</sup> *Ibid.*, artículo primero, sexto y veintiuno.

modificada hasta el año 1990. Pero habrá dos “paréntesis” en la LGE, la mencionada LOECE y más tarde la LODE, ya con el PSOE de González y una vez “superada” la Transición a la democracia.

En la LOECE ya existirá Constitución y un gobierno elegido por sufragio universal, en este caso del gobierno de la UCD. En dicha legislación se introduce un cambio que podríamos denominar como importante y que no veremos en la LGE: la introducción del concepto de democracia, libertad, derechos y deberes, Constitución, civismo y tolerancia a la diversidad (lingüística, racial, religiosa, social y económica)<sup>328</sup>. Es importante ya que nos cambia el panorama conceptual al respecto de “la idea de país” y, por lo tanto, la idea de sociedad que se pretende formar en torno a dicho ideal.

El esquema de derechos y deberes de los estudiantes tendría una importancia fundamental que escaparía de cuestiones de tradición o cumplimiento de los valores “del movimiento”. En este caso los artículos treinta y seis, y treinta y siete resume estas dos nuevas ideas: “Los alumnos tendrán los siguientes derechos: a) A que se respete su conciencia cívica, moral y religiosa de acuerdo con la Constitución; b) A que el centro les facilite oportunidades y servicios educativos para que puedan desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en condiciones de libertad y dignidad; c) A ser educados en un espíritu de comprensión, tolerancia y convivencia democrática; d) A la participación activa en la vida escolar y en la organización del centro en la medida en que la evolución de las edades de los alumnos lo permita; e) A la orientación educativa y profesional atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de desarrollo de la responsabilidad, así como a la ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales; f) A ser respetados en su dignidad personal no sufriendo sanciones humillantes. (...) Los deberes de los alumnos son: a) Respetar la dignidad y función de los profesores y de cuantas otras personas trabajen en el centro, así como las normas generales de convivencia y las establecidas específicamente para cada centro; b) Participar en la medida en que lo permitan las edades propias de cada nivel escolar y organización del centro; c) Asistir regular y puntualmente a las actividades docentes; d) Realizar responsablemente las

---

<sup>328</sup> Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, *Boletín Oficial del Estado*, nº 154, de 27 de junio de 1980, artículos segundo, tercero, quince, y veinte y tres, disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>, consultado el 12 de abril de 2019.

actividades escolares; e) Respetar el edificio, instalaciones, mobiliario y material del centro; f) Colaborar con sus compañeros en las actividades formativas y respetar su dignidad individual”<sup>329</sup>.

La idea de estudiante/ciudadano que plantea el gobierno de transición de UCD versaría sobre cuestiones de concienciación de nuevos paradigmas sociales y de comportamiento. El estudiante ideal será aquel que conozca sus propias libertades y derechos y las ejerza con responsabilidad cívica (cumplimiento de las normas y leyes vigentes). El estudiante/ciudadano ya podrá desarrollarse en dignidad, según el documento, y vistas de un respeto a una cierta diversidad, tal y como señalábamos anteriormente. La democracia será un concepto que irrumpe con fuerza para quedarse, siendo uno de los ejes en los cuales el ciudadano/estudiante deberá entender el modelo de sociedad en el cual deberá desarrollarse. Esto significará un divorcio significativo con muchos de los criterios de idea de país que planteará la LGE (desde un punto de vista legislativo, conceptual e ideológico).

A pesar de que esta ley no entra en vigor producto del golpe de Estado de 1981 y por las interpelaciones del PSOE, será fundamental debido al paréntesis que supone entre la LGE (dictadura) y LODE (después de la Transición a la democracia).

La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación promulgada por el PSOE en el año 1985 supondrá la primera legislación educativa “en democracia”. Dicha legislación supondrá la ampliación de derechos de la ciudadanía en España, concretamente hacia la universalidad de la educación como un derecho constitucional<sup>330</sup>. Los conceptos ya recogidos por la LOECE como democracia, libertad, tolerancia o Constitución, se le unirán los de convivencia, pluralidad, cooperación, paz e integridad<sup>331</sup>. En este documento veremos claramente un avance en términos de una sociedad entendida en conceptos liberales y propios de la socialdemocracia del partido que impulsa esta legislación.

Específicamente los derechos y deberes serán nuevamente mencionados como una base de individual pero también colectiva, una primer cimiento para la convivencia bajo un marco normativo que tendrá, a su vez, derechos sociales que, según el documento, permitirán vivir y convivir en libertad, dignidad, respeto e

---

<sup>329</sup> *Ibid.*, artículos treinta y seis, y treinta y siete.

<sup>330</sup> Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, *Boletín Oficial del Estado*, nº 159, de 4/07/1985, p. 4, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>, consultado el 12 de abril de 2019.

<sup>331</sup> *Ibid.*, pp. 7; 9.

integridad: “1) Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando; 2) Todos los alumnos tienen el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos; 3) Se reconocen a los alumnos los siguientes derechos básicos: (...) b) A recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, c) A que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales, d) A que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad, e) A recibir orientación educativa y profesional, f) A que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y sus convicciones morales, de acuerdo con la Constitución, g) A la protección contra toda agresión física o moral, h) A participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes, i) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo, j) A la protección social, en el ámbito educativo, en los casos de infortunio familiar o accidente; 4) Son deberes básicos de los alumnos: a) Estudiar y esforzarse para conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades, b) Participar en las actividades formativas y, especialmente, en las escolares y complementarias, c) Seguir las directrices del profesorado, d) Asistir a clase con puntualidad, e) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado, f) Respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, g) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo, y h) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones del centro y materiales didácticos”<sup>332</sup>.

El perfil de estudiante ideal se dilucidaría cómo todo aquel que sigue y entiende las normas tanto establecidas, por ejemplo, del centro como del profesor, como las propias para el desarrollo de una convivencia basada en el respeto, la tolerancia y la libertad de ejercicio de pensamiento o conciencia. De esta manera, el respeto y la

---

<sup>332</sup> *Ibid.*, pp. 8-9.

tolerancia, sumados a la asimilación de una serie de normas, serán las bases del entendimiento y la convivencia social. Dichos objetivos quedarán plasmados como una labor exclusivamente educativa, tal y como estamos apreciando. Finalmente, la educación quedará establecida como una especie de cimiento o gran plataforma primera no solo de unos determinados conocimientos (cívicos) sino que también de actitudes y formas de entender “la buena convivencia social”.

En octubre del año 1990 llegará la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema educativo o LOGSE, la primera reforma estructural en educación del PSOE y la primera que reemplazará a la LGE fabricada en dictadura. En esta legislación educativa se establecerán paradigmas sociales importantes que nos llamarán a pesar, incluso, fuera del ámbito nacional: “Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades de desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquello proporcionan. El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”<sup>333</sup>. En este extracto del preámbulo de LOGSE podremos apreciar un elemento fundamental: la formación del individuo más allá de lo productivo y nacional (culturalmente hablando). Se nos subraya que la educación deberá formar al individuo y, con ello, a la sociedad de una forma plena en sus vidas<sup>334</sup>, una plenitud que se alcanzará con valores ya mencionados en las dos anteriores legislaciones como la libertad, la democracia, la pluralidad, la tolerancia, el respeto o la solidaridad.

Para la LOGSE, la convivencia tendrá que ser democrática para con ello provocar un desarrollo social que supere las desigualdades y los privilegios entre individuos (superación de las grandes desigualdades en la historia). La educación será la gran herramienta para llevar a la sociedad al progreso social en base a los derechos

---

<sup>333</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, *Boletín Oficial del Estado*, nº 238, de 4 de octubre de 1990, p. 28927, disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>, consultado el 13 de abril de 2019.

<sup>334</sup> Nos recuerda a la idea supranacional acerca de la “formación para toda la vida” que hemos revisado en diversas organizaciones como UNESCO, UE o ATC21S.

sociales de la ciudadanía, un proyecto que pasará por Europa (proyecto educacional-identitario de la Unión Europea). La ruptura que supone esta ley con la LGE quedará marcada fundamentalmente por este último punto, el proyecto europeo de ciudadanía, caracterizada por ser un proyecto moderno, avanzado y aperturista en términos sociales, políticos y culturales. Estas ideas las podríamos observar en los siguientes extractos del preámbulo de esta legislación cargada de intención por configurar una sociedad para el futuro: “En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales (...) La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad (...) Por todo ello, a lo largo de la historia, las distintas sociedades se han preocupado por su actividad educativa, sabedoras de que en ella estaban prefigurando su futuro, lo que en no pocas ocasiones ha desembocado en sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxias excluyentes. Sin embargo, toda transformación, grande o pequeña, comprometida con el progreso social ha venido acompañada, cuando no procedida de una revitalización e impulso de la educación, de una esperanza confiada en sus posibilidades transformadoras. Su configuración como un derecho social básico, su extensión a todos los ciudadanos, es una de las conquistas de más hondo calado de las sociedades modernas. La nuestra es una sociedad en acelerado proceso de modernización que camina, cada vez más nítidamente, hacia un horizonte común para Europa. Cuando se están incorporando a las escuelas los ciudadanos del próximo siglo, los países con los que tratamos de construir el proyecto europeo, que ofrecerá una nueva dimensión a nuestra juventud de hoy, conceden una gran relevancia a la educación y a la formación, tratando de adaptarlas a la apertura del espacio individual, político, cultural y productivo, a la mayor rapidez y complejidad de los cambios de todo tipo, propiciando su prestación más prolongada a mayor número de ciudadanos, promoviendo las mejoras necesarias para garantizar su calidad”<sup>335</sup>.

---

<sup>335</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, *Boletín Oficial del Estado*, nº 238, de 4 de octubre de 1990, p. 28927, disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>, consultado el 13 de abril de 2019.



De esta forma el proyecto social que se deposita en el sistema educacional de la España de 1990 pasaría por un horizonte a más largo plazo, que camina hacia Europa, a los valores democráticos, alejados de los sentimientos excluyentes y de los dogmatismos propios de tiempos pasados. Pareciera como que propio carácter de la redacción es en sí misma vigorizante, casi a modo de manifiesto que apela a la construcción de una sociedad moderna, de progreso y del siglo XXI. El perfil de ciudadano que se esboza en este texto legislativo es aquel que conoce, defiende y respeta los derechos y deberes depositados en la Constitución (conceptualizado como el gran baluarte de la democracia) y que, al mismo tiempo, vaya más allá de lo nacional en torno al ámbito europeo (entonces se denominará Comunidad Europea). Y se insistirá una y otra vez en esta idea de una ciudadanía nacional-europea (se introduce por primera vez la dimensión supranacional) que podemos ver reflejado en otros extractos del texto del preámbulo de esta legislación como por ejemplo: “La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y serán homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros (...) Con ese esfuerzo y apoyo decidido se logrará situar el sistema educativo español en el nivel de calidad que nuestra sociedad reclama y merece en la perspectiva del siglo XXI y en el marco de una creciente dimensión europea”<sup>336</sup>.

Una sociedad europea que se conseguiría no solo con valores democráticos, derechos y deberes (Constitución), sino con una ciudadanía basada en la participación (idea de ciudadanía activa) tal y como se nos dice a continuación: “(...) Ninguna reforma consiste, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos. Esta participación, consagrada por nuestra Constitución y garantizada y regulada en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma, y se recogerá en los distintos tramos y niveles

---

<sup>336</sup> *Ibid.*, pp. 28929-282930.

del sistema educativo. A todos estos sectores les corresponde igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad”<sup>337</sup>.

El rol del bachillerato para el desarrollo de este perfil de estudiante/ciudadano/sociedad tendrá los siguientes objetivos: “La metodología didáctica del bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad”; “El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades: a) Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, b) Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera., c) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él, d) Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico, e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma, f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social, g) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y habilidades básicas propias de la modalidad escogida, h) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural, i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.”<sup>338</sup> De esta manera la formación última del estudiante deberá centrarse en la formación del individuo (moral y capacidades sociales y personales) en términos de autonomía y responsabilidad conforme a la sociedad que le rodea y en el sistema político en el cual está inserto.

De la LOGSE del año 1990 se pasará a la LOE en el año 2006, elaborada también por el propio PSOE, esta vez en el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero sin que el gobierno anterior de José María Aznar (Partido Popular) pudiera llevar a cabo su propia legislación educativa (LOCE o Ley Orgánica de Calidad de la Educación del año 2002).

En esta nueva ley estructural de educación española conceptualizará sus fines en continuar el legado de la LOGSE pero, al mismo tiempo, avanzando hacia la conformación de una sociedad más democrática, más responsable, libre, crítica, justas y mejor preparada, tal y como se expresa en el texto del preámbulo de esta ley: ““Las

---

<sup>337</sup> *Ibid.*, p. 28929.

<sup>338</sup> *Ibid.*, artículo 27 y 26 respectivamente.

sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos. Esa preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales no es nueva. Tanto aquéllas como éstos han depositado históricamente en la educación sus esperanzas de progreso y de desarrollo. La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante, aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad”<sup>339</sup>.

El anterior extracto nos aclara efectivamente la conceptualización que se tiene de la educación como medio fundamental para generar riqueza, pero solo en términos materiales (crecimiento económico) sino en vistas de una riqueza social y cultural, igualmente importantes. La educación, para esta legislación, mejorará la “condición humana” y también la convivencia entre seres humanos, una premisa que es fundamental de cara al entendimiento de lo que el Estado entenderá en estos momentos acerca de la importancia de la educación alrededor de la idea social de progreso y modernidad. Es más, esta legislación situará a la propia sociedad como parte de una simbiosis con respeto al sistema educativo, de retroalimentación y esfuerzos compartidos en pos de un objetivo compartido: construir una sociedad del

---

<sup>339</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, de 4 de mayo de 2006, p. 4, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>, consultado el 13 de abril de 2019.

siglo XXI caracterizada no solo por sus valores, conocimientos y principios, sino por su preparación y profesionalización basados en una actualización de la idea de riqueza y productividad en un país (idea holística de riqueza que no se limita al crecimiento económico).

En este escenario de sociedad del siglo XXI aparecerán en esta ley tanto la UE como la UNESCO como organismos supranacionales con ciertas metas a seguir en términos educacionales, sociales, culturales y económicos: “(...) la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos. En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. En tercer lugar, se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea”<sup>340</sup>.

En vistas de esta “alianza” de principios y propósitos educacionales con la UNESCO y la UE, la LOE establece efectivamente cuestiones que ya hemos visto en apartados anteriores acerca de los objetivos de aquellas sociedades utópicas de Delors o de los planteamientos de las competencia de los estudiantes/ciudadanía del Consejo Europeo. Prototipo de ello será, por ejemplo, el siguiente extracto: “Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes

---

<sup>340</sup> *Ibid.*, pp. 7-8.

y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades. También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común. Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. La relación completa de principios y fines permitirá asentar sobre bases firmes el conjunto de la actividad educativa”<sup>341</sup>.

Con respecto a los principios de esta ley, depositados en el artículo 1 de la misma, encontraremos los siguientes puntos: “(...) c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida, e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad, f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores, g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado, h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad, k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, l) El desarrollo de la igualdad

---

<sup>341</sup> *Ibid.*, pp. 8-10.

de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea, n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa”<sup>342</sup>. Dichos principios estarán enfocados para formar una sociedad en ideas claramente provenientes de entidades supracionales como la UNESCO o la UE, sobre todo cuando se enfatiza en cuestiones de axiológicas. Por otro lado los principios más “nacionales” o concernientes a los propios intereses del Estado español irán dirigidos hacia una sociedad de esfuerzo individual y compartido, motivada, preparada profesionalmente y equilibrada (nivel personal-profesional-cívico).

Los fines de la LOE, depositados también en el artículo 2, veremos los siguientes puntos: “a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos. b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal. e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible. f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad. h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte. i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales. j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras”<sup>343</sup>. Tal y como podemos apreciar,

---

<sup>342</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>343</sup> *Ibid.*, pp. 15-16.

son fines sujetos a sus correspondientes principios que irán ligados a una cuestión que consideramos central: la formación para toda la vida, un elemento que es parte del ideario educacional de la UNESCO (1972, 1996). Dicho fin u objetivo educacional estará, pues, integrado o compuesto de una serie de valores, actitudes y competencias que hemos mencionado tales como el respeto, la tolerancia, la democracia, el cumplimiento de deberes y el conocimiento de deberes, pero también cuestiones nuevas como la cohesión social, el desarrollo sostenible (concepto acuñado por la UNESCO), el espíritu emprendedor (un indicador del carácter neoliberal en términos culturales de esta ley) o la defensa al pluralismo lingüístico como fundamento de la diversidad nacional.

Estos principios y fines, como decimos, irán ligados a la idea central de aprendizaje a lo largo de la vida, un concepto que tendrá su propio artículo en esta legislación: “1. Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional; 2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades; 3. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición; 4. Asimismo, corresponde a las Administraciones públicas promover, ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación; 5. El sistema educativo debe facilitar y las Administraciones públicas deben promover que toda la población llegue a alcanzar una formación de educación secundaria postobligatoria o equivalente; 6. Corresponde a las Administraciones públicas facilitar el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas”<sup>344</sup>.

---

<sup>344</sup> *Ibid.*, pp. 17-18.

Finalmente, en la LOE el bachillerato tendrá el objetivo primordial de hacer madurar a los estudiantes en términos intelectuales y humanos bajo el aprendizaje tanto de conocimientos como de la adquisición de habilidades que, a su vez, puedan ayudarles a insertarse a la “vida activa” (dinámicas laborales, sociales, políticas, culturales, etc.)<sup>345</sup>. Los objetivos del bachillerato estarán organizados para que los estudiante lograsen alcanzar la madurez necesaria para vivir y ejercer una ciudadanía democrática tanto en los límites del país como en términos globales (nacional-global). El perfil de estudiante estará enfocado, pues, a un ciudadano con conciencia cívica (conocimiento y respeto de derechos y deberes) y con actitudes proactivas hacia la participación activa (desarrollo de una ciudadanía responsable en los diferentes escenarios de la vida: política, social, cultural, económico, etc.). Ejemplo de todo esto serán los objetivos del bachillerato depositados en el artículo 33 de esta ley: “a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa. b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad. d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal. e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma. f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras. g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación. h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social. i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida. j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de

---

<sup>345</sup> *Ibid.*, p. 34.



la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente. k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico. l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural. m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social. n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial”<sup>346</sup>.

Finalmente revisaremos la última ley que sigue vigente hasta el día de hoy (2019): la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa o LOMCE establecida por el gobierno de Mariano Rajoy del Partido Popular en el año 2013. Esta será la primera ley que entra en vigor de este partido político (centro-derecha conservador) en España, tras el frustrado intento de la LOCE del año 2002.

En esta ley educacional de carácter estructural (rompe con la tradición de leyes educativas del PSOE) se centrará en el desarrollo individual de los estudiantes, en vistas del desarrollo del talento, las aptitudes personales y capacidades de cada individuo para que, en última instancia, estos puedan incorporarse a la sociedad. El individuo/estudiante/ciudadano será el eje de los principios y fines de este nuevo sistema educacional, dirigido a una configuración social de personas con talento, independientes, altamente cualificadas, positivas, capaces y emprendedoras. De esta manera, este perfil ciudadano estará centrado, según el documento, para cuestiones como el impulso del crecimiento económico o como el “éxito de la transformación social”<sup>347</sup>.

El afán por potenciar al individuo y todo el talento que esta pueda tener será casi una obsesión de esta ley. La educación tendrá, pues, como objetivo poder conectar dicho talento con la vida del estudiante y, sobre todo, con la del futuro ciudadano: emprendimiento, desarrollo personal y profesional. Los principios que reflejarán tales propósitos los veremos en los siguientes extractos de la LOMCE en su apartado de preámbulo: ““El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El

---

<sup>346</sup> *Ibid.*, pp. 34-35.

<sup>347</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, de 10/12/2013, p. 4, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>, consultado el 13 de abril de 2019.

aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país. Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos. Para todos ellos esta Ley Orgánica establece los necesarios mecanismos de permeabilidad y retorno entre las diferentes trayectorias y vías que en ella se articulan. Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. Los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema”<sup>348</sup>.

En añadidura a lo que hemos señalado anteriormente, el documento también subrayará cuestiones que serán propias de la UNESCO en torno a los procesos de aprendizaje (“Aprender, Aprender a Ser y Aprender a Hacer” de Delors) y a fines ligados a la lucha contra la desigualdad, el fortalecimiento de la justicia y bienestar social. Ideas en esta línea las podremos ver en los siguientes párrafos: “La principal amenaza a la que en sostenibilidad se enfrentan las sociedades desarrolladas es la fractura del conocimiento, esto es, la fractura entre los que disponen de los conocimientos, competencias y habilidades para aprender y hacer, y hacer aprendiendo, y los que quedan excluidos. La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo,

---

<sup>348</sup> *Ibid.*, p. 3.

son el principal impulso para afrontar la reforma. La escuela, y en especial la escuela pública, han encontrado su principal razón de ser en la lucha contra la inevitabilidad de las situaciones de injusticia o de degradación que han ido acaeciendo en cada momento de su historia. La escuela moderna es la valedora de la educación como utopía de justicia social y bienestar. Acorde con esta función, la presente Ley Orgánica orienta la escuela al servicio de una sociedad que no puede asumir como normal o estructural que una parte importante de sus alumnos y alumnas, aquellos que abandonan las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicos, o aquellos cuyo nivel formativo esté muy por debajo de los estándares de calidad internacionales, partan en el inicio de su vida laboral en unas condiciones de desventaja tales que estén abocados al desempleo o a un puesto de trabajo de limitado valor añadido. Estas circunstancias, en la economía actual, cada vez más global y más exigente en la formación de trabajadores y empresarios, se convierten en una lacra que limita las posibilidades de movilidad social, cuando no conducen a la inasumible transmisión de la pobreza. De acuerdo con la reflexión anterior, es importante destacar que la mejora de la calidad democrática de una comunidad pasa inexorablemente por la mejora de la calidad de su sistema educativo. Una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos crecientemente responsables y formales. Elevar los niveles de educación actuales es una decisión esencial para favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad”<sup>349</sup>.

Por último, el combate por una sociedad más diversa también lo incluirá esta ley, aunque dirigido de forma diferente, centrando más importancia a cuestiones relacionadas con la diversificación laboral, el trabajo en equipo, el esfuerzo personal o la autoconfianza: “Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos. La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo,

---

<sup>349</sup> *Ibid.*, pp. 5-6.

capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad”<sup>350</sup>.

### **3.1.2 El plan específico para la formación ciudadana en España: la educación para la ciudadanía (LOE, 2006).**

Cómo mencionábamos anteriormente las políticas educacionales establecidas bajo el amparo legislativo de la LOE (2006), tendrá un importante impulso “europeísta” y “ciudadanizador”. ¿Qué significó esto? Qué esta ley de educación en concreto escuchará especialmente con consejo y recomendaciones de la Unión Europea. En este apartado nos dedicaremos precisamente a analizar esta cuestión hacia el tema central de este capítulo: la formación ciudadana.

Las políticas educacionales que irán en estos momentos enfocadas hacia la integración de una formación ciudadana mediante reformas curriculares específicas, tal y como recomienda Eurydice y el Consejo Europeo (véase en los apartados anteriores respecto a al caso supranacional España-UE). Dentro de la propia LOE veremos la iniciativa curricular por integrar en todos los centros educacionales de España una asignatura concreta sobre “Educación para la ciudadanía”. En la ley veremos que lo explica esta nueva asignatura y reforma curricular de la siguiente manera: “En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no

---

<sup>350</sup> *Ibid.*, p. 5.

entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares. La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos”<sup>351</sup>.

Al calor de esta propuesta, se establecerán un total de tres documentos (Reales decretos) que ofrecerán los propósitos de esta nueva asignatura. El primero abarcará la Educación primaria, el segundo la E.S.O y, por último, el tercero abarcará los dos cursos del Bachillerato. El proyecto que en su momento recomendará la UE para los países miembros España lo traducirá como una reforma curricular en forma de nueva asignatura, dejando así “intacta” la asignatura de Historia para estas competencias específicas. De esta manera nuestros siguientes análisis irán encaminados a estudiar y revisar los contenidos de este proyecto de formación ciudadana en signo de reforma curricular (asignatura específica) como el único antecedente político-educacional explícito en España en torno a esto desde la Transición a la Democracia en España hasta nuestros días (2019).

La nueva asignatura que forma parte de esta reforma curricular de formación ciudadana se denominará de varias formas. Concretamente de tres maneras: 1) Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (primaria y E.S.O); 2) Educación ético-cívica (E.S.O); y 3) Filosofía y ciudadanía (bachillerato). Así pues, estos “tres niveles” irán en este orden y de forma progresiva para la formación/educación ciudadana en el estudiante desde la primaria hasta su última etapa en el centro escolar (bachillerato).

En el primer nivel nos encontraremos, pues, con la asignatura de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” que, como decíamos, obedecerá tanto a las recomendaciones de la UE (Consejo de Europa, 2002) como de la UNESCO (ONU), una cuestión que se deja patente en el propio documento de reforma curricular de primaria que analizaremos: “Según las recomendaciones de los organismos internacionales como las Naciones Unidas y el Consejo de Europa (Recomendación (2002)<sup>12</sup> del Comité de Ministros del Consejo de Europa), así como de la propia Unión Europea, la incorporación de esta área como materia independiente en el

---

<sup>351</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, nº 106, de 4 de mayo de 2006, p. 12, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>, consultado el 14 de abril de 2019.

currículo atiende a la necesidad de fomentar la ciudadanía responsable en una sociedad democrática como vía para lograr la cohesión social y una identidad europea común”<sup>352</sup>. Como vemos, el origen de esta reforma curricular quedará registrada desde un primer momento en torno a la Unión Europea, pero también en torno a la influencia de un organismo supranacional como la UNESCO, el cual lo hemos analizado detenidamente en apartados anteriores.

En el documento específico de este primer nivel (primaria) veremos que se establecen unos principios generales, un desarrollo de “competencias básicas”, objetivos de la asignatura, organización de contenidos y criterios de evaluación de los contenidos dados.

En cuanto a lo que a principios se refiere, esta reforma curricular parte de la idea inicial de que los estudiantes del último ciclo en primaria (tercer ciclo correspondiente a quinto y sexto de primaria de estudiantes entre 10 y 12 años)<sup>353</sup> ya se encontrarán en condiciones como para poder involucrarse en cuestiones que vayan más allá de lo puramente escolar: “En el último ciclo de la Educación Primaria, momento en el que se introduce el área, los niños están en condiciones de iniciarse en la participación democrática activa en el centro docente y en su comunidad y de abordar el estudio explícito de la Constitución Española y de los Derechos Humanos y su carácter universal. A esta edad también son capaces de reflexionar sobre su pertenencia a una nación, a una región, a un municipio y a un barrio, al tiempo que forman parte de una sociedad global. Los planteamientos metodológicos deben, por tanto, promover el afán de saber, el conocimiento de las normas jurídicas y de los reglamentos de convivencia de los centros escolares, el buen funcionamiento de las instituciones políticas constitucionales, la necesidad de la ética en la dirección de los asuntos públicos y el espíritu de autosuperación y de mejora de la sociedad”<sup>354</sup>.

---

<sup>352</sup> Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, *Boletín Oficial del Estado*, nº 293, de 8 de diciembre de 2006, pp. 52-53, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-21409-consolidado.pdf>, consultado el 14 de abril de 2019.

<sup>353</sup> Como dato de interés incluimos la cantidad de horas (horario escolar) de esta asignatura con respecto al resto en el documento de reforma curricular en el tercer y último ciclo de primaria: “1) Lengua castellana y literatura: 280 horas; 2) Matemáticas: 175 horas; 3) Conocimiento del medio natural, social y cultural: 140 horas; 4) Lengua extranjera: 140 horas; 5) Educación artística: 105 horas; 6) Educación física: 105 horas; 7) Religión: 105 horas; Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: 50 horas”. Véase en Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, *Boletín Oficial del Estado*, nº 293, de 8 de diciembre de 2006, p. 93, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-21409-consolidado.pdf>, consultado el 15 de abril de 2019.

<sup>354</sup> *Ibid.*, p. 53.

De esta forma los estudiantes de quinto y sexto de primaria tendrían que comenzar a prepararse desde estos momentos de cara a un entendimiento de sus responsabilidades, derechos tanto dentro como fuera del país. Quizás lo más llamativo del extracto citado anteriormente es la necesidad de situar al estudiante en torno a conceptos como nación, región, municipio, etc. ¿Por qué? Una situación es el conocimiento del concepto y, otra muy diferente es situar al estudiante ante una reflexión ante una supuesta pertenencia a dicha nación. ¿Y si el estudiante no es español? ¿Y si el estudiante no se siente español a pesar de nacer en España? ¿Y si el estudiante tiene otras sensibilidades nacionales? ¿Y si el estudiante no quiere reflexionar sobre el concepto de nación? Sin duda será un problema. Entre la reflexión de pertenencia a la nación y la reflexión crítica hacia la misma existe una distancia superlativa. Los estudiantes serán puestos precisamente como receptores incapaces, *a priori*, de poder construir su propio conocimiento o entendimiento de lo que sucede, siendo pasivos ante un contenido que deben incorporar y asimilar de una u otra forma.

Las competencias básicas de la educación para la ciudadanía quedará enfocada a desarrollar los ámbitos sociales y ciudadanos en estos dos últimos cursos de primaria. Con esta asignatura comenzará una labor que se extenderá hasta el bachillerato para que el estudiante lograra conocer sus derechos y deberes, pero también formarse ante un modelo concreto de ciudadano: con una autoestima fortalecida, autónomo, crítico y dialogante. Al respecto se señala lo siguiente: “La identificación de los deberes ciudadanos y la asunción y ejercicio de hábitos cívicos adecuados a su edad en el entorno escolar y social permitirá que los futuros ciudadanos se inicien en la construcción de sociedades más cohesionadas, libres, prósperas, equitativas y justas”<sup>355</sup>.

En este modelo de perfil ciudadano las competencias básicas estarán precisamente orientadas a potenciar el debate y el diálogo en torno a contenidos cívico-ciudadanos, de cómo ser más activos y respetuosos tanto consigo mismos como con el resto. Es por ello por lo que se nos aclara desde el primer momento que el objetivo final de esta asignatura será la convivencia en el marco de una sociedad democrática, un escenario que pasa por el conocimiento y asimilación de las normas, leyes y sistemas organizativo-políticos existentes. Este objetivo se desarrollará, pues, con las denominadas “habilidades sociales” que se señalan en el documento: “Al

---

<sup>355</sup> *Ibid.*

desarrollo de la competencia para aprender a aprender se contribuye en la medida en que el área propone el estímulo de las habilidades sociales, el impulso del trabajo en equipo, la participación y el uso sistemático de la argumentación, que requiere el desarrollo de un pensamiento propio. La síntesis de las ideas propias y ajenas, la presentación razonada del propio criterio y la confrontación ordenada y crítica de conocimiento, información y opinión, favorecen también los aprendizajes posteriores”<sup>356</sup>.

Así pues, por un lado en esta asignatura se desarrollarán habilidades o competencias sociales centradas en el trabajo en equipo, principios de colaboración colectiva y de sociabilización (argumentación, respeto, crítica, etc.), como ciudadanas, centradas en cuestiones afectivo-emocionales (psicológicas) tales como “el afán de superación” o “el autoestima”, y cívico-ciudadanas como el fomento de la convivencia democrática (conocimiento de los DD. HH, de la diversidad, del diálogo, etc.) o la participación.

Los objetivos de la asignatura “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” serán un total de diez puntos enfocados fundamentalmente en el “desarrollo de capacidades” orientadas al conocimiento de lo cívico (normas, valores derechos, obligaciones con respecto a los DD. HH, la Constitución española y los Derechos del niño, y funcionamiento del sistema democrático y republicano en España como el funcionamiento de la UE), al desarrollo de habilidades sociales (como el saber identificar la injusticia o la discriminación, o saber cómo tener una “salud integral”), habilidades personales (“autoconocimiento, el afán de superación y la autonomía personal”) y a determinadas actitudes relacionadas con el fomento de una convivencia democrática (solidaridad, pacifismo, responsabilidad cívica y apreciación positiva del sistema democrático)<sup>357</sup>.

Los contenidos específicos de la asignatura se configurarán en tres bloques diferenciados: “Bloque 1. El individuo y las relaciones interpersonales y sociales”<sup>358</sup>;

---

<sup>356</sup> *Ibid.*, p. 54.

<sup>357</sup> *Ibid.*

<sup>358</sup> En este bloque se señalan un total de seis apartados: “1) Autonomía, voluntad, autoestima y responsabilidad; 2) La dignidad humana. Derechos Humanos y Derechos de la Infancia. Relaciones entre derechos y deberes. La universalidad de los Derechos Humanos; 3) No discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social; 4) La igualdad de derechos de hombres y mujeres en todos los ámbitos y especialmente en la familia y en el mundo laboral y social, promoviendo la corresponsabilidad de mujeres y hombres. Aprender a compartir las tareas domésticas y de cuidado de la familia; 5) Reconocimiento de los otros como base de la convivencia. La amistad; 6) Hábitos de vida saludables relacionados principalmente con la alimentación, la actividad física y deportiva”.



Bloque 2. La vida en comunidad<sup>359</sup>; Bloque 3. Vivir en sociedad<sup>360,361</sup>. Respectivamente, el primer bloque tendrá una dimensión más “individual” (desarrollo de actitudes y habilidades de individuos responsables, independientes y con buena consideración de sí mismos de cara a forjar una sociedad democrática, más justa, igualitaria, más saludable, digna, etc.); El segundo bloque atenderá hacia una dimensión de convivencia local en torno al estudiante (desarrollo de individuos con conscientes cívicamente y capaces de convivir en una sociedad democrática en un sentido local: familia, colegio, barrio); Y, por último, el tercer bloque aludirá hacia una dimensión nacional (desarrollo de individuos que sean capaces de convivir socialmente bajo el conocimiento y consentimiento de la Constitución, las normas, las leyes, los deberes y los derechos existentes y vigentes en España).

Finalmente los criterios de evaluación que se estipularán para esta asignatura en este tercer ciclo de primaria serán un total de ocho puntos, centrados en el conocimiento de las normas y leyes vigentes (Constitución, DD. HH, derechos y deberes, obligaciones cívicas, seguridad vial, fiscalidad, etc.), en la adquisición de habilidades democráticas (convivencia en base a las normativas y leyes vigentes, capacidad de diálogo y debate, etc.) y actitudes democráticas (respeto a la diversidad de cualquier tipo, civismo, respeto al sistema vigente y fomento de la sociedad democrática)<sup>362</sup>. Todo ello, entendemos, con el fin de poder introducir al estudiante en el camino formativo del “buen ciudadano”.

El segundo nivel se situará en la E.S.O (estudiantes entre 12 y 16 años), y se desarrollará en dos partes. Por un lado se ofrecerá la asignatura de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” para los tres primeros cursos de la E.S.O y, por

---

<sup>359</sup> En este bloque se señalan un total de cinco apartados: “1) Valores cívicos en la sociedad democrática; 2) La convivencia en la familia, el colegio, el barrio y la localidad; 3) El derecho y el deber de participar. Los diferentes cauces de participación; 4) El pluralismo en la sociedad democrática. Identificación de situaciones de marginación, desigualdad, discriminación e injusticia social; 5) Importancia de la iniciativa privada en la vida económica y social”.

<sup>360</sup> En este bloque se señalan un total de cinco apartados: “1) La convivencia social. Necesidad de las normas para convivir. Los principios de convivencia en la Constitución Española; 2) Derechos y deberes en la Constitución; 3) Servicios públicos y bienes comunes. La contribución de los ciudadanos a través de los impuestos; 4) Hábitos cívicos: Los espacios públicos y el medio ambiente. La protección civil y la colaboración ciudadana frente a los desastres. La seguridad integral del ciudadano; 5) Respeto a las normas de movilidad vial. Identificación de causas y grupos de riesgo en los accidentes de tráfico (peatones, viajeros, ciclistas, etc.)”.

<sup>361</sup> Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, *Boletín Oficial del Estado*, nº 293, de 8 de diciembre de 2006, pp. 54-55, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-21409-consolidado.pdf>, consultado el 15 de abril de 2019.

<sup>362</sup> *Ibid.*, p. 55.

otro lado, la asignatura “Ético-cívica” para el último curso de secundaria (4º de la E.S.O). Esta doble diferenciación quedará reflejada y explicada por el documento curricular de la siguiente forma: “La Educación para la ciudadanía está configurada en esta etapa por dos materias: la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, que se imparte en uno de los tres primeros cursos y la Educación Ético-cívica de cuarto curso. Ambas materias se estructuran en varios bloques que van desde lo personal y lo más próximo a lo global y más general; en ambas existe un conjunto de contenidos comunes a estos bloques, que llevan a la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y de la ciudadanía democrática. Es común a ambas materias partir de la reflexión sobre la persona y las relaciones interpersonales. También son comunes el conocimiento y la reflexión sobre los derechos humanos, desde la perspectiva de su carácter histórico, favoreciendo que el alumnado valore que no están garantizados por la mera existencia de una Declaración, sino que es posible su ampliación o su retroceso. Finalmente, ambas materias comparten el estudio de las características y problemas fundamentales de las sociedades y del mundo global del siglo XXI”<sup>363</sup>.

Con el mismo impulso europeo que en el tercer ciclo de primaria, las asignaturas de educación para la ciudadanía en estos cuatro cursos de secundaria también quedarán establecidos por principios constitucionales: “La Unión Europea incluye como objetivo de los sistemas educativos velar por que se promueva realmente, entre la comunidad escolar, el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa, en sintonía con la Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa. Por otra parte, la Constitución Española en su artículo 1.1, se refiere a los valores en que se debe sustentar la convivencia social, que son: la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político y, en el artículo 14, establece la igualdad de todos ante la ley y rechaza cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. El mandato constitucional y estas recomendaciones son los ejes que vertebran el currículo de estas materias, cuyo objetivo fundamental es formar ciudadanos libres y responsables”<sup>364</sup>.

---

<sup>363</sup> Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Boletín Oficial del Estado, nº 5, de 5 de enero de 2007, p. 69, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf>, consultado el 15 de abril de 2019.

<sup>364</sup> *Ibid.*

Para esta etapa de formación escolar, la educación para la ciudadanía se centrará tanto en el fortalecimiento del ideario constitucional y valóricos de los principios democráticos de convivencia (civismo), como en la participación democrática (ciudadanía). En este último sentido se destacan cuestiones éticas, tanto en la dimensión personal del estudiante como a un nivel social. El propósito con estas dos dimensiones cívico-ciudadanas será el fomento de una ciudadanía en términos de libertad pero también de responsabilidad, tal y como se aclara en el texto que hemos expuesto anteriormente. Para llegar a estos objetivos o propósitos formativos la (doble) asignatura se centrará en lo siguiente: “(...) se profundiza en los principios de ética personal y social y se incluyen, entre otros contenidos, los relativos a la condición social del ser humano, que no se agota en la mera ciudadanía, e involucra elementos afectivos y emocionales que no siempre pueden regularse por la normativa legal ni son competencia fundamental de un Estado. Igualmente, y habida cuenta de que una nación no es sólo una realidad jurídica sino también simbólica, estas materias prestarán una especial atención al conocimiento y respeto de las instituciones jurídico-políticas y de los símbolos propios de España y de la Unión Europea. En este sentido, se abordarán especialmente la promoción de los derechos, deberes y libertades que garantizan los regímenes democráticos, la creación de las normas jurídicas según la Constitución, el funcionamiento del sistema electoral y de los partidos políticos, las teorías éticas y los derechos humanos, como referencia universal para la conducta humana, así como los aspectos relativos a la superación de conflictos, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, las características de las sociedades actuales, la tolerancia y la aceptación de las minorías y de las culturas diversas”<sup>365</sup>. Como vemos se tratará de unos objetivos similares a los del tercer ciclo de primaria, aunque enfatizando tanto en las cuestiones cívicas como ciudadanas por igual.

El desarrollo de las competencias en estas dos asignaturas atenderán cuestiones sociales y ciudadanas, dos ámbitos que no excluirán elementos que ya habríamos visto como el ámbito personal (capacidades-competencias afectivo-emocionales, pero también lingüísticas y argumentativa-expositivas). El objetivo de estas competencias será seguir insistiendo en la construcción de una ciudadanía consciente de sus derechos y responsable con sus deberes en pos de una convivencia y praxis

---

<sup>365</sup> *Ibid.*

democrática<sup>366</sup>. Las fuentes para dichos fines se encontrarán en tres documentos fundamentales: “(...) en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el Convenio Europeo de Derechos y Libertades, y en la Constitución Española”<sup>367</sup>.

En cuanto a los objetivos, también serán compartidos y estarán dirigidos, en primer lugar, al conocimiento y apreciación positiva de normativas, legislaciones y valores propios de la democracia (desde el conocimiento de documentos específicos como la Constitución española, la Declaración Universal de DD. HH y el Convenio Europeo de Derechos y Libertades hasta la asimilación de principios democráticos como propios de los sistemas tanto del Estado español y como de la UE) y de liberalismo (como la igualdad o la libertad); conocimientos básicos del civismo (desde la seguridad vial hasta el conocimiento de los derechos y deberes fundamentales); el desarrollo de habilidades personales (comunicativas, diálogo, mediación, reflexivas, de tolerancia, etc.); y el desarrollo de actitudes asociadas a principios cívico-democráticos (desde el respeto al medio ambiente y cuidado de lo público, hasta el fomento de una actitud participativa en “la vida política” como, por ejemplo, el voluntariado o la cooperación, y el fortalecimiento de un modo de vida fundamentado en la convivencia democrática)<sup>368</sup>.

Por último, los contenidos y los criterios de evaluación quedarán divididos en dos secciones. En primer lugar la asignatura para los primeros tres cursos “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” gozará de un total de cinco bloques de contenidos: “Bloque 1. Contenidos comunes<sup>369</sup>; Bloque 2. Persona y sociedad<sup>370</sup>; Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos<sup>371</sup>; Bloque 4. Las sociedades democráticas

---

<sup>366</sup> *Ibid.*, pp. 70-71.

<sup>367</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>368</sup> *Ibid.*, pp. 71-72.

<sup>369</sup> Este primer bloque estaría compuesto por los siguientes apartados: “1) Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados y capacidad para aceptar las opiniones de los otros. El diálogo; 2) Preparación y realización de debates sobre aspectos relevantes de la realidad; 3) Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad. Hechos y opiniones”.

<sup>370</sup> Este segundo bloque estaría compuesto por los siguientes apartados: “1) Autonomía personal y relaciones interpersonales. Modelos socioculturales y autoestima, gestión de las emociones, desarrollo de factores de protección frente a las enfermedades, las adicciones y el consumismo; 2) El carácter social del ser humano: persona y sociedad. La familia en el marco de la Constitución Española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria. La noción de ciudadanía. Los criterios jurídicos de adquisición de la nacionalidad española. Los valores fundamentales de la Constitución Española: sus símbolos. Derechos civiles, políticos, económicos y sociales. La justicia; 3) La equidad y la solidaridad. El cuidado de las personas dependientes. Ayuda a compañeros o personas en situación desfavorecida; 4) La participación en el centro educativo”.

<sup>371</sup> En el tercer bloque veremos los siguientes apartados de contenidos: “1) Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros pactos y convenios internacionales asociados, como el Convenio Internacional de Derechos Civiles y Políticos de Naciones Unidas y el Convenio Europeo de Derechos

del siglo XXI<sup>372</sup>; Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global<sup>373,374</sup>. De esta forma, y tal como se expresa en el documento, se irá de lo local-personal (individuo, desarrollo de lo emocional-afectivo, flexibilidad, relaciones interpersonales, relación con el consumo “responsable” o el desarrollo de la convivencia ciudadana diaria en términos democráticos), a lo nacional (conocimiento y asimilación de los principios y valores constitucionales en todos los aspectos de la vida; conocimiento y asimilación del Estado de derecho, del sistema político español; conocimiento y asimilación de la igualdad de hombres y mujeres, del cuidado del medio ambiente, de la convivencia en términos plurales y diversos, etc.); y, finalmente, en términos globales (asimilación del carácter social del ser humano; conocimiento de la globalización, de principios como la libertad política o libertad económica y de cuestiones como la lucha contra el terrorismo internacional y el fanatismo religioso)<sup>375</sup>.

Los criterios de evaluación a estos cinco bloques de contenidos irán hacia la construcción de un perfil ciudadano dialogante, democrático, conector y respetuosos de las normativas y legislaciones vigentes tanto en España como las que afectan al

---

y Libertades. La protección de los derechos humanos frente a sus violaciones. Los Tribunales Internacionales. La extensión de los derechos humanos: un reto del mundo actual; 2) Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos con respeto a los límites impuestos por la legislación; 3) La conquista de los derechos de las mujeres y su situación en el mundo actual. Los derechos laborales y la conciliación entre la vida laboral y familiar; 4) Los deberes hacia la naturaleza y el medio ambiente. Gestión de desechos y consumo eficiente. Preservación de nuestro patrimonio natural. La contaminación acústica; 5) Bienes comunes y servicios públicos. Los impuestos y la contribución de los ciudadanos al sostenimiento de los servicios de interés general. El Estado del Bienestar. Nociones básicas sobre el sistema de la Seguridad Social y el sistema español de pensiones”.

<sup>372</sup> En el cuarto bloque veremos los siguientes apartados de contenidos: “1) El Estado de Derecho: su funcionamiento. El modelo político español: la Constitución Española y el Estado de las Autonomías. La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública. El deber de transparencia en la gestión pública; 2) Las sociedades democráticas como sociedades plurales y abiertas; 3) Las democracias representativas. El Parlamento. La participación de los ciudadanos. Las elecciones. La opinión pública; 4) Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural dentro del marco constitucional; 5) La dimensión económica de la sociedad humana. Libertad política y libertad económica. El papel de la iniciativa económica privada en la generación de la riqueza y el fomento del espíritu emprendedor. Las ONG y la Sociedad Civil; 6) Consumo racional y responsable. Reconocimiento de los derechos y deberes de los consumidores; 7) Estructura y funciones de la protección civil. Prevención y gestión de los desastres naturales y provocados; 8) La circulación vial y la responsabilidad ciudadana. Accidentes de circulación: causas y consecuencias”.

<sup>373</sup> En este último bloque cuatro se destacarán tres apartados fundamentales: “1) Los conflictos en el mundo actual: terrorismo, estados fallidos fanatismo religioso Derecho internacional humanitario; 2) La lucha contra el subdesarrollo y acciones para lograr un mundo más próspero y más justo; 3) Globalización e interdependencia: El uso de las tecnologías de la información y la comunicación, nuevas formas de relación y ocio. Derecho a la privacidad y respeto a la propiedad intelectual”.

<sup>374</sup> Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Boletín Oficial del Estado, nº 5, de 5 de enero de 2007, pp. 72-73, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf>, consultado el 15 de abril de 2019.

<sup>375</sup> *Ibid.*, pp. 72-73.

mundo; un perfil ciudadano caracterizado por ser intrínsecamente responsable conforme a sus deberes y derechos constitucionales; y, finalmente, se evaluará al estudiante conforme a un perfil de ciudadano que sea consciente del importante valor de conceptos como la libertad, la democracia, el pacifismo y la participación, así como de las nuevas realidades culturales y tecnológicas<sup>376</sup>.

En segundo lugar, la asignatura titulada “Educación Ético-cívica” tendrá la siguiente organización temática: “Bloque 1. Contenidos comunes<sup>377</sup>; Bloque 2. Libertad y responsabilidad<sup>378</sup>; Bloque 3. Teorías éticas. Los derechos humanos<sup>379</sup>; Bloque 4. Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales<sup>380</sup>; Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual<sup>381</sup>; Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres<sup>382,383</sup>. Dichos contenidos estarán centrados en la configuración “avanzada” del perfil ciudadano (tras el último ciclo de primaria y los tres primeros cursos de la

<sup>376</sup> *Ibid.*, p. 73.

<sup>377</sup> Este primer bloque tendría los siguientes apartados: “1) Reconocimiento de los criterios, valores y argumentos implicados en diferentes posturas éticas y políticas; 2) Preparación y realización de debates sobre problemas del entorno inmediato o de carácter global, sobre cuestiones de actualidad y dilemas ético-cívicos, considerando las posiciones y alternativas existentes; 3) Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad; 4) Reconocimiento de las violaciones de derechos humanos y de libertades y de las injusticias en el mundo contemporáneo. La libertad y la justicia como objetivo. Participación en proyectos que impliquen solidaridad dentro y fuera del centro”.

<sup>378</sup> En el segundo bloque nos encontraremos con los siguientes apartados: “1) El carácter moral y social de las acciones humanas. Libertad y responsabilidad como condiciones de posibilidad de la acción política y moral; 2) Los criterios morales y la noción de valor. El bien y la justicia como valores fundamentales de la acción personal y social humana; 3) La especificidad del discurso sobre lo bueno y lo justo. Presentación del ámbito de reflexión propio de la Filosofía”.

<sup>379</sup> En este bloque se especificarían los siguientes apartados: “1) Las teorías éticas; 2) Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana. Derechos cívicos y políticos. Derechos económicos, sociales y culturales. Evolución, interpretaciones y defensa efectiva de los derechos humanos; 3) Las diferencias sociales y culturales. Rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión; 4) Los derechos humanos en las nuevas tecnologías de la información. Los derechos humanos y el respeto a la vida y a la dignidad humana en el contexto de la nueva biotecnología”.

<sup>380</sup> En este bloque se especificarían los siguientes apartados: “1) Democracia y participación ciudadana; 2) Instituciones democráticas del Estado Español, de las Comunidades autónomas y de la Unión Europea: fundamento y funcionamiento. El ordenamiento jurídico español como instrumento de regulación de la convivencia. Instituciones y normas fundamentales; 3) La Constitución Española. Derechos y deberes fundamentales en la Constitución. Educación cívico-tributaria”.

<sup>381</sup> En este bloque se especificarían los siguientes apartados: “1) Factores que generan problemas y discriminaciones. Valoración ética desde los derechos humanos. Propuestas de actuación; 2) La globalización y desarrollo. Poder y medios de Comunicación; 3) Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos; 4) Los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución”.

<sup>382</sup> En el sexto y último bloque de esta asignatura se establecerán los siguientes apartados: “1) Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad; 2) Causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho; 3) Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres”.

<sup>383</sup> Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Boletín Oficial del Estado, nº 5, de 5 de enero de 2007, p. 75, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf>, consultado el 15 de abril de 2019.

E.S.O). De esta forma, el perfil ciudadano que se pretenderá formar estará orientado no solo a cuestiones del ámbito de del conocimiento de las normativas y legislaciones, y desarrollo de determinadas capacidades, habilidades y actitudes, sino que por añadidura se situará el conocimiento de cuestiones de carácter histórico (análisis de los principales problemas de la actualidad en perspectiva histórica, como la desigualdad de las mujeres), filosófico (ética política, entendimiento filosófico del concepto democracia “como forma de convivencia social y política”, etc.) y de actualidad (comprender realidades sociales actuales con el fin de analizarlas con la formación ya dispuesta, como los desafíos y problemas éticos en torno a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, así como del propio modelo de desarrollo tecnológico existente a nivel nacional-global)<sup>384</sup>.

Por último nos competará revisar analíticamente la asignatura titulada “Filosofía y ciudadanía”, correspondiente al tercer nivel (bachillerato, correspondiente a estudiantes de entre 16 a 18 años). En esta asignatura culminará la formación o educación para la ciudadanía escolar en los estudiantes, cuyo objetivo quedaría definido de la siguiente forma: “La materia de bachillerato Filosofía y ciudadanía se configura con un doble planteamiento: por un lado, pretende ser una introducción a la filosofía y a la reflexión filosófica; por otro, y continuando el estudio de la ciudadanía planteado en la etapa obligatoria, pretende retomar lo que es la ciudadanía y reflexionar sobre su fundamentación filosófica. La filosofía es una actividad reflexiva y crítica que, a partir de las aportaciones de las ciencias y de otras disciplinas, pretende realizar una síntesis global acerca de lo que es el hombre, el conocimiento, la conducta adecuada y la vida social y política. Tras un primer contacto con los planteamientos éticos en la etapa anterior, es en bachillerato cuando los alumnos inician una aproximación sistemática a la filosofía; de ahí que sea necesario comenzar la materia por el estudio de lo que constituye la reflexión filosófica y su método de trabajo”<sup>385</sup>. Tal y como podemos ver en este extracto del documento, es una asignatura de filosofía donde se reflexiona filosóficamente sobre cuestiones ciudadanas, unir la filosofía con “la fundamentación de la ciudadanía”.

---

<sup>384</sup> *Ibid.*

<sup>385</sup> Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, Boletín Oficial del Estado, nº 266, de 6 de noviembre de 2007, p. 23, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-19184-consolidado.pdf>, consultado el 15 de abril de 2019.

Esta culminación sobre el aprendizaje ciudadano quedará resumido de la siguiente manera: “Durante tres cursos los alumnos han podido estudiar, analizar y reflexionar sobre alguna de las características más importantes de la vida en común y de las sociedades democráticas, sobre los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en las Declaraciones de los Derechos Humanos, así como sobre los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Continuando con la reflexión iniciada en el último curso de educación secundaria obligatoria, se trata ahora de que los alumnos puedan razonar y profundizar conceptualmente en las bases que constituyen la sociedad democrática, analizando sus orígenes a lo largo de la historia, su evolución en las sociedades modernas y la fundamentación racional y filosófica de los derechos humanos. Esta reflexión filosófica sobre la ciudadanía debe, por tanto, tener una orientación interdisciplinar para poder describir y fundamentar adecuadamente los roles del oficio de ciudadano y las dimensiones fundamentales de la ciudadanía; por ello, partiendo de las aportaciones de la antropología filosófica y cultural, vistas en la primera parte, incorporará también las teorías éticas, las aportaciones de la sociología, de las ciencias económicas y de las teorías políticas que tienen su origen en el individualismo, el liberalismo, el socialismo, el colectivismo y el personalismo”<sup>386</sup>. Así pues, esta asignatura tendrá el propósito fundamental de formar filosóficamente a los estudiantes de cara al fomento de un perfil ciudadano democrático, comprometido (con la democracia, el Estado de Derecho, la Constitución, la globalización, etc.), responsable (derechos y deberes) y participativo (local-nacional-global).

Los objetivos concretos de esta asignatura (un total de once) tendrán como objetivo desarrollar capacidades orientadas a habilidades filosófico-ciudadanas (reflexividad, diálogo, racionalización democrática y en torno al derecho como formas fundamentales de comprensión del mundo) y actitudes ciudadanas (desarrollo de la actitud crítica en términos democráticos; defensa de valores como la solidaridad, la naturaleza, la justicia o la equidad; actitud formada en los valores de los DD. HH y el respeto a la diversidad cultural y social)<sup>387</sup>. Como vemos, esta asignatura ya no contemplará tantas cuestiones centradas en los conocimientos concretos sino en capacidades y, sobre todo, actitudes en los estudiantes de cara a su vida cotidiana (idea de educación para toda la vida de la UNESCO).

---

<sup>386</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>387</sup> *Ibid.*, pp. 24-25.



En cuanto a los contenidos veremos los siguientes bloques temáticos: “1) Contenidos comunes<sup>388</sup>; 2) El saber filosófico<sup>389</sup>; 3) El ser humano: persona y sociedad<sup>390</sup>; 4) Filosofía moral y política<sup>391</sup>; 5) Democracia y ciudadanía<sup>392,393</sup>. Estos cinco temas tendrán, como decíamos en párrafos anteriores, una doble función: una puramente filosófica (cuestiones teóricas de corrientes “fundamentales” de pensamiento, de la ética y la racionalidad; de concepciones filosóficas en un ámbito social; y sobre la filosofía moral y política acerca de cuestiones ético-morales) y, por otro lado, filosófico-ciudadanas (construcción filosófica de la ciudadanía en perspectiva histórica, incidiendo en los orígenes de la democracia, de la ciudadanía, el Estado de derecho, así como de cuestiones como la asimilación filosófica de la paz en el mundo, la cultura democrática o la defensa de una ciudadanía global).

Finalmente, estos contenidos serían dispuestos en unos determinados criterios de evaluación con el fin de perfilar una tipología de ciudadanía de cara a la vida activa y adulta. En este sentido se tendría en valor cuestiones ya mencionadas en los otros dos niveles de este plan de educación para la ciudadanía como el perfil de un ciudadano crítico, responsable y consciente de lo que sucede en términos sociales (derechos humanos, derechos y deberes). Ahora bien, se profundizará en la idea de un ciudadano reflexivo y analítico, de un ciudadano global, consciente de las principales problemáticas socioeconómicas y políticos de la actualidad (donde se destacan, entre otras cuestiones, elementos que indiquen tanto el debilitamiento como la exacerbación

---

<sup>388</sup> Tendrá los siguientes apartados: “1) Tratamiento, análisis y crítica de la información. Práctica del debate y participación en el mismo mediante la exposición razonada y argumentada del propio pensamiento; 2) Análisis y comentario de textos filosóficos, jurídicos, políticos, sociológicos y económicos, empleando con propiedad y rigor los correspondientes términos y conceptos; 3) Utilización de los distintos medios de consulta sobre los problemas planteados, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación”.

<sup>389</sup> Tendrá los siguientes apartados: “1) Filosofía, ciencia y otros modelos de saber; 2) La filosofía como racionalidad teórica: verdad y realidad; 3) La filosofía como racionalidad práctica: ética y filosofía política; 4) Las preguntas y problemas fundamentales de la filosofía”.

<sup>390</sup> Tendrá los siguientes apartados: “1) La dimensión biológica: evolución y hominización; 2) La dimensión sociocultural: individuo y ser social. La tensión entre naturaleza y cultura; 3) Relación lingüística y simbólica del sujeto con el mundo; 4) Concepciones filosóficas del ser humano”.

<sup>391</sup> Tendrá los siguientes apartados: “1) Los fundamentos de la acción moral: libertad y responsabilidad; 2) Las teorías éticas ante los retos de la sociedad actual: felicidad y justicia; 3) La construcción filosófica de la ciudadanía: génesis histórica y fundamentación filosófica”.

<sup>392</sup> Tendrá los siguientes apartados: “1) Origen y legitimidad del poder político; 2) Fundamentos filosóficos del Estado democrático y de derecho; 3) Legitimidad de la acción del Estado para defender la paz, los valores democráticos y los derechos humanos; 4) Democracia mediática y ciudadanía global”.

<sup>393</sup> Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, Boletín Oficial del Estado, nº 266, de 6 de noviembre de 2007, p. 25, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-19184-consolidado.pdf>, consultado el 16 de abril de 2019.

“del sentido de pertenencia” , las diferencias culturales, las desigualdades socioeconómicas o de género) y consciente, en última instancia, del sistema en el cual está inserto, una idea que se expresa claramente en el documento: “(...) se trata de valorar la asimilación del origen y la legitimidad del poder político, de las diferentes concepciones del Estado y de la fundamentación y funcionamiento de la democracia, analizando las posibilidades y el deber de intervención del ciudadano y de la ciudadana, tomando conciencia de la necesidad de participar en la construcción de un mundo más humano”<sup>394</sup>.

### **3.2 Caso de Chile: de 1990 a 2017.**

Tras una dictadura militar iniciada en septiembre del año 1973 y acabada en marzo de 1990, el Estado de Chile llegará a un consenso político bilateral y pactado entre Augusto Pinochet y Patricio Aylwin, el que será a partir de entonces presidente de la República de Chile. En esos momentos comienzan, entre otras muchas cosas, un periodo de reformas en educación. Concretamente del impulso de una política educativa integradora que se verá reflejada precisamente en la primera ley de educación que abarca, al mismo tiempo, desde la educación infantil hasta la educación superior en el país. Dicha ley se titulará “Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza” o LOCE, promulgada el día 7 del mes de marzo de 1990 y publicada el día 10 de marzo del mismo año, un día antes de la llegada de Aylwin a la presidencia del país. La LOCE será el último esfuerzo y legado legislativo de la dictadura, en este caso, en el ámbito educacional chileno.

Tendrán que pasar casi veinte años para la llegada de una nueva ley “en democracia”. La titulada “Ley General de Educación” promulgada el día 17 del mes de septiembre del año 2009, pero publicada seis días antes (12 de septiembre). Esta ley responderá a un movimiento estudiantil denominado “La revolución Pingüina” que verá sus inicios a principios del siglo XXI, con sus exigencias por la TNE (Tarjeta Nacional Estudiantil) y, más tarde (2006), por la accesibilidad y las dificultades socioeconómicas que pesaban sobre sus respectivos centros educacionales: desigualdades en el financiamiento, desequilibrios en las jornadas escolares y problemas en la movilización (transporte) escolar. Al volverse transversal, la Revolución Pingüina logrará presionar al gobierno de Michele Bachelet para el bien

---

<sup>394</sup> *Ibid.*, p. 27.

de sus demandas, situación que se traduciría en una nueva ley (LGE). Más adelante volverían nuevas movilizaciones, esta vez de los estudiantes universitarios aunque con la misma transversalidad (2011-2015), cuestión que nuevamente se traduciría en una reforma educacional, esta vez de carácter específico (“De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado” de mayo-junio de 2015).

Estas dos legislaciones serán foco de atención en los siguientes apartados de cara a un análisis en torno al proyecto de sociedad que se muestra en ambos documentos oficiales. De cuál es el carácter de dicho proyecto ciudadano a través del sistema educativo en estos textos legislativo-educacionales.

Por otro lado, veremos las políticas educacionales que han sido específicamente dirigidas a un plan de formación ciudadana. En este caso nos tocará atender a la ley de “Plan de formación ciudadana” promulgada el 28 de marzo de 2016. Dicha ley ha tenido una aplicación reciente que ha alcanzado a nuestros estudiantes viñamarinos observados (LGRC y LBVM, 2017). Este plan de formación ciudadana irá acompañado también por un apoyo externo, tal y como sucedió con el caso español y las recomendaciones del Consejo Europeo. Dicho apoyo será el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) a través de un trabajo de seguimiento y de impulso para su correcto desarrollo que, como veremos, existirán diversas herramientas, plataformas y documentación al respecto.

La idea es poder situar estas políticas educativas generales (LOCE y LGE) y específicas (Plan de formación ciudadana, 2016) como referencia oficial de lo que el Estado, a través de gobiernos de diferente naturaleza (dictadura, demócratacristiano, partido socialista, renovación nacional), tiene como ideal ciudadano e ideal de sociedad para el presente y el futuro.

### **3.2.1 El proyecto de sociedad en las políticas educativas chilenas y el rol de la enseñanza media en la futura ciudadanía (1990-2009).**

Como mencionábamos en la introducción a este subapartado, existirá una legislación educativa de carácter integral promulgada un día antes del “comienzo de la democracia” a manos del nuevo presidente de la República de Chile, Patricio Aylwin Azócar (1990-1994). Bajo su gobierno se contemplará y asumirá la ley educativa LOCE, cuyo origen lo encontraríamos, como decimos, todavía en

momentos dictatoriales. La LOCE, al igual que sucedió con la LGE española de 1970, convivió en tiempos “democráticos” una vez “superado” el país la Transición a la democracia de apenas dos años (1988-1990).

En esta legislación educativa veremos desde un primer momento un carácter inspirado en valores de la UNESCO (“educación para toda la vida”) que se verán entremezclados con el fortalecimiento de sentimientos e identidades nacionales, tal y como veremos en su artículo segundo: “La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tienen como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad”<sup>395</sup>.

Si bien se trata de una legislación breve en términos de textos preliminares, contiene ciertos extractos que no indican el carácter de la misma. En ella veremos artículos que nos aclaran que la educación es un derecho (artículo 2) y que el Estado debe respetar la libertad de la misma (artículo 3) conforme a otros tipos de enseñanza como la informal (artículo 4). Pero donde se nos da más pistas sobre la ciudadanía que se pretende o se conceptualiza desde esta legislación es a partir del artículo 8, donde se establecen las características de la enseñanza media: “La enseñanza media es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de enseñanza básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno, mediante el proceso educativo sistemático logre el aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinen en conformidad a la presente ley, perfeccionándose como persona y asumiendo responsablemente sus compromisos con la familia, la comunidad, la cultura y el desarrollo nacional. Dicha enseñanza habilita, por otra parte, al alumno para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o para incorporarse a la vida del trabajo”<sup>396</sup>.+De esta manera los últimos cuatro años de la enseñanza escolar (enseñanza media) deberá centrarse en formar a estudiante para ser productivos (mundo laboral) y comprometidos con elementos que quedarán sujetos a la nación como el desarrollo de la misma en términos culturales (una sola cultura, la nacional), la comunidad y la familia.

---

<sup>395</sup> Ley N° 18.962, MINEDUC, Santiago de Chile, 7 de marzo de 1990, “artículo 2”, disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>, consultada el 16 de abril de 2019.

<sup>396</sup> *Ibid.*, “artículo 8”.

El elemento nacional será un elemento fundamental en la LOCE y se insistirá en ello sobre todo en la enseñanza media, teniendo en cuenta que los estudiantes, después de esos cuatro años de formación, se integrarán a la actividad laboral y/o formativa. De esta forma en la enseñanza media se establecerán objetivos específicos y los medios para conseguirlos.

En artículo 12 de la LOCE establecerá los siguientes cinco objetivos: “1) Desarrollar su capacidades intelectuales, afectivas y físicas basadas en valores espirituales, éticos y cívicos que le permitan dar una dirección responsable a su vida, tanto en el orden espiritual como material y que le faculten para participar permanentemente en su propia educación; 2) Desarrollar su capacidad de pensar libre y reflexivamente y juzgar, decidir y emprender actividades por sí mismo; 3) Comprender el mundo en que vive lograr su integración en él; 4) Conocer y apreciar nuestro legado histórico-cultural y conocer la realidad nacional e internacional; 5) Proseguir estudios o desarrollar actividades de acuerdo con sus aptitudes y expectativas”<sup>397</sup>. Serán cinco puntos que versan sobre tres ejes fundamentales. El primer eje será la formación del individuo en capacidades (integral), en libertad (pensamiento, reflexión, juicio, decisión y emprendimiento de actividades) y acorde con sus propias “aptitudes y expectativas” (es decir es el individuo quien decide sobre su propio destino); el segundo eje será el que sitúa la comprensión del mundo con el objetivo último de integrarse en él (no estaríamos hablando de una comprensión del mundo para entender su funcionamiento, sino en términos pragmáticos); y el tercer eje versará sobre la adquisición de conocimiento de carácter histórico-nacional (sentido de pertenencia identitario hacia la historia de Chile y la cultura nacional) sin perder de vista lo que sucede en términos internacionales (equilibrio en el conocimiento de la “realidad” nacional e internacional).

Para conseguir el perfil ciudadano de estos tres ejes que hemos mencionado el artículo 13 de la LOCE nos señala al menos ocho requisitos: “1) Adquirir y valorar el conocimiento de la filosofía, de las ciencias, de las letras, de las artes y de la tecnología, con la profundidad que corresponda a este nivel, desarrollando aptitudes para actuar constructivamente en el desarrollo del bienestar del hombre; 2) Adquirir las habilidades necesarias para usar adecuadamente el lenguaje oral y escrito y apreciar la comunicación en las expresiones del lenguaje; 3) Adquirir los

---

<sup>397</sup> *Ibid.*, “artículo 12”.

conocimientos que le permitan apreciar las proyecciones de la ciencia y tecnología moderna; 4) Conocer y apreciar el medio natural como un ambiente dinámico y esencial para el desarrollo de la vida humana; 5) Conocer y comprender el desarrollo histórico y los valores y tradiciones nacionales que le permitan participar activamente en los proyectos de desarrollo del país; 6) Desarrollar la creatividad la habilidad para apreciar los valores expresivos de la comunicación estética en las diversas manifestaciones culturales; 7) Lograr un desarrollo físico armónico para desempeñarse adecuadamente en la vida, y 8) Adquirir la motivación y preparación necesaria que le faciliten su desarrollo personal”<sup>398</sup>.

En los requisitos previstos por la LOCE se perfila un ideal de ciudadanía caracterizada por su adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades, de actitudes y por su comprensión y apreciación de ciertas cuestiones. El buen ciudadano (estudiante preparado según la LOCE) deberá gozar de unos conocimientos mínimos tanto para el “desarrollo del hombre” como para el desarrollo “de la vida humana” y del país. Estos tres objetivos (desarrollo del hombre, de la vida humana y del país) será el centro de todo buen ciudadano según la LOCE, el cual deberá gozar de habilidades para su correcta expresión oral-escrita, para su vida (desarrollo físico) y para apreciar la diversidad cultural. También el buen ciudadano tiene actitudes que le llevan a continuar hacia adelante en sus retos personales mediante la motivación (actitud fortalecida por cuestiones afectivo-emocionales ante los avatares y problemas de su vida). Por último, el buen ciudadano de la LOCE también deberá comprender su “propia historia nacional” como requisito para contribuir activamente “en los proyectos de desarrollo del país”.

De esta forma la LOCE se centra en el desarrollo del individuo, en sus conocimientos “generales”, por decirlo de alguna forma, y específicos (acerca de “su historia”), marcando un perfil de ciudadano que pasa por una mirada nacional de la vida activa. Las habilidades y actitudes también irán en una dirección similar, del individuo y hacia el desarrollo de la nación (eje individuo-nación). Por último, el buen ciudadano si bien aprecia la diversidad, no está obligado a comprenderla, pero sí su propia historia y cultura.

---

<sup>398</sup> *Ibid.*, “artículo 13”.

Estos criterios, marcados por un carácter individualista y nacionalista, se verán modificados, en diferente medida, en la segunda (y vigente) ley de educación de Chile: Ley general de Educación o LGE.

En el artículo 2 de la LGE se deja constancia del perfil ciudadano que se desea tener a través del sistema educativo: “La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”<sup>399</sup>. Como vemos, son objetivos similares a la LOCE, aunque se ven modificados en torno al concepto de respeto a la diversidad y los derechos humanos. El respeto a la diversidad deberá convivir con la identidad nacional, un requisito que trasciende de la LOCE hacia la LGE. En dicha diversidad se incluirá una novedad en torno a las “culturas originarias” depositada en el artículo 4: “(...) Es deber del Estado promover políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias”. En la anterior ley eran invisibilizadas, por lo que el buen ciudadano tendrá que tener un marco de diversidad más amplio que antes.

Bajo el amparo constitucional, la LGE establecerá su artículo 3 un total de doce principios (Universalidad, calidad, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad), los cuales reforzarán y ampliarán el perfil de un ciudadano más consciente de la diversidad, responsable, participativo y ecologista. Como vemos, el perfil ciudadano se ampliará, aunque sin alejarse del binomio individuo-nación de la LOCE.

Ahora bien, todo ello deberá quedar sujeto a sus correspondientes derechos y deberes (elemento cívico, artículo 10) para que con ello logren desarrollarse en un ámbito personal (individual), social (colectivo), del conocimiento y de la cultura (del

---

<sup>399</sup> Ley N° 20.370, MINEDUC, Santiago de Chile, 17 de agosto de 2009, “artículo 2” disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>, consultada el 16 de abril de 2019.

ser humano, de la naturaleza de la realidad; del pensamiento libre y reflexivo; del conocimiento como herramienta de desarrollo personal; del conocimiento y valoración de la Historia y geografía de Chile)<sup>400</sup>.

A raíz de las movilizaciones estudiantiles que comienzan a partir del 2011, se realizarán reformas en la propia LGE en torno a cuestiones que perfilarán a una sociedad en nuevos términos, enfatizando en la participación ciudadana, la laicidad y la diversidad: “f) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes. En los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá la formación laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar su participación en la sociedad; g) Asimismo, el sistema educativo deberá promover el principio de la responsabilidad de los alumnos, especialmente en relación con el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes escolares, cívicos, ciudadanos y sociales. Este principio se hará extensivo a los padres y apoderados, en relación con la educación de sus hijos o pupilos; i) Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurado la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos; k) Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión; l) Sustentabilidad. El sistema incluirá y fomentará el respecto al medio ambiente natural y cultural, la buena relación y el uso racional de los recursos naturales y su sostenibilidad, como expresión concreta de la solidaridad con las actuales y futuras generaciones; n) Dignidad del ser humano. El sistema debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos y las libertades en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes; ñ)

---

<sup>400</sup> *Ibid.*, “artículo 30”.



Educación integral. El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer, considerando, además, los aspectos físicos, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber”<sup>401</sup>.

De esta forma esta modificación colocará distancias con respecto a la LOCE (eje individuo-nación) para ampliar el campo del interés del ciudadano o de la sociedad chilena hacia cuestiones que vayan más allá que la pura formación personal-individual y el desarrollo del país (conocimiento y comprensión de la historia-cultura nacional, y ser activos-productivos). De esta manera la sociedad de la LGE (2015) se proyectaría en vistas de una sociedad más inclusiva (lingüísticamente, socialmente, económicamente y culturalmente), más diversa, sustentable (ecologista), defensora del ser humano (dignidad humana en base a los DD. HH), laica, participativa, responsable con sus derechos y deberes como antesala de su ejercicio de la libertad (eje libertad-responsabilidad). Será un paradigma similar, como veremos más adelante en nuestras conclusiones, a la ley LOE española.

### **3.2.2 El plan específico para la formación ciudadana en Chile: la ley de formación ciudadana (2016).**

El plan de formación ciudadano en Chile se gestará con la LGE, concretamente a partir del año 2015, un escenario de amplias reformas y matizaciones que culminarán en el año 2016 con una ley educacional que atendiera exclusivamente estas cuestiones. “El plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado” gozará de un artículo único el cual establece lo siguiente: “Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media un Plan de Formación Ciudadana, que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia, que brinde a los estudiantes 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, 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 a natural y social. En el caso de la

---

<sup>401</sup> Ley n° 20.845, MINEDUC, Santiago de Chile, 29 de mayo de 2015, “artículo 3”, disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>, consultada el 16 de abril de 2019.

educación parvularia, este plan se hará de acuerdo a las características particulares de este nivel y su contexto, por ejemplo, a través del juego”<sup>402</sup>. Este artículo será la cristalización de un plan específico para potenciar la participación ciudadana y, al mismo tiempo, el civismo en los estudiantes a través del sistema educativo.

Este artículo único girará en torno a nueve objetivos fundamentales que darán razón de ser a este plan de formación ciudadana: “1) Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos éstos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes; 2) Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa; 3) Promover el conocimiento, comprensión y análisis del Estado de Derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, y la formación de virtudes cívicas en los estudiantes; 4) Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño; 5) Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país; 6) Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público; 7) Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela. 8) Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad; 9) Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo”<sup>403</sup>. Como vemos, se tratan de un aprendizaje en valores democráticos, de un espíritu cívico (basado en el conocimiento de los derechos y deberes; del Estado de Derecho y la Constitución) y una conciencia de una ciudadanía más activa (ejercicio efectivo de los derechos individuales en responsabilidad), elementos que nos recuerdan a los principios de la UNESCO, el ICCS o el ATC21S, e incluso, al plan de “Educación para la ciudadanía” de la LOE.

Este plan de formación ciudadana tendrá un apartado de “disposiciones transitorias” en el cual establece que este proyecto se materializará en el año 2016 y como una asignatura obligatoria de “Formación ciudadana” en los últimos cursos de la enseñanza media (3º y 4º medio) a partir del año 2017 (año de nuestros estudiantes

---

<sup>402</sup> Ley n° 20.911, MINEDUC, Santiago de Chile, de 28 de marzo de 2019, “Artículo único”, disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963&idVersion=2016-03-03>, consultada el 16 de abril de 2019.

<sup>403</sup> *Ibid.*

observados). Es decir, esta ley implicará, a su vez, una reforma curricular en el sistema educacional. De esta forma se establecerá, por un lado, un plan de formación ciudadana a un nivel “general” en los diferentes niveles educativos y una reforma curricular específica para los terceros y cuartos medios (asignatura específica).

Al ser un plan muy reciente (se promulga en el año 2016 y su aplicación no comenzaría, a pesar de su entrada en vigor, hasta el año 2017) podríamos decir que aún está en desarrollo, un proceso que estaría seguido desde muy cerca por el PNUD a través de una plataforma denominada “Ciudadanía y escuela”<sup>404</sup>, en la cual se puede ver el seguimiento de este plan de formación ciudadana (PFC) en diferentes establecimientos educacionales de todo el país<sup>405</sup>. El PNUD, como organismo supranacional en colaboración con el Ministerio de Educación (MINEDUC), se encargará de hacer su primera valoración en forma de informe en el mes de febrero de 2018: “Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana”<sup>406</sup>.

Por parte del MINEDUC<sup>407</sup> se establecerá una línea de formación ciudadana para promover la participación ciudadana en diferentes vertientes: el plan de formación ciudadana y la reforma curricular (asignatura de Formación ciudadana). Por lado se establecerán líneas en torno al perfil de ciudadanía que se quiere construir (ciudadanía digital; una sociedad con memoria histórica como es el caso de la enseñanza del Holocausto; el civismo y la estimulación de la participación ciudadana) y, por otro, se establecerán líneas curriculares para el desarrollo del PFC: ciudadanía democrática (conocimientos, habilidades y actitudes) y ciudadanía integral (desarrollo del individuo en pos de un desarrollo colectivo de la sociedad chilena). En este último ámbito, el de la asignatura de PFC, la reforma curricular un eje cronológico de la evolución de la educación cívica en Chile (1912; 1967; 1982) y ciudadana (1998) al PFC (2016-en adelante) que incluyan una asignatura específica de formación ciudadana (se diferenciará de la Formación Ciudadana del año 1998 dado su carácter

---

<sup>404</sup> MINEDUC y PNUD, “Sobre el Plan de Formación ciudadana”, disponible en <http://www.ciudadaniayescuela.cl/sobre-el-plan/>, consultado el 16 de abril de 2019.

<sup>405</sup> MINEDUC y PNUD, “¿Cómo ha sido la puesta en marcha de plan de formación ciudadana (PFC)?”, disponible en <http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-content/uploads/2018/04/Estudio-sobre-el-Plan-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>, consultado el 16 de abril de 2019.

<sup>406</sup> PNUD, “Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana”, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Santiago de Chile, 2018, disponible en <http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-content/uploads/2018/04/Estudio-puesta-en-marcha-del-Plan-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>, consultado el 16 de abril de 2019.

<sup>407</sup> MINEDUC, “Formación ciudadana”, disponible en <https://formacionciudadana.mineduc.cl/>, consultado el 16 de abril de 2019.

exclusivamente curricular y transversal a través de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales)<sup>408</sup>.

De esta forma este PFC pretende diferenciarse del proyecto social del civismo del siglo XX en Chile por un plan que incluyera no solamente cuestiones relacionadas con institucionalidad política y la temática económica, sino que también cuestiones de: “Convivencia y participación en una sociedad democrática. Problemas actuales de la sociedad, tales como distribución del ingreso, derechos humanos, equidad, medioambiente, etc.”, que se verán estimulados desde el informe CIVED del IEA de 1999<sup>409</sup>.

Cómo vemos, el proyecto ciudadano (PFC) del 2016 está en pleno desarrollo y con un intento claro por acercar posturas con entidades como el IEA, UNESCO, PNUD o ATC21S (indirectamente) por fomentar una ciudadanía democrática (conocimiento y asimilación del sistema político vigente: Estado de derecho y sistema republicano), integral (desarrollo del individuo), digital (concedora de las nuevas tecnologías en vistas su aplicabilidad para el fortalecimiento de la democracia), cívica (conocimiento y comprensión de los derechos y deberes ciudadanos), responsable (actitud cívico-ciudadana conforme las normas y leyes vigentes), global (ciudadanía global e intercultural) y “humana” (conocimiento y asimilación de los derechos humanos). En el documento sobre las orientaciones sobre el desarrollo del PFC indicaría dos ejes claves en todo esto: democracia y DD. HH en cuatro dimensiones: institucional, filosófico, convivencia y territorial<sup>410</sup>. El propósito de estos ejes y dimensiones será precisamente ese equilibrio entre civismo, ciudadanía (participación en base al conocimiento cívico) y desarrollo integral (capacidades y habilidades del siglo XXI) para proyectar una sociedad que sea consciente, en términos positivos, del sistema en el que vive, de que debe mejorarlo y, por otro lado, de que debe participar en el propio sistema con el objetivo de propiciar la convivencia, ya que la democracia (sistema republicano, Estado de Derecho) será conceptualizado como el único espacio posible para el desarrollo social, político, económico y cultural del siglo XXI.

---

<sup>408</sup> MINEDUC, “Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana”, Santiago de Chile, 2016, pp. 17-18, disponible en <http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf>, consultado el 16 de abril de 2019.

<sup>409</sup> *Ibid.*, pp. 20-21.

<sup>410</sup> *Ibid.*, pp. 37; 41.

### **3.3 ¿Proyectos conectados?**

Al revisar y analizar las diferentes ideas sobre la sociedad que se quiere tanto para España como en Chile a través de sus principales políticas educativas, nos hemos percatado que existen conexiones, pero de carácter ideológico. Son dos propuestas de sociedad que, en primer lugar, se planteará en España una vez llegado el PSOE al poder tras la Transición a la Democracia (1982, 1985, 1990), mientras que en Chile las políticas educativas se establecen un día antes de que comience la legislatura del primer presidente postransición (postdictadura) en el año 1990.

En ambas direcciones podremos ver caminos que tienden a juntarse, sobre todo si comparamos la LOE (2006, PSOE) española con la LGE chilena (2009, partido socialista). La última ley educativa de España (LOMCE, 2013, Partido Popular) ha incidido, por ejemplo, en temas más enfocados al individuo (desarrollo individual) y en cuestiones cívicas (conocimiento de “las reglas del juego”: deberes, derechos, leyes, normas, etc.) que ciudadanas (fomento de la ciudadanía diversa en términos sociales, culturales; fomento del cuidado del medio ambiente; diferentes tipos de participación en el sistema política, etc.). Este tipo de cuestiones las hemos visto más reflejadas en la LOCE chilena (1990) la cual tiene un eje que gira en torno al desarrollo integral del individuo en pos del desarrollo de la nación (dimensión personal, cívica y nacional).

Las leyes como la LOGSE, LOCE y LGE se fomentarán en un desarrollo integral del individuo, del civismo y, al mismo tiempo, de un desarrollo del ciudadano. El último aspecto será que más elementos irán incluyendo, ya que se pasa del multiculturalismo al interculturalismo, de la tolerancia al respeto, del ámbito ciudadano nacional al ámbito local-nacional-global, etc. Son elementos que, como hemos podido apreciar, van encaminados a la formación de una ciudadanía que esté más preparada para un mundo que se entiende con mayores desafíos sociales y culturales que puramente profesionalizantes. En este sentido la LOMCE supondría un retroceso al ligar su proyecto de sociedad a un prototipo de estudiante más productivo y a criterios más cercanos al siglo XX que a los del siglo XXI que establecen diferentes tipos de organizaciones internacionales.

Ideológicamente hablando sí que podremos hablar de conexiones en torno a proyectos de sociedad entendidos bajo el marco de democracias liberales entendidas en la defensa de la modernidad y progreso en un ámbito cultural cada vez más

postmoderno (inclusión de la diversidad bajo marcos caducos caracterizados por la defensa de los nacionalismos, la modernidad y el progreso). Esa será la línea de la LOE y la LGE, aunque leyes como la LOCE chilena y la LOMCE española tendrán que ver con proyectos de sociedad más enfocados perfiles de ciudadanos más cercanos a la nación, el desarrollo del individuo y a la productividad (mundo laboral). En la actualidad las leyes LOMCE y LGE, a pesar de sus diferencias, compartirán un diagnóstico general acerca del “mundo real”, entendido en la mayoría de las ocasiones como un mundo manejado bajo dinámicas previamente ya establecidas, configurando una suerte de “vida lineal” en el estudiantado.

Estas cuestiones las podremos ver con mayor claridad en los diferentes programas ciudadanos de ambos países. En el caso español será el que comience con esta iniciativa curricular en el año 2006 a recomendación del Consejo de Europa. La asignatura de “Educación para la ciudadanía”, que tendrá tres vertientes (“Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”; “Educación ético-cívica”; “Filosofía y ciudadanía”), se instaurará desde quinto de primaria (10-11 años) hasta segundo de bachillerato (17-18 años) con el propósito de configurar una ciudadanía con sensibilidad nacional, pero al mismo tiempo europea y global (fortalecimiento de la convivencia en diversidad; potenciamiento del desarrollo personal para los desafíos a lo largo de la vida; participación democrática). La LOMCE deroga esta reforma curricular incluyendo asignaturas como religión, psicología o de gestión y administración.

Por otro lado, el PFC (Plan de Formación Ciudadana) chileno establecido por ley en el año 2016 (ley n° 20.911) compartirá gran parte de los propósitos que propuso en su momento la LOE, introduciendo propuestas que irán a lo curricular (asignatura de Formación ciudadana para 3° y 4° medio), y más allá de lo curricular (transversalidad en todas las asignaturas y actividades escolares). Este impulso vendrá avalado por el PNUD (ONU), el cual se encargará de apoyar y supervisar el desarrollo del PFC.

¿Proyectos conectados? Podemos decir que existen conexiones ideológicas bastante evidentes, sobre todo en la LOE española (2006-2013) y LGE chilena (2009-actualidad) proyectando una sociedad en términos liberal-democráticos y un perfil ciudadano en vistas de un mundo cada vez más “líquido”, diría el filósofo polaco Zygmunt Bauman, con mayores desafíos en lo sociocultural que en lo estrictamente productivo (prototipo LOCE chilena y LOMCE española). A pesar de sus diferencias,

el ámbito cívico imperaría en todas las leyes, situándose como los cimientos de cualquier tipo de proyección social y ciudadana que se hiciera en cualquiera de los casos, esto es: conocimiento y asimilación de los deberes y derechos, y cumplimiento las normas y de las leyes vigentes.

#### **4. El perfil de la ciudadanía del siglo XXI. De los proyectos supranacionales a los nacionales. ¿Qué relación existe?**

Como último apartado de este capítulo es conveniente concluir relacionando todos los elementos que aquí hemos expuesto, descrito, analizado y revisado comparativamente. Según hemos ido avanzando en el trascurso de este capítulo 4 se ha desarrollado desde lo supranacional a lo nacional. Desde la UNESCO hasta las políticas educativas de España y Chile. ¿Cuál era el objetivo de todo esto? El primer propósito y más importante sin duda alguna fue el situar esta tesis doctoral en una dimensión global. En parte este será también el objetivo del capítulo 1, al establecer una contextualización general y, más tarde, en lo concreto (Chile y España). Ahora bien, los capítulos 2 y 3 han sido el centro de esta tesis, situando al capítulo 3 el epicentro y la razón de ser de esta tesis doctoral.

En este capítulo hemos situado la problemática tratada en los capítulos 2 y 3 desde un ámbito nacional-supranacional, escapando así de lo local, para ofrecer un factor de problematización internacional, es decir, para enfatizar que no estamos ante un problema exclusivo de Viña del Mar y Alcalá de Henares, ni siquiera de España y Chile, sino que estamos ante una problemática glocal (de lo local a lo internacional). Y nos referiremos en estos términos ya que, como hemos podido comprobar a lo largo de este capítulo, nos hemos encontrado con muchísimos conceptos, ideas y proyectos educativos que contemplan al final del recorrido una sociedad con ciertos valores y características en torno a un perfil concreto de ciudadano/a.

En el capítulo primero hicimos un esfuerzo especialmente sintetizador y analítico para evidenciar que lo que hemos analizado y comprobado en nuestros capítulo 2 y 3 será, en parte, fruto de cuestiones que tendrán origen en el siglo XIX. De la misma forma, el capítulo 4 nos ha hecho reflexionar y pensar en torno a cuestiones que superan la dimensión local-nacional (binacional) para irnos a Europa, América y el mundo. Como comentábamos en el capítulo primero, durante el siglo XIX se propone un sistema político revolucionario, con estructuras de poder nuevas

aunque con dinámicas de poder “similares” a las de Antiguo Régimen al ser un “reemplazo” del poder de unos (burguesía mercantil, grupos de poder, grandes comerciantes y capitalistas) por otros (sociedad estamental y de privilegios). Bajo esta situación de cambio surgirá la sistematización del “educar” a la población (una situación que comienza a conceptualizarse en el siglo XVIII en Europa), concretamente en términos de instrucción a aquella ciudadanía que será parte de los nacientes Estados-nación. Será este último concepto que nos dará “más problemas” por decirlo de alguna forma, ya que la ciudadanía se asociará a la nación (ciudadanía nacional), una situación en la que el Estado a través de gobiernos oligárquicos se “inventan” la Historia-nación de cada país como medio de justificación del nuevo proyecto social que se pretende establecer. Como hemos explicado en dicho capítulo, y sin ánimo de repetir ideas ya expuestas, el Estado-nación decimonónico se proyectará hacia el futuro a través de la Historia, la pintura histórica, los himnos nacionales, los símbolos de las naciones, etc., con el fin de crear una identidad homogénea propias de un espíritu de la época de modernidad y progreso (espíritu “civilizador”).

Como hemos explicado, este escenario se establecerá con mayor intensidad llegado el siglo XX con medidas legislativas de corte educacional no solo en Chile y España, sino en el mundo entero. La expansión del sistema educativo y, concretamente, de la enseñanza escolar de la Historia (Historias universales-eurocéntricas e Historias de la nación) formarán parte de un repertorio fundamental para comprender las sociedades del siglo XX. Pues bien, en este capítulo 4 nos hemos ido a momentos posteriores a la Segunda Guerra Mundial, un periodo caracterizado por el nacimiento de diversos organismos e instituciones de carácter supranacional como la UNESCO (ONU), la OCDE o el Foro Económico Mundial, con el objetivo de desarrollar políticas en diversos ámbitos de la vida de los gobiernos en el mundo. Concretamente nuestro interés nuevamente se situará en la educación y de cómo estos organismos (re) piensan y (re) conceptualizan proyectos de sociedad y la ciudadanía para el futuro o, dicho de otra manera, del siglo XXI.

Si tenemos en cuenta la influencia de estos organismos, además de otros como la propia Unión Europea, el IEA, el ATC21S, entre otros, y de cómo todos ellos están interrelacionados para, como decimos, revitalizar la sociedad del siglo XXI tras los desastres de la primera mitad del siglo XX (guerra mundiales) y las grandes problemáticas políticas, sociales y económicas de la segunda mitad del mismos



(polarización político-ideológica, social; Guerra Fría; época de crisis económicas, golpes militares y dictaduras en América Latina, etc.). Todos estos organismos, tanto los más antiguos como la UNESCO o los más nuevos como es el caso del ATC21S, cumplirán un rol diferenciado aunque con un propósito compartido: impulsar el desarrollo de sociedades liberaldemocráticas bajo un perfil de individuo/ciudadano caracterizado por ser todo lo que no se fue en el pasado (pacífico, respetuoso, diverso, igualitario, inclusivo, cívico, responsable, y un largo etc.). Y decimos “todo lo que no fue en el pasado” refiriéndonos precisamente en palabras de estos organismos que estarán un tanto obsesionados por superar el siglo XX con una ciudadanía y marco social del siglo XXI, caracterizado por ese espíritu revitalizador y poseedores de nuevos paradigmas de progreso y modernidad (ciudadanía digital, nuevas formas de comunicación, la expansión de la globalización, etc.).

Si nos vamos a las dimensiones nacionales en Chile y España veremos cómo ambas legislaciones educacionales como sus respectivos planes de educación o formación ciudadana se ven directamente o indirectamente influenciado por entidades de esta tipología supranacional. Prácticamente todo el itinerario de las legislaciones chileno-españolas conjuntamente con sus proyectos de ciudadanía en el currículo escolar tendrían como principal inspiración entidades como la UNESCO, la OCDE, la UE o el IEA. Lo que pretendemos decir en este apartado de conclusiones es que no estamos ante un problema de carácter nacional-local acerca de cómo perfilar y proyectar las sociedades hacia el futuro y de cómo la ciudadanía debe percibir el mundo que le rodea, sino que lo estaríamos hablando en términos nacional-globales, donde lo exclusivamente nacional ya ha desaparecido para transmutarse y mimetizarse con los ideales globales de sociedad y ciudadanía, es decir, en el ideal de la ciudadanía responsable, global, democrática, pacífica y debidamente preparada (integralmente) para los desafíos sociales (convivencia), culturales (diversidad), políticos (participación en el sistema liberaldemocrático) y económicos (participación en un sistema productivo globalizado) del siglo XXI.

En definitiva, y volvemos a insistir, los proyectos de sociedad para el siglo XXI no son parte ya de cuestiones que tengan que ver únicamente a los Estados, sino que siguen muy de cerca a entidades supranacionales de diversa naturaleza (ahí tenemos el caso del ATC21S el cual está financiado por Intel, Cisco y Microsoft). En dicho proyecto, y podríamos decir que hablaremos en términos de ideas con gran consenso

en prácticamente todo el mundo, se establecerá como eje fundamental de cambio y desarrollo social, tanto en términos de desarrollo personal como colectivo, a la educación. Y en dicho espacio, como hemos podido ver en esta tesis, la enseñanza de la Historia tendrá un papel importante. No digamos fundamental o exclusivo, pero sí significativo ya que se trataría de un espacio propicio para estimular y desarrollar en aquella ciudadanía del siglo XXI el conocimiento necesario para una comprensión específica del mundo y en una determinada perspectiva histórica. El uso de la Historia en la educación, pues, seguirá proyectándose y entendiéndose como herramienta de configuración social e identitaria en el siglo XXI, tal y como ocurriría con los Estados nacionales decimonónicos y su expansión durante el siglo XX.

¿Qué tipología ciudadana será la del siglo XXI? La caracterizada por una mejor preparación para los desafíos económico-productivos (mejores trabajadores), los desafíos socio-culturales (ciudadanía globalizada; ciudadanía respetuosa y colaborativa entendida en la diversidad) y el mantenimiento de los paradigmas nacionales (ciudadanía nacional). Es cierta medida parece una contradicción el eje nacional-global, pero no tanto si situamos lo nacional en términos identitarios y lo global en términos más orientados a lo productivo. La “mal” denominada ciudadanía global (mundial, internacional, etc.) será aquella que se forje en nuevas habilidades para lograr mejores competencias en los desafíos del siglo XXI, caracterizados por la búsqueda del desarrollo sostenible (medio ambiente), económico (eficiencia y mejor productividad) y social (mejorar los índices de integración y desigualdad). La ciudadanía global no estará conceptualizada en términos de la desaparición paulatina de los sentimientos nacionales o de las identidades de cada nación. Un ciudadano del siglo XXI podrá ser un ciudadano construido, al mismo tiempo, tanto en ideales nacionalistas (enseñanza escolar de la Historia) como en ideas globales (mejoras de las habilidades sociales, tecnológicas y productivas). De esta forma el entendimiento a la diversidad cultural no será tal realmente, sino más bien el ciudadano del siglo XXI implementará el respeto y la tolerancia hacia dicha diversidad lo cual no significará precisamente un entendimiento “del otro”. ¿La finalidad? El poder generar una ciudadanía fuertemente preparada no solamente en cuestiones técnicas sino también en cuestiones sociales, capacitada para trabajar en el mundo y no únicamente bajo sus propias fronteras nacionales.

¿El problema? Sin duda la incoherencia conceptual y el argumento pseudoengñoso de la famosa “ciudadanía del siglo XXI” (donde incluimos todo lo

analizado aquí: habilidades del siglo XXI, formación ciudadana del siglo XXI, educación para el siglo XXI, utopías educativas, etc.). Lo que finalmente tenemos ante nosotros es un gran esfuerzo oficialista por parte de organismos internacionales (fijación de los ideales político-sociales a seguir por los gobiernos del mundo) en torno a una supuesta ciudadanía globalizada y del siglo XXI.

Lo que no nos dirán es que estos programas, informes, diagnósticos y recetas son parte de una revisión actualizada de los Estados nacionales dado los nuevos avances tecnológicos bajo una clara óptica occidentalocéntrica (ámbito Estados Unidos-Europa occidental) que sigue velando por la defensa de valores humanísticos, sociales y culturales desde sola una parte del mundo. Parece que el diálogo real entre diversas formas de entender la realidad, la naturaleza, la economía y, en definitiva las relaciones humanas y políticas no son puestas sobre una gran mesa de debate. Estamos ante una revitalización de antiguos referentes institucionales e identitarios como lo es la nación, conceptos como la modernidad (eurocéntrica, aculturizante, expansiva a nivel global) o el progreso (económico, globalización), bajo nuevos paradigmas y desafíos como lo son el medio ambiente, la pobreza, la accesibilidad educativa o el entendimiento de las formas de participación política ya establecidas. Es por ello que insistimos en el concepto de *revival* con respecto a tiempos pretéritos, ya que no vemos una deconstrucción de conceptos, ni un gran debate ni tampoco propuestas de nuevas formas de entendimiento (social, cultural, políticas, económicas) sino más bien una mayor adaptabilidad por parte de la “nueva ciudadanía del siglo XXI” (formada en la educación del siglo XXI) para poder integrarse en un mundo diverso, pero aceptando que dicha diversidad tiene fronteras (nacionales); leyes y normativas (sistemas tradicionales de gobernabilidad); una historia-pasado común (nacional y pensada bajo criterios que son adaptados al modo europeo-tradicional); y determinadas estrategias para participar y vivir en democracia (civismo-participativo, conocimiento-asimilación del sistema vigente, cumplimiento de la ley para posibilitar la convivencia establecida).

En definitiva, no estamos ante un proyecto para el siglo XXI que conceptualice, por ejemplo, una ciudadanía auténticamente libre (libertad para cuestionar y desafiar pacíficamente lo que “no se debe cuestionar”), pensante (desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo sin límites), diversa (fomento del diálogo sociocultural, pero también político de diferentes formas de entender y vivir en un mundo donde cabemos

más de una forma de sistematización política o de convivencia) y global (una ciudadanía que comience a repensar si el modelo del Estado-nación es o no la forma más viable para el siglo XXI). La ciudadanía “global” de la UNESCO, ATC21S, OCDE, INE, Foro Económico Mundial y UE no estaría dentro de estos términos. Es la más reciente y ferviente defensa de los Estados nacionales, los valores morales occidentalocéntricos y de economía de mercado (neoliberalismo económico y cultural) que podemos tener en términos internacional-oficialistas.

## **Conclusiones y reflexiones finales**

Este último apartado de la tesis doctoral se compone de tres vertientes: conclusiones específicas, conclusiones generales y reflexiones finales. En cada una de estas vertientes iremos desde lo micro hasta lo macro, para finalizar con un plan de investigación a futuro que trasciende de esta tesis doctoral.

Después del desarrollo de nuestros cuatro capítulos, hemos llegado no solo a respuestas concretas, sino a nuevas formas de concebir la problemática de la enseñanza escolar de la Historia y de la investigación en educación y formación ciudadana. En las próximas páginas nos introduciremos desde nuestras preguntas que nos hicieron comenzar esta investigación hasta nuevas preguntas que nos incitan a seguir aprendiendo e investigando con el fin último de proyectar un nuevo futuro de investigación y debate en el ámbito de la educación, la Historia y la formación ciudadana. Todo ello pasaría por nuevas reflexiones, aportes y diálogos cruzados e interdisciplinarios.

En definitiva, se hace absolutamente necesario para el autor de esta tesis que las nuevas vías de discusión e investigación académica pasen por una mirada holística del problema, un escenario que necesita de la superación de conocimientos estancos, de la endogamia en la universidad, así como la falta de voluntad por querer cambiar el mundo por parte de viejos y nuevos investigadores.

### **1. Conclusiones específicas**

En nuestra introducción pudimos ver nuestra principal pregunta de investigación además de una serie de preguntas secundarias de investigación. Nuestra labor en este apartado es concluir todas estas interrogantes específicas planteadas en esta tesis doctoral.

#### **1.1 Pregunta central de la tesis doctoral (primera parte) ¿Influye la enseñanza escolar de la historia en la percepción ciudadana de los estudiantes?**

A lo largo del desarrollo de nuestro trabajo de investigación nos hemos armado con los suficientes argumentos para responder afirmativamente alrededor de esta primera y central pregunta de investigación. La Historia en la educación secundaria o,

dicho en otras palabras, la enseñanza escolar de la Historia si que ha tenido una influencia a tener en cuenta en las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes observados.

Del estudio de un emisor (currículos de Historia, libros de texto de Historia y docencia de Historia) y un receptor (estudio etnográfico en estudiantes secundarios) hemos podido comprobar que efectivamente existe una importante relación-conexión. A menudo se suele relacionar la aparente desafección o acercamiento de los estudiantes con la Historia bajo la óptima del rendimiento escolar del estudiante, ofreciendo de esta manera un baremo que variaría según las notas de cada estudiante. Pues bien, en nuestra investigación esta variable no ha sido la importante, sino de como el emisor (enseñanza escolar de la Historia) influye en nuestros estudiantes (receptor); de como sus percepciones ciudadanas se pueden ver condicionadas a través una narrativa histórica específica.

Como conclusiones específicas hemos identificado un total de tres aspectos fundamentales que se ha detectado por parte del emisor (epistemológico-conceptual; lógica espacio-temporal; narrativa histórica) a través de un análisis de las percepciones ciudadanas de nuestro receptor. De esta manera, nuestra primera conclusión a nuestra respuesta central de esta tesis doctoral irá encabezada por la idea de que la enseñanza escolar de la Historia es significativa en la formación de la/s percepción/es que se tiene del mundo en el actual siglo XXI. Si bien sabemos de las limitaciones de nuestro trabajo de campo y de nuestra muestra analítica (estudio local; estudio de casos), y es precisamente por esta razón que no queremos caer en grandes conclusiones que generalicen el panorama fuera de nuestra muestra. No obstante, lo que hemos podido registrar, estudiar y analizar comparativamente en nuestros cuatro casos de estudio es que la enseñanza escolar de la Historia es relevante a la hora de analizar las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes observados.

¿Esto quiere decir que la Historia les importa a los estudiantes? Evidentemente son cuestiones diferentes. La Historia como tal, como asignatura y contenidos que reciben y deben estudiar los estudiantes no son precisamente de su interés o parte de su vida cotidiana. Dicho esto, y en coherencia con nuestra primera conclusión, la Historia enseñada si que formaría parte de su día a día en forma de percepciones. ¿Qué significa esto? En nuestra muestra analítica lo que pudimos descubrir es que efectivamente muchos de los diferentes elementos del emisor, o enseñanza escolar de la Historia (epistemológico-conceptual en el ámbito político, social, económico y

cultural; lógica espacio-temporal; narrativa histórica), gozan de una relación-conexión con las percepciones de los estudiantes ante diferentes situaciones que involucran el quehacer de la vida pública, de la política (en grandes espectros del concepto), de la vida social, de la fenomenología económica, del entendimiento de “lo cultural”, etc.

De esta forma una de nuestras conclusiones más importantes en esta tesis en relación a nuestro estudio de emisor-receptor es que existe una relación-conexión entre lo que perciben nuestros estudiantes observados sobre, por ejemplo, lo que entienden por “la política” (instituciones, partidos políticos, voto) y lo que no (ellos/ellas mismos, la vida cotidiana, su propia crítica, el debate, etc.), y de como los contenidos depositados en los libros de texto de Historia y los criterios curriculares de Historia enseñados en sus clases de Historia son significativos de una forma latente para nuestros estudiantes pero patente en ojos del investigador y autor de esta tesis doctoral.

## **1.2 Pregunta central de la tesis doctoral (segunda parte) ¿De qué forma influye nuestra emisión en nuestro receptor?**

Cómo especificábamos anteriormente, nuestras primeras conclusiones respecto a la cuestión central de la tesis que gira, en última instancia, alrededor de nuestra muestra analítica (resultado de la relación-conexión de nuestro emisor-receptor) tienen que ver con lo que los estudiantes observados entienden por cuestiones elementales para el desarrollo de un país o, incluso, del mundo. En este sentido su percepción ciudadana, o lo que entienden y perciben sobre diferentes cuestiones que tienen que ver con la ciudadanía en diferentes ámbitos (política, sociedad, cultura, economía, etc.), quedaría influenciada por esta variable independiente que hemos seleccionado.

¿Es la única variable que importa? Sin algo hemos sacado como conclusión tras finalizar nuestra labor de campo es que la Historia importa, pero existen otras muchas variables que configuran el discernimiento de los diferentes estudiantes analizados (familia, amigos, redes sociales, situaciones particulares, dificultades socioeconómicas, condición sexual, racial, etc.). En esta investigación la Historia se sobrepondrá al resto de selección de variables al ser un conocimiento formativo oficial e incuestionable en el sistema educacional vigente. En añadidura a esto debemos subrayar que la influencia ejercida por la Historia es relevante también por su

contenido transversal en torno a las percepciones de nuestros estudiantes ante “lo que sucede” en términos generales. No será una asignatura que influya en nuestro estudiantes únicamente en lo que ellos y ellas entienden del “pasado” tal cual se les enseña en la asignatura escolar de Historia, sino que irá más allá.

Nuestra muestra analítica está situada de forma estratégica ya que se trata de estudiantes que se encuentran a un año de pasar de la vida escolar a la vida laboral, universitaria y/o profesionalizante. Si bien nos encontramos con estudiantes muy diversos y con diferentes opiniones y posturas ante diferentes cuestiones que involucran la vida política o las relaciones sociales, nos hemos percatado de un cierto patrón que, independientemente de las localidades visitadas, se impone con fuerza sobre esta diversidad a la cual aludimos. La enseñanza escolar de la Historia, con sus tres vertientes, conforma una emisión que trasciende del individuo y llega al colectivo situando ciertos conceptos, lógicas y estructuras narrativas como “lo normal”. Esta normalización por parte de nuestro emisor hacia nuestros estudiantes observados sería precisamente el patrón al cual haremos referencia, un patrón caracterizado por permear diferentes ámbitos de lo que hemos denominado en esta tesis como “percepciones ciudadanas”. Estos ámbitos o dimensiones en los cuales se moverá este patrón que, como decimos, estará presente tanto en nuestro caso viñamarino como alcaláino, se definirá, sobre todo, en lo que hemos entendido como “la política”, “el poder” y la concepción del tiempo histórico (pasado, presente y futuro).

A la respuesta de ¿Cómo, o de qué forma, influye concretamente nuestro emisor en nuestros estudiantes?, diremos que la enseñanza de la Historia tendrá una fuerte conexión a la hora de relacionarla con las percepciones de nuestros estudiantes observados. ¿Qué quiere decir esto? ¿Es la Historia importante para la configuración del pensamiento en los estudiantes? Llegados a este punto aseveramos que, efectivamente, la Historia enseñada a nuestros estudiantes tiene fuertes implicaciones a la hora de configurar los criterios de nuestros estudiantes para entender lo que significa “la política”, la relación que tienen con el concepto “poder” (“el poder”) y su concepción y relación con “el pasado” y el tiempo histórico. Todo ello tendría relación con nuestras conclusiones centrales en esta investigación, de como la enseñanza escolar de la Historia (de los cursos 4º medio y 2º de Bachillerato en dos liceos viñamarinos y dos IES alcaláinos en los años 2016-2017) se liga a un patrón



transversal (común) que normaliza o establece como lógico ciertas dinámicas políticas, sociales y culturales.

Pero ¿De qué aspectos y elementos nos estamos refiriendo exactamente? Para ser más precisos debemos desgranar el patrón que hemos identificado como factor normalizador y transversal en toda nuestra muestra analítica.

En primer lugar situaremos lo que hemos denominado como “la política”, un ámbito que tiene que ver con lo que los estudiantes entienden por política. En este caso, “la política”, como patrón en nuestros estudiantes, estará ligado a las principales dinámicas de gobernabilidad institucional, en las que incluiríamos desde el voto (como principal acción o participación política/ciudadana), los partidos políticos, los políticos (percibidos como profesionales y principales actores de “la política”), hasta las propias instituciones políticas (estructuras de gobierno de cada país como lo es un presidente/a, un ministerio, o la Constitución). En otras palabras la percepción de nuestros estudiantes de “la política” estará relacionada a la idea teórica del correcto funcionamiento del sistema republicano.

Fuera de “la política” no existe “lo político” en la vida cotidiana de nuestros estudiantes o, dicho de en otras palabras, un estudiante cualquiera de los que hemos observado no sería parte en ningún caso de “la política” salvo que este no esté inserto en los elementos que hemos mencionado anteriormente (en este caso, salvo que éste vote en unas elecciones o sea parte de un partido político o gobierno activo). Nuestro patrón nos indicará que nuestros estudiantes, en términos generales, no se situarían como parte de “la política”, pero tampoco como parte de la solución a los principales problemas que detectan en ella. Esa lejanía con “la política” estaría implícita en su propia concepción de la misma, la cual quedaría unida a los conocimientos adquiridos a través de la enseñanza escolar de la Historia.

En los contenidos de los libros de textos y currículos de Historia que analizamos en el capítulo segundo de esta tesis pudimos apreciar bastantes análisis en esta línea, donde destacaríamos como la Historia se definiría como un instrumento educacional que establece como “la política” a todo aquel acontecer y/o funcionamiento que pertenece o está relacionado con el Estado-nación. De esta forma la Historia (nuestro emisor) relaciona “la política” como un ámbito exclusivo del Estado (visualizado como algo abstracto, ajeno y lejano) y no de la ciudadanía mediante nuestras las tres vías: el aprendizaje axiomático de conceptos (epistemología conceptual en el ámbito

de “la política”), de una lógica (en este caso del correcto funcionamiento del sistema republicano) y de una narrativa histórica (legitimación del sistema republicano bajo un relato histórico; historia político-institucional legitimadora).

En segundo lugar situamos a lo que hemos denominado como “el poder”, un concepto muy relacionado con el de “la política” ya que nuestro emisor así lo establecería ligando el ejercicio del “poder” en un ámbito de exclusividad en “la política” (voto, funcionamiento de las instituciones/Estado-nación, partidos políticos y políticos profesionales). La enseñanza escolar de la Historia identificada y analizada en esta tesis tendrá una relación-conexión con las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes que tendrán que ver, por encima de todo, con lo que ellos/ellas entienden por “el poder”. Y nos estaríamos refiriendo específicamente a una autopercepción de sí mismos, de como ellos/ellas perciben que no son (ni serán) protagonistas ni del desarrollo ni de los cambios en “la política”.

¿En qué influiría nuestro emisor en esta percepción “del poder” en nuestros estudiantes? Concretamente influiría de tres formas. La primera sería a través del propio concepto del poder, una noción que quedaría restringida a un entendimiento epistemológico asociado a unos determinados grupos de personas (élites, poderosos, políticos profesionales, grandes empresarios, etc.). La segunda estaría relacionada con la primera ya que este “grupo de personas” serán parte de los protagonistas del relato o narrativa histórica que se les es enseñada a nuestros estudiantes (monarcas, presidentes, ministros, élites, burgueses, etc.). Finalmente, el tercer elemento que influye en nuestros estudiantes a través de nuestro emisor lo hará a través de una concepción lógica del poder, es decir, que no solo el poder es patrimonio de unos pocos en la sociedad en la cual viven, sino que además nos hace entender que siempre lo ha sido y, en parte, siempre lo será (lógica temporal coercitiva).

En tercer lugar situamos un elemento especialmente característico de nuestro emisor: la temporalidad. ¿Y por qué decimos “especialmente”? Lo mencionamos de esta manera ya que, por norma general, nuestros estudiantes tienden a relacionar o, incluso a igualar, la Historia con el pasado. ¿Qué significaría esto? Básicamente lo que queremos puntualizar es que la relación de los estudiantes con la Historia es fundamentalmente historicista, donde el estudiante en sus clases de historia (docencia de Historia) se enfrenta a un aprendizaje de verdades compuestas por una serie de situaciones, protagonistas, determinados hechos y determinados desenlaces que han acaecido en un espacio-tiempo específico. De esta forma nuestro patrón influirá en la

forma que tiene el estudiante de relacionarse y entender el pasado como un tiempo rígido y monolítico en la cual solo pueden limitarse a contemplarlo y aprenderlo sin llegar a dialogar con él o cuestionarlo críticamente (cuestionamiento del contenido histórico dado como parte de una interpretación histórica más entre otras muchas).

Esto sin duda es importante no solo tanto y en cuanto el estudiante se relacione y entienda el tiempo histórico “pasado” como una serie de hechos, fechas y conocimientos estancos, sino de como este pasado puede llegar a determinar su relación y percepción con su propio tiempo presente e, incluso, futuro.

En nuestro trabajo de campo nos fue frecuente encontrar en nuestros estudiantes con una percepción del futuro como algo incierto, que generaba bastante incertidumbre e, incluso, una fuerte sensación de frustración y de cierta incapacidad de poder imaginar en libertad un escenario alternativo al cual se ven insertos día tras día en sus propias vidas. Este último nos fue especialmente impactante al tener en cuenta que la Historia que les era enseñada depositaría gran parte de esta lógica, en la cual nuestros estudiantes debían tener una sola concepción del pasado (a través de una narrativa histórico-nacional que fundamenta una justificación positiva del Estado-nación y del sistema republicano), una lógica espacio-temporal del presente (el pasado como legitimador del presente en código nacional-territorial) y también del futuro (el pasado como principal basamento de un posible mejoramiento del mismo).

En definitiva nuestros estudiantes se verían “atrapados” en un presentismo unido al corto plazo y a una coyuntura fundamentalmente financiera y social (aspiraciones hedonistas relacionadas con el consumo y la estabilidad emocional y laboral-económica), entre un pasado el cual se ven obligados a memorizar y asimilar axiomáticamente, y un futuro que les produce cierta ansiedad por su propia incapacidad de relacionarse con el mismo y de falta de libertad para imaginarlo (incapacidad de imaginar/crear futuros, alternativas, utopías).

Finalmente, nuestras conclusiones específicas quedarían definidas por nuestro patrón compuesto por tres ámbitos: la percepción de “la política”, “el poder” y el tiempo histórico (pasado-presente-futuro). En estos tres ámbitos, o dimensiones, la enseñanza escolar de la Historia (nuestro emisor) tendrá una relación-conexión caracterizada por influir en un importante espectro de las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes observados. Dichas percepciones sobre “la política” (político-institucional), de la exclusividad del ejercicio del poder (en los actores de “la política”)

y de su relación y percepción con el pasado, el presente y el futuro les impondrían a nuestros estudiantes importantes limitaciones a la hora de entender, relacionarse y situarse en el mundo.

En los contenidos de nuestro emisor, en sus conceptos, lógicas y narrativas históricos encontraremos muchos de los fundamentos que hallaremos en las percepciones de nuestros estudiantes acerca estas tres dimensiones (política-poder-temporalidad), que entendemos que son básicas para el desarrollo de nuestra sociedad (mundial) en una auténtica diversidad, libertad y reflexividad. Entendemos que sin un entendimiento diferente de “la política” como parte de una dimensión mayor que va desde lo cotidiano hasta lo gubernamental; de que el poder es parte de una soberanía colectiva, fruto del consenso y del diálogo y que es, en última instancia, plural y diverso; y de que el pasado no es único, y que, por lo tanto, existen varias formas de entender, relacionarse y dialogar con “los pasados”, “los presentes” y, más importante, “los futuros”.

Si desde la Historia seguimos anclados al Estado-nación, a la justificación de conocimientos estancos, de narrativas que nos limitan ante “lo que sucede” (política, economía, problemas y desafíos sociales, culturales, etc.) y, en definitiva, a las historias nacionales nos será hartamente complicado la labor de poder imaginar un futuro alternativo donde quepa una sociedad reflexiva, plural y diversa compuesta de ciudadanos (personas, individuos, colectivos, seres humanos) que piensen en libertad como desean y anhelan configurar sus vidas tanto individual como colectivamente.

### **1.3 Preguntas secundarias de investigación de la tesis doctoral (primera parte) ¿Existirá relación entre los contenidos de estos proyectos o utopías educativas para la sociedad del siglo XXI con la enseñanza escolar de la Historia analizada en esta tesis doctoral?**

La relación del capítulo 4 con el capítulo 2 de nuestra tesis doctoral sin duda nos ha llevado a una conclusión que nos lleva a conectar un ámbito macro (internacional, general) con un ámbito más específico (nacional; enseñanza escolar de la Historia). El principal punto de conexión girará fundamentalmente en torno a la idea de ciudadanía que se contempla en los diversos informes analizados (UNESCO, OCDE, INE, etc.) con respecto a la idea de ciudadanía que pudimos analizar en los currículos de Historia y en los libros de texto de Historia. La convergencia la encontraremos en puntos clave o importantes como el mejoramiento del sistema democrático mediante

herramientas de participación ciudadana; la supervivencia y cuidado del sistema republicano como única forma de convivencia social y pacífica; y del fomento de determinados valores cívico-ciudadanos como el respeto a la norma, la ley y las condiciones vigentes de configuración política o el fomento de la diversidad y la globalización (internacionalización) bajo la defensa intrínseca de los valores propiamente nacionales.

Sin duda la mayor contradicción existirá precisamente en aquella defensa/respeto de “lo nacional” (del Estado-nación, de los valores nacionales, etc.) en un mundo diverso, plural, globalizado y cada vez más cercano (redes sociales, migraciones, nuevas tecnologías, etc.). Todo ello lo hemos podido ver de forma más directa que indirectamente en los textos de Historia tanto alcalaínos como viñamarinos, en los currículos de Historia de ambas localidades, así como en los principales informes de utopía educativas como el Informe Faure, Delors, los criterios de DeSeCo, los diferentes informes ICCS o los principales criterios de Eurydice o del Consejo de Ministros del Consejo Europeo. Tanto para un caso como para otro, el ideal de ciudadanía (de sociedad) a prevalecer será siempre el mismo, donde se alternaría la visión globalizante y pluralista conforme a los respectivos valores y criterios propios de cada Estado-nación (nacionales).

En este sentido la enseñanza de la Historia será elemental, ya que en ella se deposita, como hemos podido apreciar en nuestros análisis de nuestro capítulo 2, una narrativa concreta cuya intencionalidad va dirigida no solamente a contar un relato nacional (hechos, protagonistas, fechas; inicio, desarrollo y fin) sino que además se integra una visión de lo que es correcto en términos ciudadanos, de lo que debería hacer (fomento de la participación ciudadana) o nunca debió hacerse (eventos traumáticos como el franquismo o la Guerra Civil). En el caso chileno, por ejemplo, también veremos cuestiones similares potenciando una mirada ciudadana bajo las nuevas tecnologías (doxocracia), dejando atrás los efectos más perniciosos de la dictadura militar de Augusto Pinochet (restricción de libertades y violación de los DD. HH).

Es frecuente encontramos con aquella mirada hacia un futuro un tanto limitado a un posible mejoramiento del sistema vigente (leyes, normas, mejoramiento de las condiciones materiales de vida, accesibilidad a servicios básicos, etc.), bajo un pasado que es filtrado con el objetivo de rescatar los principales ideales conceptuales como

democracia, ciudadanía o Constitución como auténticos baluartes de nuestro sistema de convivencia muy a pesar de todo lo negativo que haya podido ocurrir en él (invisibilización y/o minimización de las principales causas y consecuencias de las principales problemáticas del sistema republicano-representativo y del Estado-nación). En los principales informes internacionales que hemos podido analizar lo hemos visto de forma cristalina: los Estados nacionales deben ser la medida política, social, económica y cultural del siglo XXI pero inserto en un nuevo marco de realidad tecnológica, económica y laboral-producto.

Al mismo tiempo el Estado-nación se rodearía, como hemos visto, de conceptos positivos como diversidad, pluralidad, respeto o participación. Estas ideas de reforzamiento y casi de defensa del modelo nacional en un marco del siglo XXI (internacionalización, globalización, pluralismo, etc.) es una constante tanto en los análisis de nuestro emisor como de las políticas educativas e informes que hemos podido describir y analizar en esta tesis doctoral. Paralelamente a ello todo esto conformaría, en última instancia, un ideal de ciudadanía, un horizonte en el cual se proyecta una tipología de sociedad bajo condicionantes epistemológicos bastante claros (ideas concretas sobre que es democracia, representatividad, convivencia, participación, diversidad, etc.). También bajo una combinación un tanto forzada de elementos tradicionales (Estado, nación, ciudadanía, etc.) con elementos nuevos (tecnología, redes sociales, globalización, etc.).

La relación, pues, es más que evidente. Los nexos existen y no hablamos de dos dimensiones separadas de sí, sino relacionadas y, en ocasiones, conectadas ya que, como hemos visto, la Historia ha estado al servicio de los denominados programas ciudadanos de la UE o en los principales análisis de los informes INE-ICCS en forma de asignatura escolar donde se depositan los principales criterios y conceptos que aquí hemos estado mencionando. Si bien profundizar en esta conexión (y no relación) sería parte de otro trabajo de cara a los modelos de ciudadanía depositados en la enseñanza de la Historia del siglo XXI conforme a los principales proyectos de sociedad y educación para el siglo XXI.

**1.4 Preguntas secundarias de investigación de la tesis doctoral (segunda parte) ¿Existirá algún tipo de relación-conexión con el perfil ciudadano que se contempla en los proyectos y utopías educativas para la sociedad del siglo XXI con respecto a los perfiles ciudadanos identificados en nuestros estudiantes observados?**

Al existir una relación-conexión entre nuestro emisor (enseñanza escolar de la Historia) y nuestro receptor (nuestros estudiantes observados) conforme a las percepciones ciudadanas registradas a través del trabajo de campo realizado, lo que nos preguntamos ahora es si, efectivamente, el perfil de ciudadano con el cual nos hemos encontrado en aulas encaja en el modelo de ciudadanía enarbolado por estos organismos e instituciones supranacionales analizadas en nuestro capítulo 4.

Siendo prudentes y teniendo en cuenta que esta pregunta podría ser perfectamente otra tesis doctoral distinta a la nuestra, entendemos que el perfil de ciudadano/a que pudimos percibir, registrar y analizar sintonizaría bastante, y en términos generales, con el modelo de sociedad diversa y plural de la cual disponen los proyectos supranacionales de educación y de sociedad que hemos revisado en este trabajo. Ahora bien, hay diferencias claras en los casos, siendo más “nacionalistas” los estudiantes viñamarinos y al mismo tiempo con menos diversidad observable en términos nacionales y étnicos, mientras que los estudiantes alcaláinos observados se muestran menos nacionalistas y más abiertos a la diversidad étnica y nacional que está más presente en las aulas. A pesar de esta diferencia que hemos visto pormenorizadamente en el capítulo 3, existiría más coincidencias con el respeto y cumplimiento del sistema político, económico y social vigente tanto en un caso como en otro.

El perfil de ciudadano de los estudiantes alcaláinos y viñamarinos se muestran más parecidos cuando hablamos de que la solución, el futuro o la convivencia colectiva pasa por mayor participación cívico-ciudadana, entendida esta desde el respeto y cumplimiento de las leyes hasta la participación política que ellos entienden como “activa” (el voto, la manifestación, protesta o las marchas callejeras), siendo esta última la herramienta más directa y más válida entre todas las posibles (una mezcla de la acción del voto con la protesta ocasional en la calle). Si bien no todos reconocen participar en esta “participación activa” que será parte de un ideal

ciudadano para la UNESCO, OCDE, etc., lo perciben como la única forma de cambio (de corto alcance) posible que está a su alcance.

Al mismo tiempo, el ámbito cívico es un auténtico axioma que sí que podríamos decir que forma parte, mayoritariamente, de su entendimiento de la normalidad y la convivencia social. De esta manera aquel ideal o, incluso, quimera que persiguen instituciones y organismos internacionales como la UNESCO, UE, INE, OCDE, ATC21S o Foro Económico Mundial de cara a una ciudadanía del siglo XXI que pasa, precisamente, por ciudadanos que entiendan y respeten sus deberes y derechos y que hagan un uso correcto y completo de los mismos (el diagnóstico principal de estas entidades se sitúa en el poco conocimiento y actividad conforme a los derechos-deberes en la actual juventud). En este último aspecto entraría el tema de la participación ciudadana, la cual tomará forma de desafío para muchas de las políticas educativas para la formación ciudadana del siglo XXI en torno a un perfil ciudadano específico.

¿Hacia donde va esa ciudadanía del siglo XXI? Por una mayor concienciación y asimilación de ciertos contenidos cívico-ciudadanos de los estudiantes para su aplicación en términos político-sociales (del civismo a la participación ciudadana). En el caso particular de nuestra muestra analítica, nuestros estudiantes gozan del elemento “cívico” en sus percepciones, así como como el ideal frustrado de la participación ciudadana “activa” (percibido más como una obligación con corto alcance en sus realidades diarias que como una herramienta de transformación real en “la política” o en el ámbito social).

## **2. Conclusiones generales.**

Al principio de esta tesis no sabíamos que la enseñanza de la Historia sería tan importante, ni del valor que tiene como herramienta educativa y de formación ciudadana en un estudio de campo acerca de las percepciones de grupos de estudiantes secundarios. Sabíamos que la Historia importa, pero ¿en qué medida? Cómo vimos en nuestros dos primeros capítulos de tesis, la Historia ha importado para el Estado ya que ésta se anexiona tanto al propio Estado como a la nación. La profesionalización de la Historia aparece entonces, con el objetivo fundamental de crear y narrar la Historia de las naciones para, finalmente, justificarlas como efectivas estructuras de gobernanza política.



Esto lo sabíamos. Al mismo tiempo supimos reconocer que la Historia en educación comenzó siendo relevante a medida que se fueron profundizando en políticas educativas cada vez más universales (siglo XX). Esta situación evidentemente nos sitúa en un escenario que hace relevante la Historia entonces, para el fortalecimiento del nacionalismo, de los valores occidentalocéntricos y de conceptualidades como la modernidad y el progreso.

¿Qué es lo que sucede? En esta tesis no contemplábamos que dicho relato, en pleno siglo XXI, fuera a coincidir con las percepciones de jóvenes de 17 a 20 años que poco tienen que ver con lo que se cuenta en el relato o narrativa histórica escolar. Los grandes cambios tecnológicos, migratorios, de aperturismo cultural, de diversidad racial, étnica y sexual nos ha llevado a un nuevo escenario que desentonaría con los tradicionales relatos nacionales que siguen vigentes en la actualidad. Eso nos llevaba a suponer que las implicancias de la Historia enseñada a los estudiantes tendría solo pequeñas, y no por ello menos importantes, relaciones con lo que percibían los estudiantes del mundo en general.

No obstante, lo realmente esclarecedor de nuestro proceso investigativo fue el momento de interrelacionar percepciones ciudadanas (receptor) con la enseñanza escolar de la Historia (emisor). En dicho proceso de teorización, descubrimiento y estudio me pude percatar que, efectivamente, la Historia era más importante de lo que pude llegar a imaginar en un principio. No solo tendría importancia sobre sus percepciones sobre la nación, sino de como piensan políticamente, socialmente, culturalmente, así mismos, etc. Nos estábamos dando cuenta de que la enseñanza de la Historia es en la actualidad una herramienta fundamental para limitar ciudadanos, para configurar una sociedad dependiente de ciertas conceptualidades, narrativas y lógicas. Esto nos llamó la atención y pusimos el acento en esta cuestión. ¿Y si esto ocurre en todo el mundo? ¿Y si la Historia está siendo una herramienta “mal utilizada” en pos de una sociedad más libre, reflexiva y activa? ¿Puede ser la Historia la herramienta que nos emancipe o, por lo menos, que nos ayude en dicho proceso?

Muchas son las preguntas que salen de esta investigación, y muchas los caminos y las dudas que quedan abiertos a mayor profundización, análisis, revisión y estudio. Pero cuidado, no estamos ante un fenómeno local, sino global. Si bien no hemos profundizado sobre la enseñanza de la Historia en todos los países del mundo si que hemos visto como organismos internacionales oficialistas como la UNESCO, OCDE,

INE, ATC21S o Foro Económico Mundial, referentes del buen hacer para prácticamente todos los países del mundo, disponen de conceptos, lógicas y narrativas que conectan con los conceptos, lógicas y narrativas de, por ejemplo, la enseñanza escolar de la Historia que hemos analizado en esta tesis doctoral. Estamos ante una problemática de muy hondo calado, pero sobre todo de como la Historia se dispone al servicio del Estado y estos organismos y no de la ciudadanía. ¿Por qué los historiadores, todavía en el siglo XXI, debemos estar pendientes de los vaivenes del Estado y la nación? ¿Por qué debemos seguir esta tradición que surge con la profesionalización de nuestra disciplina por allá a finales del siglo XIX y principios del siglo XX?

La historia ha sido instrumentalizada a lo largo del tiempo, una situación que tiene su origen “profesionalizante” a partir del siglo XIX hasta llegar a la situación más reciente donde nos encontramos con que la Historia forma parte de una herramienta útil para formar una tipología específica de ciudadanos para el siglo XXI. Tanto el INE, como la UE y los Estados nacionales (en este caso hemos estudiado a España y Chile) han utilizado la disciplinada “Historia” en las escuelas para ofrecer a los futuros ciudadanos (estudiantes) un relato lógico sobre su pasado y presente. Y digo “su” porque esto incluye una apropiación de una serie de imaginarios históricos que se trasladan en un imaginario territorial, cultural, social y político propios a los cuales les es difícil desafiar. La Historia constituye una base ideológica esencial para la formación ciudadana en términos históricos ya que los contenidos de historia se enfocan a dar una coherencia histórica a un relato monolítico protagonizado continuamente por los mismos actores (historia política “tradicional-positivista”). Al interactuar la Historia (emisor) con los estudiantes (receptor) lo que está ofreciendo esta versión de la Historia son unos conceptos e imaginarios determinados. Como hemos analizado, existen más de uno, aunque los elementales serían, por ejemplo, conceptos como “democracia”, “Estado”, “nació”n (España, Chile; nacionalismo), “participación”, “ciudadano/a” (idea del individuo, tanto en su peor versión como en su versión ideal), “ciudadanía” (idea de sociedad; colectividad), etc. Estos conceptos son transmitidos a través del relato histórico depositado tanto en la oralidad del profesor como en el libro de texto escolar de historia, que dependerán de los itinerarios y criterios contenidos en sus respectivos currículos nacionales.

¿El resultado esperado? La Historia escolar enseñada forma a los estudiantes bajo unos determinados códigos que les hace relacionarse con el pasado, el presente

y el futuro de forma distorsionada, impidiéndoles poder interpelar su significado. Esta situación desencadenaría un “efecto dominó” en los estudiantes donde es prácticamente inexistente el estudiante que logre desligarse de estos conceptos (significados) y, por lo tanto, de una forma limitada de entender el mundo, la política, la sociedad, la cultura, etc. Todo apunta a que la Historia importa y mucho, sobre todo si la vemos desde un punto de vista escolar ya que está siendo utilizada para crear una sola visión de la historia, sea tanto en el ámbito nacional como internacional. Es por esta razón por la que Historia contribuye de una forma sustancial en lo que denominamos “formación ciudadana” (formación del individuo y de la idea de colectividad, sociedad o ciudadanía), no solo ofreciendo unos significados a unos conceptos concretos sino que además tenemos que tener en cuenta la visión distorsionada que se ofrece de “la realidad” (existe más de una realidad). Paralelamente a ello se establecería esa relación distante y apática con la Historia (como disciplina) que hemos analizado en este trabajo, así como con “el pasado histórico” en singular.

En línea con lo que vamos comentando, desgranando y concluyendo acerca de “la Historia enseñada” o enseñanza escolar de la Historia debemos siempre tenerlo en cuenta conforme a la dimensión en la cual está inserta: el sistema educativo. Y cuando hablamos de educación o sistema educacional nos referimos claramente a una labor de configuración de un panorama social, en el cual la escuela es, en cierta medida, un auténtico ensayo de cara al correcto ejercicio de los roles de los futuros ciudadanos (perfil ciudadano) fuera del ámbito escolar (ciudadanía, vida social, laboral, política, emocional, etc.). Entonces, bajo dicha dinámica educacional, se configuran diferentes tipologías ciudadanas que en nuestra investigación hemos organizado de la siguiente manera: ideales, medios, rezagados.

Cómo hemos podido ver en nuestro capítulo 3, mientras que los estudiantes medios y rezagados son parte de la gran masa de población observada, donde abunda la despolitización, la marginalidad y el desapego por cualquier tipo de participación en el ámbito político y social, los estudiantes ideales formarían parte de una pieza fundamental en la estructura y contexto neoliberal predominante en nuestra sociedad actual a un nivel económico, político, social y cultural. ¿Qué pasa entonces? Los estudiantes ideales, o ciudadanía ideal (la que asimila y parece interiorizar mejor las diversas normativas, leyes e ideales del sistema) entienden y perciben que, a través un

“fiel acato” de las vías normativas u oficiales (lo que se espera de ellos en el sistema educativo), serán parte una ciudadanía fundamentada en la crítica, la correcta participación y, en definitiva, en la plural y consciente ciudadanía del siglo XXI. Se entiende que en ellos (los “ideales”) se deposita una confianza además de un rol social y político determinante en forma de “ciudadanía de liderazgo”, la cual se caracterizaría, entre otras cosas, por ser políticamente activa en “la política” o, dicho en otras palabras, políticamente entendida bajo los parámetros oficiales de “la política” (activa en los términos que son establecidos por el oficialismo o el sistema político vigente).

De una forma similar sucede con los estudiantes rezagados y medios, los cuales forman parte de una gran masa población desprovista de las herramientas críticas, argumentativas e históricas para comprender ni siquiera las vías oficiales de acceso al “poder” (conocimiento cívico-teórico), situándolos como fieles creyentes (acólitos) del sistema, depositando su fe, o confianza, en los futuros ciudadanos ideales (líderes, críticos oficialistas, intelectuales, etc.). De esta forma el ensayo ciudadano que se pudo registrar en nuestros cuatro estudios de caso nos ofrecen una muestra analítica interesante de cara al estudio de como interfiere la enseñanza de la Historia en la configuración de la sociedad (futura) en dos grandes bloques. Uno mayoritario que asimila un rol pasivo y entiende parte de sus deberes y derechos “básicos” de cara al desarrollo vital “esencial” (mundo laboral, profesional, familiar, etc.) y, por otro lado, uno minoritario con un rol más activo que hace uso de su conocimiento cívico-ciudadano (deberes y derechos) para desarrollarse en la vida social y política (supervivencia y mejoramiento del sistema republicano-democrático, del Estado-nación, etc.).

Esta tesis no se titula por casualidad “Historia, Educación y Formación ciudadana”, donde la Historia es nuestra variable fundamental que ejerce una influencia a tener muy en cuenta, como hemos visto, en la configuración de percepciones de jóvenes estudiantes secundarios (nuestros estudiantes, nuestro estudio de caso) a través del sistema educativo tradicional (público) con el objetivo de conformar un perfil de ciudadanía específico (formación ciudadana para el presente y el futuro). Lo que hemos podido comprobar es que la Historia, en los casos que hemos podido estudiar, es una Historia al servicio del Estado, de la nación, de la modernidad y del progreso decimonónicos, de la justificación de los grandes pactos del poder y del gran funcionamiento del sistema político, social y económico vigentes. No es una

Historia que nos haga pensar, sino es una Historia que nos hace situarnos en un pasado específico y en un presente concreto.

¿El futuro? Otra (gran) asignatura pendiente. La prospectiva es la verdadera asignatura pendiente de la Historia. ¿Y si en los sistemas de educación la Historia nos ayudara a poder pensar en el futuro/ los futuros? No es que quede mucho camino por recorrer, lo que sucede es que los grandes debates sobre historiografía, sobre el quehacer del historiador/a no logran conectar con la Historia que se da en aulas. Eso lo hemos podido verificar de primera mano en nuestro trabajo de campo en los cuatro centros que pudimos trabajar.

Hablando entonces de un problema deontológico de la Historia, pero también epistemológico. Insistimos, de nada o poco servirá si estos debates no conectan con los centros educacionales, con el profesorado en Historia, con los principales debates en educación y, en definitiva, con las grandes preguntas que nos debemos hacer como sociedad (¿qué sociedad queremos? ¿hacia dónde vamos?). Es, por lo tanto, un esfuerzo un tanto sordo en términos sociales. La sociedad requiere de una Historia que emancipe a la ciudadanía de estas lógicas espacio-temporales (de la nación, de un solo pasado, etc.), de narrativas históricas nacionalistas, eurocéntricas, androcéntricas, lineales y monolíticas, y, como no, de las diferentes posturas epistemológicas de conceptualidades como “el poder”, la política, la participación o la propia democracia, un concepto que ya no sabemos bien que significa en realidad (todo es democrático y, por lo tanto, bueno).

Por otro lado no nos olvidamos del carácter interdisciplinar de esta tesis. Una de las grandes conclusiones de esta tesis doctoral es precisamente la capacidad de análisis que se pudo adquirir gracias a la alianza estratégica de un estudio propio de un Historiador (análisis de la enseñanza escolar de la Historia) y de un estudio propio de un Etnógrafo (trabajo de campo, estudio de percepciones de estudiantes). Esta unión de percepciones y sensibilidades analíticas, como de herramientas metodológicas, nos ayudaron a entender mejor nuestra problemática de investigación y, en definitiva, para concluir de forma más clara en la cuestión central de nuestra tesis: las percepciones de los estudiantes observados si tienen que ver con la Historia que les es enseñada. La Historia importa y mucho, pero no solo en el aula, sino también para los Estados y los grandes organismos supranacionales existentes a día de hoy. Todo ello repercutirá en las percepciones de nuestros estudiantes que

entienden que poco o nada pueden hacer para transformar las principales directrices de sus vidas siendo la visualización del futuro inmediato un ejercicio agotador y frustrante que pocos se atreven a realizar.

¿Dónde quedan las utopías? Las utopías serían más propias de soñadores irresponsables, ilusos o “extremistas”, es decir, de los que serán poco prácticos y que no “tienen los pies en el suelo”. La Historia que les ha sido enseñada habría ayudado a que estos estudiantes no posean de una ventana de pensamiento, crítica y reflexión hacia el futuro, pero también hacia el pasado, un tiempo histórico que, o no entienden, les aburre o simplemente les produce rechazo por la apatía que les genera estudiarlo.

A los estudiantes (ideales) que les genera un cierto interés cercano a la utilidad (cultura general, saberes esenciales de la nación, del buen ciudadano) se aproximará, digamos, al “objetivo cumplido” tanto desde los centros educacionales, pasando por los Estados, hasta los organismos supranacionales. La diferenciación entre el estudiante ideal, el ciudadano ideal o perfecto, que entiende sus deberes, los cumple en consecuencia y conoce sus derechos como parte de una responsabilidad cívica, de una conquista social y, por esta razón, participará conforme a dicho dictamen histórico, formaría parte de lo que desea el Estado-nación para su sociedad ideal, algo se comparte a un nivel global como hemos visto. La ciudadanía global alterna lo local, lo nacional y lo internacional (“glocal”), donde el estudiante asimila su historia, su identidad nacional pero, al mismo tiempo, entiende que el mundo se mueve bajo dinámicas socioculturales y reglas económicas que superan a la nación. De esta manera, el perfil de ciudadanía ideal entiende y asimila “su historia” sin que esto repercuta en su desarrollo como trabajador/a del siglo XXI, es decir, que tenga las capacidades y habilidades suficientes para adaptarse a los diversos avatares que representa el mundo productivo, social y laboral del siglo XXI.

La Historia en el sistema educacional, quizás de forma más importante que el resto de asignaturas (por el carácter de su contenido), tendrá una responsabilidad mayor en torno a la construcción de este perfil ciudadano que estábamos desgranando anteriormente. Pero ¿Se están formando estos estudiantes ideales según lo que hemos podido analizar? La respuesta es un contundente no. ¿Qué sucede entonces? La Historia y, en términos generales, el sistema educacional actual en su fin ciudadano (formación ciudadano) no logra sus principales objetivos. Esto es lo que nos indica el historial de las políticas educativas de nuestros casos chileno y español, pero también de los informes internacionales. Todo ese material nos viene a decir que los esfuerzos

por potenciar la educación en torno a la formación de ciudadanos “ideales”, que conozcan sus deberes y derechos y que, sobre todo, participen en coherencia a ellos es un perfil que no abunda en el siglo XXI. Es por ello por lo que se han hecho importantes esfuerzos en los últimos cuarenta años para solventar esto, para reforzar el papel de la “nueva” ciudadanía del siglo XXI en la supervivencia y correcto funcionamiento del Estado-nación, el sistema republicano y los valores de convivencia fundamentados en principios liberal-democráticos.

De esta forma la Historia no estaría cumpliendo su rol fundacional ni tampoco su papel actual de forma “completa” en el siglo XXI. A pesar de que hemos puesto el acento en como la enseñanza escolar de la Historia que hemos analizado tiene relación-conexión con las percepciones ciudadanas de nuestros estudiantes observados, es igualmente importante recordar el carácter de estas percepciones que, como hemos mencionado, pertenecen a grupos de jóvenes limitados, frustrados y profundamente pasivos y preocupados de la coyuntura individual-laboral. La Historia, a pesar de todo lo que hemos mencionado y desarrollado en esta tesis, quedaría a medio camino de su objetivo, digamos, ideal. Si bien el estudiante asimila conceptos, lógicas y narrativas, no logra asimilar como suyo propio los criterios de normalización en torno a la participación política que requiere la supervivencia del sistema republicano ni tampoco en torno a la implicación activa en el desarrollo del mundo laboral que requiere la globalización económica actual.

En la actualidad vemos como la Historia, concretamente desde el ámbito de la didáctica de la Historia, se ha y se está preocupando por perfeccionar y reinventar la forma en que se enseña la Historia a partir de nuevas pedagogías y medios (TIC's). De esta manera el desafío educacional de la Historia en la actualidad está empecinado por explorar nuevas formas de explicar viejos contenidos que, si bien antes tenían éxito, en la actualidad impactan en la formación de una sociedad limitada que no se ve comprometida con su nación o con un proyecto de país/mundo/futuro como sucedía en el siglo XX.

Finalmente, la ciudadanía del siglo XXI refleja, en parte, los problemas deontológicos y epistemológicos de la enseñanza escolar de la Historia, donde podemos ver a una juventud atrapada en un sistema que, si bien obedecen y no desafían, entienden que no les pertenece y con el cual no se identifican de forma plena. Este sería el gran desafío de la Historia en términos educacionales: repensarse como

medio para empoderar en libertad a las nuevas generaciones. ¿El fin de estas nuevas generaciones? Las preguntas y las respuestas dependerá de ellos y de ellas. La Historia es una herramienta; un instrumento para generar preguntas, pensamiento crítico, diagnósticos y análisis, y no una única receta para establecer “la ruta a seguir”.

### **3. Reflexiones finales y proyectos para el futuro.**

#### **3.1 Reflexiones finales.**

Llegados a este punto final de nuestra tesis doctoral nos preguntamos con total libertad y desparpajo si en el modelo social que hemos mencionado y analizado a lo largo de nuestro trabajo (estudiantes pasivos-activos; estudiantes limitados; sociedad atomizada; individualismo; presentismo; hedonismo de consumo y un largo etc.) que se ensaya, en gran medida, en las aulas actuales, donde la enseñanza escolar de la Historia es parte importante (la Historia como herramienta escolar utilizada para limitar las capacidades de pensamiento e imaginación del individuo/estudiante), pareciera que en el ecosistema de estudiantes (pasivos-activos; medios-rezagados e ideales) el pensamiento crítico podría ser una forma de “superpoder” cognitivo en la sociedad del siglo XXI.

¿Por qué decimos esto? La masificación de películas y series sobre personajes extraordinarios y seres “meta-humanos” que poseen habilidades que solo unos pocos o solamente un único individuo posee sin duda es parte de un fenómeno masificado producto, fundamentalmente, del cine de Hollywood. Si bien no es nuevo (cómicos, relatos, mitología, etc.), hoy en día es masivo, viral y de fácil acceso. Si le damos la vuelta a esta reflexión, en la actualidad el hecho de acceder a un pensamiento crítico, reflexivo, utópico y, que al mismo tiempo este sea percibido como una capacidad “útil” o necesaria en nosotros (tanto a nivel individual como colectivo) como un elemento fundamental (esencial, básico) para provocar el desarrollo social y la construcción de comunidades políticas pareciera ser parte de una auténtica quimera. Dicho esto, a menudo es habitual observar que ir en contra de las masas puede ser inútil o en vano. Si bien esto también es parte de una vieja idea que arremete nuestro presente, en la actualidad la sociedad se ha acomodado en un sistema que les oprime como individuos y como colectivo, siendo el carácter más visible y patente el financiero, pero también a un nivel cultural, social y político.



De esta forma, el “superpoder cognitivo”, es decir, el ejercicio de un pensamiento auténtico y crítico no es percibido como una parte natural en nosotros, sino como algo ajeno y, más preocupante, lejano y prácticamente inalcanzable. Una capacidad que solo unos pocos se lo podrían “permitir”, como si aquello solo fuera posible a través de una suficiencia financiera, lo que desencadenaría tiempo libre (ocio) para poder pensar. Es un superpoder cuando las mayorías sociales perciben que ni siquiera su opinión cuenta y que, por lo tanto, la acción directa es lo único que podría llegar a que sus “derechos” les fueran devueltos o respetados. De esta manera, el percibir que el pensamiento auténtico y crítico no puede ser importante quizás sea por miedo, pero también por la propia percepción de que somos incapaces de llegar a este.

Por esta razón, entendemos y llegamos a esta reflexión que sitúa al pensamiento auténtico y crítico como un superpoder. Específicamente este superpoder lo será a partir de los siguientes cuatro ejes fundamentales: 1) en la medida que se piensa de forma autónoma (que pertenece a unos pocos o que solo unos pocos pueden acceder a él); 2) en la medida que es raro o poco habitual, casi imposible (creencia de incapacidad de alcanzarlo); 3) en la medida que se tiene miedo o no se entiende o cuesta comprender (al no estar habituados a convivir con este “superpoder” sería habitual él desecharlo, temerlo o, al no comprenderlo, aparcarlo como una especie de delirio mental); 4) y en la medida que se percibe como extraño y como una capacidad poco habitual que hace al individuo “fuera de lo normal” (el superpoder cognitivo implicaría, por un lado, la percepción social mayoritaria de adulación y reverencia para quien lo posee y, por otro lado, una percepción caracterizada por el miedo y la desconfianza).

Al existir esta percepción de que el pensamiento auténtico y crítico es parte de un superpoder cognitivo, tal y como sucede en las películas de Marvel o DC Comics, nos puede hacer reflexionar sobre la existencia de una normalidad que nos caracteriza como seres cognitivamente limitados. En ese sentido, la enseñanza escolar de la Historia tradicional ejercerá una fuerza opresora en nuestras mentes, configurando nuestro pensamiento fuera de nuestras realidades sociales, caracterizadas por ser plurales y diversas.

La homogenización cognitiva que ejerce la Historia tal y cual se enseña en las aulas es, y ha sido, una herramienta, un arma de sometimiento cognitivo que ha

causado, entre otras muchas variables, que la sociedad no tenga capacidad de reflexión, crítica y pensamiento auténtico, entendido como aquel pensamiento que surge fruto de la observación, el intercambio de ideas, la incorporación de conocimiento diverso; de diferentes puntos de vista y de comprensión de lo que sucede y lo que ha sucedido, pero también de lo que podríamos hacer en el futuro o futuros.

Cómo hemos insistido a lo largo de nuestro trabajo, la idea fundamental en esta tesis es cuestionar no solamente el quehacer del sistema educacional en torno a su función como formador de ciudadanía, sino al papel concreto de la Historia en todo ello. ¿A qué nos referimos exactamente? Partimos de la premisa de que las Historias nacionales, concretamente en el ámbito escolar, está centrado en el fortalecimiento de la idea que tiene el Estado sobre el proyecto de sociedad que quiere para el país, a través de la enseñanza de sistemas y formas de gobierno específicos; pero también entendemos que dicha enseñanza histórica estará en relación con las principales instituciones y organizaciones supranacionales que ejercen un consenso internacional en torno al proyecto de ciudadanía del siglo XXI (globalización, pluralidad, diversidad, movilidad, participación, tolerancia, pacifismo, etc.). De esta manera, la enseñanza escolar de la Historia tendría un rol fundamental en la formación ciudadana, en torno a cuestiones cívicas (conocimiento de las instituciones, derechos, deberes, responsabilidades, etc.) y ciudadanas (participación social, herramientas de control político como el voto, formas de participación política, etc.) ¿Qué significa esto? En esta tesis partimos de la idea inicial de que la variable “enseñanza escolar de la Historia” será relevante para que los estudiantes perciban la política y la sociedad de una forma determinada en su paso por la escuela. Y llegados a este punto destacaríamos una doble crítica al respecto.

La primera versaría alrededor de la idea de incompatibilidad entre Historias nacionales y el pluralismo y la diversidad cultural. En segundo lugar, tendríamos en cuenta una cuestión de más hondo calado, y es que en este trabajo de investigación consideramos que la enseñanza escolar de la Historia, o el saber histórico, debería dotar de herramientas de pensamiento auténtico, en libertad de análisis y de generación tanto de argumentos como de capacidad de crítica.

Ahora bien, parte de estas cuestiones las podemos ver en algún que otro currículo, pero dentro de las limitaciones del “sistema”. Dada las percepciones de los estudiantes y de su relación con el pasado, el presente y el futuro, no son individuos que sean capaces de pensar históricamente para comprender mejor su presente ni de

imaginar futuros en colectividad, o utopías de diversa naturaleza. Es decir, en este campo, como lo es la Historia, pero también en términos más genéricos como lo serían las humanidades, no se da la oportunidad en el campo educativo para que los estudiantes puedan pensar históricamente (herramientas de análisis en torno a los pasados y su propio pasado) ni tampoco imaginar nuevas formas de entender, por ejemplo, la política o las relaciones sociales o nuevas formas culturales. Todo ello se ve limitado por una relación monolítica con el pasado (un solo pasado común y nacional), por una narratividad histórica (relato histórico) y una serie de conceptos de corte político (epistemología conceptual) que cercarían la libertad de pensamiento, pero también la propia capacidad de pensamiento auténtico y realmente crítico con cualquier cuestión. Todo ello, insistimos, debería ser primordial para poder repensarnos como sociedad política y ejercer debates no únicamente alrededor de un solo futuro que, en las percepciones de los estudiantes, es incierto e, incluso, frustrante, sino en futuros que generen ilusión en una nueva ciudadanía del siglo XXI, XXII, XXIII, y un largo etcétera.

De esta manera creemos que los estudiantes del siglo XXI (del presente y del futuro) deberían formarse a través de la Historia, o las humanidades, para ser seres humanos más sociales (habilidades de sociabilización), que pasa, al menos en parte, por la eliminación de las historias nacionales y una reconfiguración del quehacer historiográfico en la escuela. Estas habilidades de sociabilización se tendrían que unir a otro objetivo fundamental que recae, entendemos, en la Historia: alcanzar a ser una sociedad de pensamiento libre, reflexivo y crítico, tanto a un nivel individual como colectivo. De esta forma, si los estudiantes llegasen a comprender y percibir que su pensamiento es legítimo, es decir, que su discernimiento sobre las cosas y sobre lo que sucede es igual de válido como cualquier otro, y que ellos/as pueden llegar a ser actores de transformación social y política si así se lo proponen, la situación sin duda cambiaría. Todo este escenario que hemos pensado se ve limitado por la percepción que ofrece la Historia del poder y de quienes lo ostentan históricamente (protagonistas del relato histórico). Es por esta razón por la cual entendemos y estamos convencidos de que nuestra tesis es importante, ya que hemos alcanzado no solo probar nuestra hipótesis, sino equiparnos con distintos argumentos y reflexiones críticas para señalar un problema social de urgente actualidad en el sistema educativo y, concretamente, en la enseñanza escolar de la Historia.

Por lo tanto, denunciaremos los ejes, contenidos y criterios de la Historia tradicionales tanto en su versión universal como en su versión nacional que actualmente se imparte en las aulas escolares. Entendemos, pues, que en las escuelas deben ser repensadas como espacios de pensamiento y no de construcción de autómatas con capacidades técnico-memorísticas.

Se trataría entonces de meditar acerca de un nuevo marco legal en el cual los docentes pudieran tener auténtica libertad para establecer, por ejemplo, los criterios de las clases según el grupo humano que les haya tocado y que, por lo tanto, cada grupo de estudiantes será diferente al otro, enriqueciendo así el pluralismo y la diversidad de pensamiento, crítica y generación de ideas y argumentos tanto en torno a lo que sucede (actualidad, política, economía, etc.) como a lo que podría suceder (futuro, utopías, ilusión). Y que, en definitiva, los estudiantes pudiesen cuestionar lo que normalmente no se cuestiona, por ejemplo, el modelo de Estado-nación, o la configuración de la educación, o del sistema productivo, o de si es tan necesario que la vida gire en torno al trabajo, etc. Paralelamente a ello, del ejercicio de la crítica y el cuestionamiento en libertad, está el incentivar e impulsar el pensamiento auténtico para, por ejemplo, poder pensar, debatir e imaginar la política de otra forma. Se trata de que los estudiantes tengan capacidades históricas, filosóficas, literarias y humanísticas (habilidades de sociabilización, de reflexión, de crítica, de pensamiento, etc.) para ser ciudadanos que se eduquen para aprender y generar conocimiento aprendiendo, dejando a un lado contenidos preestablecidos, currículos, verdades objetivas y conceptos universales de lo que significa el mundo.

Todo a lo que nos estamos refiriendo no nos lleva a divagaciones sin salida ni a abstracciones metafísicas ni a nada por el estilo, ya que hablamos de cuestiones concretas, de un problema que es político (origen) con consecuencias muy graves para el desarrollo de la imaginación, el pensamiento, la crítica y la reflexión en nuestra sociedad. La cuestión es desmitificar el “superpoder cognitivo” y democratizarlo. Es por esta razón que en esta tesis proponemos que la enseñanza escolar de la Historia vaya ligada tanto a una transformación del “qué se enseña” como del “cómo se enseña”. Esta transformación involucraría que cada centro escolar tuviera, por ejemplo, una mayor autonomía. Este escenario pasaría forzosamente por una transformación de los planes curriculares, los cuales proponen una tipología homogénea de ciudadanía teniendo en cuenta que en cada centro y en cada aula existen ecosistemas sociales y sensibilidades culturales tremendamente diversas y plurales.

De esta manera entendemos que cada centro debería pensar y organizar su propio sistema de educación (docencia, contenidos, etc.) con su comunidad de estudiantes y apoderados conjuntamente con la de profesores adjuntos al centro. En este escenario que nos estamos imaginando (nuestra utopía) los profesores deberán escuchar las historias de vida de los estudiantes (familias) para que de esta manera tuvieran una idea de cómo desarrollar las clases de Historia (o de Humanidades) y en torno a qué escenarios de conocimiento, reflexión y pensamiento potenciar en concreto (por ejemplo, migraciones, exclusión social, desigualdad, pobreza, etc.) y a que velocidad (no seguir pautas preestablecidas a lo largo de un año).

Los profesores de Historia tendrían la responsabilidad conjunta y universal de ofrecer herramientas a los estudiantes para que sean libres en pensamiento, reflexión y crítica y, en definitiva, para generar individuos auténticos. Teniendo todo esto en valor, las habilidades y capacidades sociales de los estudiantes estarían encauzadas en pos de un desarrollo social y político entendido en la diversidad y pluralidad sociocultural existente en un mundo cada vez más conectado e internacional. Todo ello debería depender de cada caso, por lo que cada centro y cada clase será un caso particular. De esta forma los estudiantes que salgan de un centro específico serán diferentes entre sí, con diferentes formas de pensar, criterios políticos, pero todos en libertad y con diferentes capacidades para percibir el mundo que les rodea. Así pues, los estudiantes tendrían un rol verdaderamente activo, donde el profesor deberá dialogar con los estudiantes, un acto que pasa por escucharlos con la único fin de poder entenderles y apoyarles en su libertad de pensamiento y libertad de percepción múltiple (sexual, cultural, política, conceptual, etc.). Pero sin limitarnos a la figura tradicional de un profesor que da clases a unidireccionalmente a grupos de alumnos. Esto deberá ser flexible rompiendo el lazo de autoridad profesor-estudiante (no confundir con el respeto al profesor) para generar espacios de intercambio de ideas entre estudiantes y profesores (plural). El aprendizaje será continuo, tanto por parte del estudiante como del profesor, este último centrado en ofrecer herramientas a los estudiantes y no conocimientos estancos (limitaciones, barreras cognitivas, etc.).

¿Por qué los centros educacionales no pueden tener voz propia? ¿Por qué el centro educativo no puede ser diferente al del frente suya? ¿Por qué no podemos formar estudiantes en libertad, diversidad y pluralidad? Si bien existen principios parecidos que aparan organismos como la UNESCO, OCDE o Foro Económico

Mundial en torno a estos propósitos, pero lamentablemente existe una mala o inexistente conexión entre lo que sucede en el centro y con lo que sucede en las nuevas formas de entender el ámbito educativo. Las reformas curriculares y nuevos planes y horizontes educacionales vienen desde arriba hacia abajo, estableciendo leyes universales aplicables a colectivos que involucran mucha gente y diversidad de todo tipo que no contemplaría y ni se enriquecería el centro. Son limitaciones que pueden dejar de existir si existe voluntad política, pero también libertad de pensamiento en las personas, ya que de lo contrario caemos en lo de siempre: dependencia y confianza en los políticos. Ya hemos visto que la voluntad política (institucional) dependerá de intereses de determinados partidos políticos, no de la sociedad en su conjunto por lo que empoderar a la sociedad con ideas, pensamiento y reflexión propias puede ser la vía para una juventud del siglo XXI que realmente entienda que los cambios y transformaciones pueden producirse y llevarse a cabo con total seguridad. Para ello es necesario una primera piedra, que en este caso sería la educación.

Esta tesis entiende que en el estudio a nivel local que hemos podido realizar, los estudiantes conviven entre la realidad social que les rodea y entre sus propias limitaciones de diferente tipo como son las temporales (viven atrapados en un presentismo frustrante), espaciales (nociones de arraigo a lo nacional), conceptual-políticas (nociones y conceptos cuya construcción epistemológica está dirigida a limitar la visión de la realidad de forma unilineal y prejuiciosa) e históricas (las percepciones de los estudiantes observados nos han podido mostrar que su entendimiento de “La historia” es parte de un relato inmutable, sujeto a verdades históricas que nada tienen que ver con ellos y son, en última instancia, hilos conductores de un pasado con el cual no se pueden relacionar, pero con el que tampoco se relacionan ni dialogan). Este último punto es fundamental en términos de la enseñanza de la historia como formador de sociedades y de como la Historia que es contada limita la relación con el pasado.

Llegados a este punto nos preguntamos ¿Por qué seguir enseñando historias nacionales? Ni siquiera estamos planteando un debate historiográfico o de cómo deberíamos enseñar la historia si no de qué estamos enseñando en Historia y para qué. ¿Para sujetar a los estudiantes a un pasado que no les debería porqué pertenecer? ¿Para establecer criterios nacionales en las percepciones de los estudiantes? ¿Para que los estudiantes entiendan que el pasado no es parte de un relato en el cual “ellos/ellas” son actores de alguna manera? Son preguntas interrelacionadas enfocadas a un

problema mayor, de configuración de las sociedades, de limitaciones impuestas a individuos que se les conduce entre el éxito y el fracaso, entre coeficientes intelectuales, el talento o no talento, etc. Y todo ello inserto en un sistema que sabemos que es capitalista, neoliberal y dañino para el medio ambiente y para la construcción de sociedades justas que puedan dejar atrás las terribles desigualdades socioeconómicas que nos impiden vivir sino sobrevivir. Todo ello no pasaría por la participación ciudadana que propone la Historia, los currículos, las reformas curriculares o educacionales, ni tampoco los organismos supranacionales, los cuales funcionan como una especie de “Oráculo de Delfos” del siglo XXI. El cambio entonces pasa por eliminar ciertos mecanismos y elementos enseñados y cambiarlos por criterios renovados cimentados en la libertad de pensamiento, reflexión, debate y diversidad. ¿Qué mundo queremos construir? ¿Qué sociedad queremos? ¿Queremos depender de la incompetencia de partidos políticos que, muchas veces, por muy progresistas que llegasen a ser, están sujetos a limitaciones que jamás, o de forma extremadamente parsimoniosa, podrán llegar a transformar? ¿Puede el modelo de Estado-nación permitirnos esa libertad de pensamiento y ese empoderamiento social real? ¿Si pensamos todos, podemos producir cambios a nivel local-mundial? ¿Podemos edificar un mundo más ecuánime y dialogante tan solo con emanciparnos como seres pensantes, rebosantes de ilusión e ideas revolucionarias?

Muchas veces nos encontramos con conflictos producidos por el propio sistema educativo, de prejuicios y limitaciones, cuando podría ser diferente. Los grandes poderes está claro que no nos quieren libres, nos quieren esclavos en nuestras mentes y “libres” en un sistema hedonista de consumo que es inagotable en un mundo que cada vez más nos muestra la alarma de su inminente extinción.

De esta manera, y en coherencia con lo que estamos argumentando, atrás quedarían, pues, todos los currículos de enseñanza ciudadana y nacional, como el propio criterio positivista de enseñanza escolar de la Historia. ¿El objetivo final? No existirá como tal y, de existir, será abierto a múltiples posibilidades. No existen recetas, existe aprendizaje y generación de pensamiento para dar pie a que sean los propios estudiantes los que generen los principales cambios, transformaciones, diálogos, interlocuciones sociales, culturales, políticas y económicas en el mundo. Que asimilen que ellos y ellas son parte activa de esta sociedad y que han venido para vivirla en libertad no solo en términos de deberes y derechos (un escenario que puede

cambiar, por ejemplo, con una dictadura militar o una tiranía) sino en términos de las capacidades intelectuales, sociales y críticas que podríamos llegar a desarrollar. Estas capacidades serán parte de una revolución social y política en la manera de entender la representación política tal y como la tenemos conceptualizada desde hace doscientos años.

Al crear libertad auténtica en los estudiantes (pensamiento), dotándoles de herramientas de análisis, reflexión, diálogo y de empatía ante la complejidad de “lo que sucede en el mundo” y, concretamente, en “su mundo” se desencadenaría un nuevo paradigma social, donde “la ciudadanía” tendría la iniciativa de los principales cambios como actores de transformación, es decir, modificar el mundo no en la medida de mayorías o minorías, sino mediante la generación de nuevas ideas, conocimientos, consensos y reflexiones entendidas en la inmensa diversidad y pluralidad existente en el mundo. ¡Llevamos estancados desde el siglo XIX! La libertad sería, entonces, no bajo el significado neoliberal (el individuo es libre para hacer lo que quiera en la medida de sus capacidades) sino en la medida que puedo pensar sin limitaciones. Hemos normalizado que lo ilusionante, el ser utópico o tener una gran capacidad de imaginación es un delirio o parte del mundo de la fantasía. No existe una sola forma de convivir, pueden existir varias. Sobrevivir no puede ser nuestra una preocupación en esta vida. Necesitamos más.

Entonces, a lo que nos referimos es a que la Historia debería liberar a los estudiantes de ese pasado universal, nacional y, en definitiva, lejano que nada que ver tiene con sus vidas e intereses cotidianos. El pasado no es posesión de los historiadores, pero parece que ni siquiera en la actualidad el futuro lo es. El rol del Historiador, del docente en historia, del profesorado que forma a los futuros historiadores debe cambiar de forma urgente y radical. ¿Hacia dónde? Hacia un futuro ilusionante, que conecte con las diferentes realidades sociales y con la vida de la gente. Hace mucho tiempo que se llevan pensando cuestiones parecidas, pero lamentablemente o no se llega ni a un consenso claro ni a un diálogo interconectado real entre academia, realidad(es) social y educación. Hay miedo de dar un paso que nos haga desvirtuarnos como intelectuales, como profesionales del pasado y del tiempo histórico. Quizás sea la hora de dejar atrás nuestra sujeción hacia el Estado y las naciones, y repensarnos como colectivo ya que en la actualidad nuestro oficio genera estudiantes que no logran pensar en libertad y, por lo tanto, ciudadanos/personas/sociedades limitadas. ¡El pensamiento nos hará libres! Ese



debería ser el grito de guerra de los historiadores/as del siglo XXI, pero también del resto de las disciplinas de Ciencias Sociales y Humanísticas.

Pero tenemos otro problema añadido: la endogamia académica. En este sentido el investigador que escribe estas reflexiones finales necesitó salir de “la Historia” y de la historiografía para lograr alcanzar nuevos enfoques, preguntas y entendimientos. Hablamos concretamente de la Etnografía, un ámbito de estudio y de trabajo que hemos sabido interrelacionar con el de la Historia. La interdisciplinariedad es fundamental, por no decir esencial. ¿Por qué? Atrás hemos dejado el analizar desde una sola óptica o enfoque analítico lo que ocurre en la sociedad, el pasado o cualquier otro tipo de problematización. ¿Qué quiere decir esto? La Historia se ha quedado vieja, pero también la etnografía y el resto de disciplinas de Ciencias Sociales. Por separado no logramos entender lo que sucede y este he de reconocer que fue un punto crítico en nuestra tesis doctoral. Entendimos que desde la Historia es insuficiente para diagnosticar y hacernos preguntas de más hondo calado acerca de la enseñanza escolar de la Historia y su importancia en el ámbito escolar y ciudadano.

Hay que salir de la biblioteca, de los libros y los legajos por un momento, para empezar a escuchar a los estudiantes, los profesores, los trabajadores educacionales, etc. Este proceso, casi mágico, de unir nuestras reflexiones de historiador a las de etnógrafo revolucionó nuestra forma de entender nuestro propio trabajo investigativo. Solo en ese momento pudimos sentirnos parte de nuestra investigación, además de sentir un fuerte compromiso no solo intelectual sino personal por querer transformar ciertas cuestiones que entendemos que nos están coartando y, en consecuencia, haciéndonos infelices e ignorantes, incluso, de nuestras propias vidas.

### **3.2 Proyectos e investigaciones futuras.**

Para terminar, teniendo en cuenta las ideas, las principales conclusiones y todo el compromiso generado en el transcurso de esta tesis doctoral, nos cabe destacar tres grandes caminos investigativos por recorrer en nuestro futuro pensado desde un corto, mediano y largo plazo (proyecto de vida). La tesis ha sido un medio y no un fin en sí mismo para abrir nuevos escenarios de problematización e investigación. Nuestro objetivos a partir de aquí será socializar nuestro trabajo, además de amplificarlo y expandirlo en diferentes ámbitos de trabajo, estudio e investigación.

Los tres proyectos que presentaremos se tratan de síntesis de borradores de proyectos de investigación enfocados a investigaciones posdoctorales o, incluso, para la realización de nuevas tesis doctorales interconectadas. La idea es situar como base investigativa nuestra metodología interdisciplinar utilizada, nuestros principales avances, teorizaciones, preguntas de investigación y aprendizajes obtenidos como una estructura adaptable a diferentes escenarios de investigación diferenciados pero unidos bajo los tres ejes de esta tesis doctoral: Historia, Educación y Formación ciudadana. De esta manera ampliaríamos y trascenderíamos de esta tesis para llegar a objetivos más ambiciosos: idear proyectos conectados en el campo de la Historia, la Educación y la Formación ciudadana para la transformación de la enseñanza escolar de la Historia, los sistemas educativos actuales y los planes de formación ciudadanos del siglo XXI.

En primer lugar creemos que es urgente situar como siguiente objetivo investigativo la escuela privada en comparación con la escuela pública. No podemos tener una panorámica general sino contamos con la educación desde el punto de vista privado. Centrándonos más y cerrando la amplitud que nos ofrecería esta nueva dimensión nos situaríamos específicamente en la educación que se denomina como alternativa a la tradicional, ya sea pública como privada (normalmente de tradición religiosa). De esta manera nuestra pretensión es realizar un estudio similar al de esta tesis doctoral pero en centros privados de carácter libertarios (anarquistas) y alternativos (no tradicionales).

Ambas tipologías de centros educacionales (privados) tienen un fundamento en común: su negativa por continuar una educación tradicional (pública o privado-religiosa). De esta manera iniciaríamos nuevamente una investigación interdisciplinar bajo la pregunta ¿Influye la enseñanza escolar de la Historia en los estudiantes observados? ¿De qué forma? Es una pregunta que, por muchas veces que la hagamos, siempre tendrá resultados, por un lado, más cercanos y, por otro, más dispares. La idea central es, pues, conocer la realidad de dos centros educacionales libertarios y dos centros educacionales alternativos en cuatro localidades en dos países diferentes. Cómo hemos insistido en esta tesis doctoral, lo importante serían los estudiantes (receptor) en relación a un emisor (enseñanza escolar de la Historia). ¿Se enseña Historia nacional en estos centros a pesar de ser alternativos/libertarios? ¿Qué vías están utilizando para denominarse “alternativos” o “libertarios” y diferenciarse así de la educación tradicional? ¿Son parte de una solución en coherencia a las conclusiones

aquí planteadas, es decir, en la generación de estudiantes pensantes, libres y críticos? ¿Serían estas tipologías educacionales una solución a la escuela tradicional en vistas de una transformación más amplia? ¿Qué importancia tendrá la Historia enseñada en la educación alternativa/libertaria de cara a la formación ciudadana de los estudiantes observados?

Teniendo en cuenta nuestra investigación no empezaremos de cero, sino ya de una base metodológica, teórica y de conocimientos para una realización óptima de esta nueva investigación. ¿La finalidad? Como decimos la intención de esta primera investigación será la de establecer un análisis final en el cual comparemos la educación tradicional y no tradicional a través de un estudio etnográfico y de la enseñanza de la Historia que se está impartiendo en dichos centros educacionales. El objetivo de todo ello es poder construir una nueva alternativa educacional mayoritaria que pueda ser objeto de debate en las principales discusiones del quehacer en la educación, la escuela y la enseñanza escolar de la Historia del siglo XXI. Y con mayoritaria no nos referimos a un solo tipo de escuela ni a un solo tipo de enseñanza de la Historia, sino a un “gran debate” para generar diversas soluciones según qué casos, rompiendo así con la rigidez curricular y los planes tradicionales monolíticos que rigen los sistemas educacionales en la actualidad.

Un segundo nivel de profundización en la línea de investigativa en la cual nos queremos mover es en el estudio de los casos actuales de conflicto identitario y exaltación nacionalista como es el caso español (nacionalismo español *vs* nacionalismo vasco *vs* nacionalismo catalán) o el chileno (conflicto identitario en el norte de Chile, sur del Perú y la frontera con Bolivia). En la última década hemos podido acontecer en los principales medios de comunicación y redes sociales lo que sucede en España y Chile con respecto al conflicto entre naciones. En el Chile actual Chile aun vemos como sigue anclado en viejos tratados de a principios del siglo pasado conforme a lo sucedido en la Guerra del Pacífico a finales del siglo XIX. Perú, Bolivia y Chile continúan reavivando viejas disputas nacionalistas de territorio y mar en un escenario globalizado, internacionalizado y cada día más conectado. Lamentablemente, las escuelas del siglo XXI parecen seguir estando al servicio de estos intereses decimonónicos, donde la enseñanza de la Historia tendría un rol clave (formación de identidades nacionales excluyentes).

La idea de este proyecto es comprobar en qué medida la enseñanza escolar de la Historia se está instrumentalizando para agravar este problema político y sociocultural; de cuales son las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados y de si existe o no relación-conexión entre los conflictos que se están produciendo (nacionalismo, identidades), la enseñanza escolar de la Historia y las percepciones de los estudiantes observados. Entendemos que la Historia ha sido un vínculo histórico importante en la generación de identidades y sentimientos nacionales, por lo que consideramos que es urgente situar esfuerzos investigativos alrededor de esta problemática tan actual y, al mismo tiempo, de origen decimonónico.

Este nivel de profundización comenzaría con los casos hispano-chilenos pero teniendo en cuenta que existen una infinidad de casos de conflictos identitarios y de exaltación de los nacionalismos en el mundo. La idea es crear una primera plataforma teórica, metodológica y analítica para ir configurando investigaciones y estudios comparados en todo el mundo. La Historia no puede seguir siendo un instrumento más para los Estados nacionales con el objetivo de generar sociedades homogéneas en un mundo cada vez más plural y diverso. Debe existir una emancipación entre Historia y Nación, una situación que debe empezar por la escuela (sistemas de educación) pero también por la universidad (formación del profesorado).

Por último situaríamos a nuestro tercer nivel de profundización investigativa en la formación del profesorado de Historia escolar. La idea central de este proyecto de investigación es analizar a través de un estudio etnográfico en universidades (facultades de Historia) la formación del profesorado en Historia y, por otro lado, analizar los principales criterios pedagógicos, conceptuales y teóricos (Historia) que se enseñan por parte de los profesores universitarios a los futuros profesores de escuelas públicas o privadas.

De esta forma, el proyecto tendría como finalidad realizar estancias tanto con profesores de escuelas y directores de escuela, como con estudiantes y profesores universitarios de formación al profesorado en Historia. El objetivo sería poner en diálogo la enseñanza de la Historia desde los centros escolares (profesores escolares de Historia), con la de los profesores de Historia universitarios (formación al profesorado) y las percepciones de los estudiantes universitarios/futuros profesores de Historia a nivel comparado en dos centros escolares públicos y dos universidades públicas. Así pues, emularíamos nuestro estudio de emisor-receptor, siendo el emisor

la docencia y los contenidos de Historia dados en la Universidad y el receptor los estudiantes universitarios de pedagogía/profesorado en Historia observados.

Teniendo esta relación emisor-receptor (formación del profesorado en Historia, estudiantes-profesores) lo pondríamos en relación-conexión con los profesores de Historia escolares. ¿La finalidad? Situarnos en una investigación en la cual podamos conocer la relación-conexión entre lo que perciben los estudiantes universitarios en Historia (estudio etnográfico) con respecto a los contenidos que les son dados (docencia universitaria, análisis de contenidos y currículos de Historia enseñados, análisis de herramientas pedagógicas enseñadas). Dicha muestra analítica la colocaríamos en comparativa con un análisis de percepciones sobre la enseñanza escolar de la Historia bajo la óptica de los docentes en Historia (trabajo etnográfico con profesores de Historia; análisis de los currículos y libros de Historia utilizados).

Finalmente, tendríamos en cuenta a los docentes de Historia de escuelas públicas (producto de la docencia/formación universitaria en pedagogía/profesorado de Historia) en relación a nuestro estudio de emisor-receptor en universidades públicas (formación del profesorado de Historia: estudiantes-profesores universitarios). El objetivo será obtener mayor conocimiento y aprendizaje interconectado entre lo que sucede en la formación del profesorado escolar (¿Qué se enseña en las facultades de formación del profesorado en Historia y qué se percibe de dicha enseñanza?) y la propia escuela (¿Qué Historia enseñan los profesores escolares y que perciben de su oficio?). De esta forma nos preguntaríamos ¿Debemos seguir formando profesores de Historia bajo los criterios actuales de formativos? ¿Por qué? ¿Debe seguir siendo la Historia un instrumento unido al eje curricular de “Historia nacional” e “Historia universal”?

Cómo vemos, se tratan de tres caminos investigativos de futuro para interrelacionarlos con el fin último de eliminar de raíz la Historia nacional, la formación escolar curricular y los criterios de formación ciudadana actuales de los sistemas educativos en el mundo. La idea es irrumpir con varios proyectos, ideas y resultados de investigación comparativos para debatir si realmente la enseñanza de Historias nacionales debe seguir vigente en los sistemas educacionales; si realmente se debe continuar con el fomento de currículos homogeneizantes en las clases escolares y, en última instancia, si realmente los criterios de formación ciudadana actuales se ajustan a la sociedad que queremos. En definitiva, ¿Estamos pensando la

sociedad/sociedades que queremos desde la escuela? ¿Está la enseñanza escolar de la Historia entorpeciendo dicho objetivo en todo el mundo? ¿Son los índices de educación supranacionales (ideales) parte de un proceso de formación de una sociedad realmente diversa y plural? ¿Son los sistemas educacionales nacionales actuales necesarios en vista de los nuevos desafíos en materia social, cultural, política, económica y medioambiental? ¿Es la escuela y la Historia escolar del siglo XXI herramientas que sirvan para emanciparnos como individuos libres en nuestras mentes o, por el contrario, se tratan de herramientas que potencian las limitaciones y los prejuicios ante un mundo cada vez más conectado?

¿Es necesaria la Historia en siglo XXI? Entendemos que sí, pero debemos repensarla interdisciplinariamente. Los historiadores del siglo XXI seguimos anclados en el siglo XIX, mientras en el campo educativo todo apunta a que estamos generando una sociedad cada vez más atomizada, frustrada y obtusa. Es necesario lograr salir de nuestra caverna académica para hacer nuevos esfuerzos colectivos e interconectados por comprender mejor una sociedad para poder tener algún futuro.

El futuro debe volver a ser nuestra obsesión, pero en vistas de la construcción y posibilitación de nuevos escenarios utópicos desde la ciudadanía, no desde el enfoque de unos pocos. Sociabilizar “la Historia” es parte del gran desafío del siglo XXI. No podemos seguir permitiendo situaciones como las que hemos podido presenciar, con bastante impotencia contenida he de decir, como jóvenes estudiantes de 17 y 18 años viven en una especie de “cárcel presentista” desde la cual perciben frustrados como el futuro no les pertenece. Y siendo el pasado un tiempo histórico caduco y monolítico que les limita y condiciona como individuos realmente libres y críticos en un espacio tan importante como lo es el pensamiento.

Sin pensamiento no hay verdadera libertad. Y sin una nueva Historia que no entienda su nuevo rol en la sociedad del siglo XXI, estamos condenados a no entender la nueva esclavitud del siglo XXI: una sociedad presa de sus propios prejuicios y limitaciones cognitivas. Debemos asimilar el papel actual que tiene la Historia en los sistemas educacionales y escuelas del siglo XXI; de la importancia que puede llegar a tener para la configuración de sociedades que avancen en el entendimiento y no en la confrontación. La Historia puede ser esa gran herramienta para derrotar a los nacionalismos excluyentes, pero también para desarrollar nuevas formas de convivencia social y utopías políticas. Todo es posible y es por ello por lo que las recetas universales no sirven. Debemos dejar a un lado el currículo y el libro de texto

para entendernos, educacionalmente hablando, como un instrumento que posibilite la libertad de pensamiento, de discernimiento, de percepción de las cosas y, en definitiva, de como queremos desarrollarnos como seres humanos en un mundo que estamos destruyendo cada día más.

La Historia deberá centrarse en el ser humano y en la reflexión crítica de los diversos pasados de cara a una prospectiva donde sí haya un mundo en el cual queramos vivir. No podemos dejar que nuestras sociedades asimilen que les hayan arrebatado el futuro, pero tampoco el pasado. Y quizás, y solo quizás, la felicidad llegue a través del pensamiento, ya que este nos hará libres.

## Bibliografía utilizada

- A. Hall, John. *Estado y nación: Ernst Gellner y la teoría del nacionalismo*, Cambridge University Press, España, 2000.
- Abril Hervás, David, “Ciudadanía active y educación: propuestas educativas emergentes a partir de historias de vida”, en Patricia Mata Benito, Belén Ballesteros Velázquez e Inés Gil Jaurena (coords.), *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación*, Traficantes de sueños, Madrid, España, 2014.
- Acevedo G., Carlos P., “Presente y pasado en la historia de la Educación en Chile: 1850-1950”, *Foro educacional*, N° 10, 2006.
- Adolfo Dupuy, Héctor, “La crisis del Estado-nación y las nuevas formas de relación política y cultural entre las sociedades y sus territorios”, *XI Jornadas de Investigación del Centro de Investigaciones Geográficas y del Departamento de Geografía*, La Plata, Argentina, 2009.
- Adonon, Akuavi, Hiroko Asakura, Laura Carballido Coria, y Jorge Galindo. *Identidades: Explorando la diversidad*, Anthropos Editorial, Barcelona, 2011.
- Aguilera, Pilar, “La educación emocional en el Reino Unido”, en Rafael Bisquerra (coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y a la adolescencia*, Edición Faros Sant Joan de Déu, Barcelona, 2012.
- Aguirre Baztán, Ángel, “Etnografía”, Aguirre Baztán, Ángel (coord.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Alfaomega, México D.F, 1995.
- Aguirre Rojas, Carlos Antonio, *La historiografía en el siglo XX. Historia e historiadores entre 1848 y ¿2025?*, Montesinos, España, 2004.
- Alonso Gutiérrez, Ana María, “Algunas reflexiones sobre globalización”, presentado en XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante, 2004.
- Álvarez Gallego, Alejandro, “Del Estado docente a la sociedad educadora ¿un cambio de época?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 26, 2001.
- Álvarez Junco, José, *Dioses útiles*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2016.
- Álvarez, Gallego, Alejandro, *Formación de nación y educación*, Siglo del Hombre Editores, 2010, pp. 27-42; Valero Matas, Jesús A., “Nacionalismo: identidad, educación y construcción social”, *El Guiniguada*, n° 14, 2005.



- Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas*, Fondo de cultura económica, México, 1993.
- Ankersmit, Frank, “La “nueva” Historia cultural: la influencia del posestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad”, en V. Vázquez de Prada, Olabarri y F.J Caspistegui (coords.), *La verdad en la literatura y en la historia*, Editorial Complutense, Madrid, España, 1996.
- Ankersmit, Frank, “La experiencia histórica”, *Historia y Grafía*, Nº 10 ,1998.
- Ankersmit, Frank, *Giro lingüístico, teoría literaria y teoría histórica*, Prometeo Libros, Buenos Aires, Argentina, 2011.
- Ankersmit, Frank, *Historia y topología. Ascenso y caída de la metáfora*, Fondo de Cultura Económica, Mexico, D.F, 2014.
- Annie Luo, Mengyu, Li, Jiaojiao, Subotić and Lena Woodward, *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*, World Economic Forum, Ginebra, Suiza, 2015.
- Annino, Antonio, “Soberanías en lucha”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003.
- Apple, W. Michael, “¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y neoconservadurismo en educación?”, *Docencia*, nº 13, 2001.
- Apple, W. Michael, *Política cultural y educación*, Editorial Morata, Madrid, 2001.
- Araque Hontangas, Natividad, “La educación en la Constitución de 1812: antecedentes y consecuencias”, *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, Vol. I, Nº Especial, 2009.
- Araque Hontangas, Natividad, *Manuel José Quintana y la instrucción pública*, Editorial Dykinson, Madrid, España, 2013.
- Arbués Radigales, Elena, Reparaz Abaitua, Clara y Naval Durán, Concepción, “Los alumnos y la educación para la ciudadanía. Primeros resultados”, *Revista Española de pedagogía*, Vol. 20, nº 253, 2012.
- Arias Sandoval, Leonel, “La identidad nacional en tiempos de globalización”, *Educare*, Vol. 13, nº 2, 2009.
- Aurell, Jaume, “Hayden White y la naturaleza narrativa de la historia”, *Anuario Filosófico*, Vol. 3, Nº 29, 2006.

- Aurell, Jaume, Catalina Balmaceda, Peter Burke, y Felipe Soza, *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, Akal, Madrid, España, 2013.
- Avalos, Beatrice, “Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales”, *Perspectivas*, Vol. 31, nº 2, 2001.
- Balaguer Flores, Irene. “La utilización de manuales escolares y los cuadernos para el estudio de la Historia de España desde 1928 hasta la primera etapa del franquismo, 1958”, *Clío*, nº 38, 2012.
- Balibar, Etienne, “La forma nación: historia e ideología”, Wallerstein, Immanuel, Balibar, Etienne (coord.), *Raza, nación y clase*, IEPALA, Madrid, España, 1991.
- Balibar, Etienne, “Racismo y nacionalismo”, Wallerstein, Immanuel, Balibar, Etienne (coord.), *Raza, nación y clase*, IEPALA, Madrid, España, 1991.
- Banks, James A., “Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 17, nº 2, 2014.
- Barroso Tristán, José María, Collado Ruano, Javier, “La creación de materiales curriculares para promover la participación ciudadana en un Sistema educativo coherente”, en Nicolás de Alba Fernández, Francisco F. García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (coord.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (Vol. I)*, Editorial Díada, Sevilla, 2012.
- Batallán, Graciela y Campanini, Silvana, “El “respeto a la diversidad” en la escuela”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Editorial Trotta, Madrid, España, 2008.
- Bavaresco, Agemir, “La crisis del Estado-nación y la teoría de la soberanía en Hegel”, *Recerca*, nº 1, 2003.
- Beech, Jason, y Marina Larrondo, “Identidades colectivas, nación y escuela: implicancias en la construcción del lazo social”, *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 5, nº 11, 2013.
- Bel Martínez, Juan Carlos y Colomer Rubio, Juan Carlos, “Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE”, *Cabás*, nº 17, 2017.

- Bel Martínez, Juan Carlos, “Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo”, *Revista de Educación*, nº 377, 2017.
- Bel Martínez, Juan Carlos, Colomer Rubio, Juan Carlos, “La construcción del pensamiento histórico en entornos digitales: creación y recreación por medio de la imaginación y la fantasía”, en Monteagudo-Fernández, José, Ainoa Escribano-Miralles, y Cosme J. Gómez-Carrasco (coord.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*, Editum, Murcia, España, 2018.
- Benejam, Pilar, Joan Pagès Blanch, Pilar Comes, y Dolors Quinquer, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Horsori, Barcelona, España, 1997.
- Benito Martínez, Juan, “Educación y ciudadanía”, *Eikasia*, Vol. 2, nº 6, 2006.
- Bensa, Alban, *Después de Lévi-Strauss: Por una antropología de talla humana*, Editorial Umbrales, México, D, F, 2015.
- Bernal Acevedo, Diana, “TIC y educación. Creación de mundos narrativos transmediáticos en proceso de aprendizaje”, *Revista Luciérnaga-Comunicación*, Vol. 9, Nº 18, 2017.
- Bertely Busquets, María. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Editorial Paidós, México, D.F, 2007.
- Billig, Michael, *Nacionalismo banal*, Capitan Swing, Madrid, 2014.
- Binkley, Marilyn, Erstad, Ola, Herman, Joan, Raizen, Senta, Ripley, Martin and Mike Rumble, *Draft White Paper 1. Defining 21<sup>st</sup> century skills*, Assessment and Teaching of 21st Century Skills (University of Melbourne), Melbourne, Australia, 2010.
- Bisquerra Alzina, Rafael, “Educación emocional y competencias para la vida”, *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, nº 1, 2003.
- Bisquerra, Rafael, “Orígenes y Desarrollo de la educación emocional en España”, en Rafael Bisquerra (coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y a la adolescencia*, Edición Faros Sant Joan de Déu, Barcelona, 2012.
- Bolaños de Miguel, Aitor Manuel, “Historiografía y postmodernidad: la teoría de la representación de F.R. Ankersmit”, *Historia y Política*, Nº 25, 2011.

- Bolívar, Antonio, “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, nº 20, 2004.
- Bolívar, Antonio, “Escuela y formación para la ciudadanía”, *Bordón*, Vol. 59, nº 2-3, 2007.
- Bosch Caballero, María del Carmen, “El reto de la escuela posmoderna. El papel de la educación en la era de la información”, *El Guiniguada*, nº 12, 2003.
- Bourdé, Guy, y Hervé Martin, *Las escuelas históricas*, Akal universitaria, Madrid, España, 1992.
- Brading, David A, “La monarquía católica”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003.
- Bravo Pemjean, Liliana Isabel, “Textos escolares: su uso en la enseñanza de la historia”, *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008.
- Bujanda Bujanda, María Eugenia, Ruíz González, Valeria, Molina Ovares, Andrea y Sofía Quesada Montano, *Competencias del siglo XXI. Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación. Capítulo latinoamericano del Proyecto ATC21s*, Fundación Omar Dengo (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), San José, Costa Rica, 2014.
- Burke, Peter, *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989*, Gedisa, Barcelona, España, 2006.
- Caballero Cortés, Ángela, Jhon Feisal Cárdenas Gómez, y Javier M. Valle, “La educación para la ciudadanía en la Unión Europea: Perspectivas supranacional y comparada”, *Journal of supranational policies of education*, 2016.
- Caiceo Escudero, Jaime, “Pensamiento Pedagógico en Chile en el Siglo XX: Desde la Escuela Nueva al Constructivismo”, *Revista Teoría e Prática da Educação*, Vol. 14, nº 2, 2011.
- Campillo, Antonio, “Tres conceptos de historia”, *Pensamiento*, 72, Nº 270, 2016.
- Canals Cabau, Roser, “El debate como estrategia didáctica para educar en la participación ciudadana”, en Nicolás de Alba Fernández, Francisco F. García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (coord.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (Vol. I)*, Editorial Díada, Sevilla, España, 2012.

- Cárcamo Vásquez, Héctor, “La formación ciudadana en la escuela desde la mirada de los futuros profesores de primaria”, *Política y Sociedad*, Vol. 52, n° 3, 2013.
- Cárcamo Vásquez, Hernán, “Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente”, *Estudios Pedagógicos*, Vol. 24, n° 2, 2008.
- Cardona Agudelo, Hugo; Cardona Restrepo, Porfirio, “El Estado-nación de la globalización y en el reordenamiento internacional”, *Revista Ciencias Estratégicas*, vol. 19, n° 25, 2011.
- Carretero, Mario, “Identidad nacional y enseñanza de textos históricos: una hipótesis explicativa”, *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008.
- Carretero, Mario, Alberto Rosa, y María Fernanda González, “Introducción. Enseñar historia en tiempos de memoria”, en *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós, Buenos Aires, Argentina, 2006.
- Carretero, Mario, José Antonio Castorina, María Sarti, Floor Van Alphen, y Alicia Barreiro, “La construcción del conocimiento histórico”, *Propuesta Educativa*, Vol. 1, N° 39, 2013.
- Carretero, Mario, y James F. Voss, *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 2004.
- Carretero, Mario, y José Antonio Castorina, “Introducción”, en *La construcción del conocimiento histórico. enseñanza, narración e identidades*, Paidós, Cuestiones de educación, Buenos Aires, Argentina, 2010.
- Carretero, Mario, y Marcelo Borrelli, “La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente”, en *La construcción del conocimiento histórico. enseñanza, narración e identidades*, Paidós, Cuestiones de educación, Buenos Aires, Argentina, 2010.
- Carretero, Mario, y Marcelo Borrelli, “Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?”, *Cultura y Educación*, Vol. 2, N° 20, 2008.
- Carrión Guzmán, Javier, “Análisis curricular de la educación ciudadana en el sistema público de enseñanza en Puerto Rico: nivel elemental y secundario”, en Nicolás de Alba Fernández, Francisco F. García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (coord.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (Vol. I)*, Editorial Díada, Sevilla, España, 2012.

- Caruso, Marcelo, Inés Dussel, y Pablo Pineau, “¿ Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, en *La escuela como máquina de educar*, Paidós, México, D.F, 2002.
- Casado Quintanilla, Blas, *Tendencias historiográficas actuales*, UNED, Madrid, España, 2008.
- Casanova, Julián, "Los límites de la objetividad y el desafío posmodernista", 2009, disponible en [https://www.planetadelibros.com/pdf/Los\\_limites\\_de\\_la\\_objetividad.pdf](https://www.planetadelibros.com/pdf/Los_limites_de_la_objetividad.pdf), consultado el 15 de enero de 2019.
- Casas i Vilalta, Montserrat, “Algunas reflexiones sobre la formación de la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente”, presentado en XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante, 2004.
- Castañeda Fuertes, Digna, “Género y raza en la experiencia colonial en el Caribe”, Cagiao Vila, Pilar, Valdés Portillo, José María (coord.), *Entre imperio y naciones: Iberoamérica y el Caribe en torno a 1810*, Santiago de Compostela, Publicacións da Cátedra Juana de Vega (Universidad de Santiago de Compostela), 2012.
- Castillejo, José, *Guerra de ideas en España: filosofía, política y educación*, Siglo XXI, Madrid, España, 2009.
- Castro Paredes, Moyra, “Gobiernos locales y educación en Chile en el siglo XIX: una aproximación histórica”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 15, 2010.
- Cavieres Fernández, Eduardo, y José Antonio Muñoz Reyes. “Pensamiento de los profesores de historia acerca de la ciudadanía y la inclusión de las movilizaciones estudiantiles en su enseñanza”, *Estudios Pedagógicos*, Vol. 41, nº 2, 2015.
- Cavieres Figueroa, Eduardo, *Liberalismo: ideas, sociedad y economía en el siglo XIX*, Ediciones universitarias de Valparaíso, Chile, 2016.
- Cavieres Figueroa, Eduardo, *Sobre la independencia en Chile. El fin del Antiguo Régimen y los orígenes de la representación moderna*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Chile, 2012.
- Cid, Gabriel, y Alejandro San Francisco. *Nación y nacionalismo en Chile: siglo XIX*. Centro de Estudios Bicentenario, Santiago de Chile, 2010.

- Cid, Gabriel, y Isabel Torres Dujisin. «Conceptualizar la identidad: Patria y Nación en el vocabulario chileno dl siglo XIX». En *Nación y nacionalismo en Chile: siglo XIX*. Centro de Estudios Bicentenario, Santiago de Chile, 2010.
- Cid, Gabriel. «La nación bajo examen. La historiografía sobre el nacionalismo y la identidad nacional en el siglo XIX chileno». *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana* 11, n.º 32, 2012.
- Collado Ruano, Javier y Barroso Tristán, José María, “Educar para vivir: Hacia una educación global y planetaria”, en Nicolás de Alba Fernández, Francisco F. García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (coord.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (Vol. II)*, Editorial Díada, Sevilla, España, 2012.
- Comaroff, John L. *Etnicidad S.A.*, Katz, Buenos Aires, 2011.
- Connor, Walker, *Etnonacionalismo*, Trama Editorial, Madrid, España, 1998.
- Consuelo Figueroa, “Trazos e imágenes de la nación chilena”, Consuelo Figueroa (coord.), *Chile y América Latina: democracias, ciudadanías y narrativas históricas*, ProQuest E-book Central, 2013.
- Cordero, Consuelo, y Teresa Aguado, “Educación para la ciudadanía. Una asignatura a debate. Normativa, manuales y práctica escolar en España”, *Diálogo Andino*, nº 47, 2015.
- Cosme José Gómez Carrasco y Arthur Chapman, “Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29, 2014.
- Cox, Cristian, Jaramillo, Rosario y Reimers, Fernando, *Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una agenda para la Acción*, Banco Interamericano de Desarrollo, New York, 2003.
- Chiaramonte, José Carlos, “Modificaciones del pacto imperial”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003.
- Chung, Connie K., y Fernando M. Reimers, *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, México, 2016.

- Danielsson Malmros, Ingmarie, “Swedish history textbooks as identity constructing narratives (1931-2009)”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29 2014.
- De Andrade Arruda, José Jobson, “La historia de la Historia en Brasil”, *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, Nº 18, 1998.
- De Gabriel, Narciso, “Alfabetización y escolarización en España (1887-1950)”, *Revista de Educación*, Nº 314, 1997.
- De la Calle Carracedo, Mercedes, “Tendencias innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales. Hacer visible lo invisible”, en Hernández Carretero, Ana María, Carmen Rosa García Ruíz, y Juan Luis De la Montaña Conchiña (coord.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Cáceres, España, 2015.
- De Puelles Benítez, Manuel, *Política y Educación en la España contemporánea*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2007.
- De Terreros y Pando, Esteban, *Diccionario castellano de las voces de ciencias y artes y sus correspondientes de las tres lenguas francesa, Latina e italiana*, En la imprenta de la viuda de Ibarra, Madrid, 1787.
- Del Pozo Andrés, María del Mar, y Antonio Francisco Canales Serrano, “Educación, ciudadanía e identidad nacional en la España contemporánea”, en *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación*, Ediciones de la Universidad de Cantabria, Santander, España, 2011.
- Delfín Ortega Sánchez y Francisco Rodríguez Lestegás, “Enseñanza de la historia, identidades culturales y conciencia iberoamericana en los libros de texto españoles para Educación Primaria”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29, 2014.
- Delgado Granados, Patricia, “Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en Jóvenes”, XXI, Nº 7, 2005.
- Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO- Editorial Santillana, Madrid, España, 1996.
- Delval, Juan, “La Escuela para el siglo XXI”, *Sinéctica*, nº 40, 2013.



- Demélas, Marie-Danielle, “Pactismo y constitucionalismo en los Andes”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003.
- Díaz de Rada, Ángel y Velasco, Honorio, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, Editorial Trotta, Madrid, España, 2006.
- Díaz de Rada, Ángel, “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Editorial Trotta, Madrid, España, 2008.
- Díaz de Rada, Ángel, *Cultura, antropología y otras tonterías*, Editorial Trotta, Madrid, España, 2012.
- Diestro Fernández, Alfonso, “De políticas, educación y ciudadanía europea”, *Pliegos de Yuste*, nº 9-10, 2009. Diestro Fernández, Alfonso, “El papel de la conferencia permanente de ministros europeos de la educación en el establecimiento de una política educativa europea”, *Foro de Educación*, nº 12, 2010.
- Diestro Fernández, Alfonso, “Revisión histórica a la dimensión educativa del Consejo de Europa”, *Tendencias Pedagógicas*, nº 15, 2008.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier, “La memoria histórica en los libros de texto escolares”, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 27, 2013.
- Dolive, Caroline, “Publicizing Nationalism: Legitimizing the Turkmen State through Niyazov’s Rukhnama”, in James H. Williams (editor), *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, Sense Publishers, Washington D.C., USA, 2014.
- Donoso Díaz, Sebastián, “Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis”, *Estudios Pedagógicos*, Vol. 31, nº 1, 2005.
- Dubet, François, “El declive y las mutaciones de la institución”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Madrid, Editorial Trotta, 2008.
- Egaña Baraona, María Loreto, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*, Lom Ediciones, Santiago de Chile, 2000.
- Egea Vivancos, Alejandro, Laura Arias Ferrer, y Alfonso J. García López, “Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación

- educativa evaluativa en educación secundaria”, *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, N° 2, 2017.
- Erikson, Frederick, “La transmisión de la cultura”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, España, 2007.
- Escribano Roca, Rodrigo, “El siglo de los Giros. Modelos discursivos y post-discursivos en la teoría historiográfica reciente”, *Historiografías*, N° 14, 2017.
- Escudero Caiceo, Jaime, “Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX y sus proyecciones”, *Cuadernos de Historia da Educação*, Vol. 11, n° 1, 2012.
- Estudios Sociales y Educativos La Chimba, “Método historiográfico crítico: una estrategia de aprendizaje en el aula desde el texto escolar”, *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008.
- Everhart, Robert. B, “Leer, escribir y resistir”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 2007.
- Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul-Razzak, Lopes, Henri, V. Petrovski, Arthur, Rahnama, Majid y Champion Ward, Frederick, *Aprender a ser. La educación del futuro*, UNESCO y Alianza Editorial, París-Madrid, 1973.
- Fernández Rubio, Carmen, “La educación para la ciudadanía europea: propuesta educativa para su implementación en el curriculum de Ciencias Sociales”, presentado en XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante, España, 2004.
- Fernández Soria, Juan Manuel. “A propósito del 98: modernidad, Estado y educación (España 1898-1923)”, *Revista de Educación*, N° 317, 1998.
- Fernández, Liria, Carlos, Fernández Liria, Pedro y Alegre Zahonero, Luis, *Educación para la ciudadanía: democracia, capitalismo y estado de derecho*, Ediciones Akal, 2007.
- Fernández-Rufete Navarro, Ana, Fernández-Rufete Navarro, María, “Narrar la Historia a través de la escritura creativa: pensamiento narrativo en la enseñanza de la Historia”, en Monteagudo-Fernández, José, Ainoa Escribano-Miralles, y Cosme J. Gómez-Carrasco (coord.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*, Editum, Murcia, España, 2018.

- Fernández-Soria, Juan Manuel, “Patria y nación en los textos escolares, significado y aprendizaje de España”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, nº 22, Vol. 11, 2012.
- Flick, Uwe, *Introducción a la investigación cualitativa*, Ediciones Morata, Madrid, 2007.
- Flores Torres, Óscar, *Historiadores de México siglo XIX*, Trillas, México, D. F, 2003.
- Fontana, Josep, “¿Qué Historia para el siglo XXI?”, *Analecta: revista de humanidades*, Nº 1, 2006.
- Foronda Robles, Concepción, “Participación y educación: ambientalización curricular”, en Nicolás de Alba Fernández, Francisco F. García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (coord.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (Vol. I)*, Editorial Díada, Sevilla, España, 2012.
- Foucault, Michael, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina, 1968.
- Franzé Mudanó, Adela, “Discurso experto. Educación intercultural y patrimonialización”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Editorial Trotta, Madrid, España, 2008.
- Fuentes, Juan Luis y Quintanilla, Ignacio, “La educación para la ciudadanía global. Buenas teorías que orientan buenas prácticas”, en Hernández Prados, María Ángeles (Coord.), *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural*, Editum, 2017.
- G. Iggers, Georg, *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales. Una visión panorámica y crítica del debate internacional*, Labor, Barcelona, España, 1995.
- G. Iggers, Georg, *La historiografía del siglo XX. desde la objetividad científica al desafío posmoderno*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2012.
- García Caballero, Vicente, “La educación en la España de finales del siglo XIX”, *Iberian*, Nº 7, 2013.
- García Luque, Antonia, de la Cruz Redondo, Alba, “Formación del alumnado Universitario en educación patrimonial: de la academia a la sociedad”, en López Torres, Esther, Carmen Rosa García Ruíz, y María Sánchez Agustí (coord.),

- Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, Ediciones Universidad de Valladolid, Valladolid, España, 2018.
- García Pérez, Francisco F. y Alba Fernández, Nicolás, “¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?”, *Scripta Nova*, Vol. 12, nº 270, 2008.
- García, Carolina, y Luis Flores, “Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la desobjetivación del sistema. Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad”, *Estudios Pedagógicos*, Vol. 37, nº 2, 2011.
- Geertz, Clifford, *Los usos de la diversidad*, Editorial Paidós, Barcelona, 1996.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 2003.
- Gellner, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, Alianza Editorial, Madrid, 2008.
- Giordiano, Verónica, “Modernidad, modernización y sufragio universal: la experiencia de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay”, Zaida Lobato, Mirta y Venturoli, Sofía (eds.), *Formas de ciudadanía en América Latina*, Iberoamericana-Vervuert, Madrid, España, 2013.
- Goetz, Judith, y Margaret Le Compte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Editorial Morata, Madrid, España, 1988.
- Gómez Carrasco, Cosme J., y Raimundo A. Pérez Rodríguez, “La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas”, *Revista de historiografía*, Nº 27, ,2017.
- Gómez-Carrasco, Cosme Jesús y Gallego-Herrera, Sergio, “La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España”, *Educare*, nº 3, Vol. 20, 2016.
- Gómez-Carrasco, Cosme Jesús, Ramón Cózar Gutiérrez, y Pedro Miralles Martínez, “La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº29, 2014.
- González Amorena, María Paula, “Formación de la ciudadanía e identidades: los cambios de la reforma educativa argentina. Una mirada desde los libros de texto”, presentado en *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Alicante, España, 2004.

- González Cañaveras, Juan Antonio, *Plan de educación, o Exposición de un nuevo método para estudiar las lenguas, geografía, cronología, historia, filosofía, matemáticas, etc.*, por Joaquín Ibarra, Impresor de Cámara de S.M, Madrid, España, 1782.
- González Casanova, Pablo, “La crisis del Estado y la lucha por la democracia en América Latina: problemas y perspectivas”, *Revista Mexicana de Sociología*, nº 104, 1989.
- González Gallego, Isidoro, “Algunas reflexiones sobre educación cívica en la historia”, presentado en XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante, España, 2004.
- González González, José-Manuel, “Implementando con rúbricas la evaluación. Una propuesta desde el departamento de ciencias sociales de la Universidad de Extremadura”, en López Torres, Esther, Carmen Rosa García Ruíz, y María Sánchez Agustí (coord.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, Ediciones Universidad de Valladolid, Valladolid, España, 2018.
- González Pérez, Teresa, “La educación cívica en España: retrospectiva y perspectiva”, *Historia de la educación*, Vol. 18, nº 42, 2014.
- González Sánchez, Margarita y Muñoz Rodríguez, José Manuel, “La formación de ciudadanos críticos. Una apuesta por los medios”, *Teoría de la educación*, nº 14, 2002.
- González Valencia, Jenny A., “Cine foro: una estrategia metodología para la enseñanza de las Ciencias Sociales en educación secundaria”, en Hernández Carretero, Ana María, Carmen Rosa García Ruíz, y Juan Luis De la Montaña Conchiña (coord.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Cáceres, España, 2015.
- González Valencia, Jenny Andrea, Posada López, Rocío del Pilar y Valencia Calvo, Carlos Hernando, “La enseñanza para la participación en el currículo de Ciencias Sociales en la educación obligatoria en Colombia”, en Nicolás de Alba Fernández, Francisco F. García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (coord.),

- Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (Vol. I)*, Editorial Díada, Sevilla, España, 2012.
- Gros, Christian, “América Latina: ¿identidad o mestizaje? La nación en juego”, *Desacatos*, nº 10, 2002.
- Guber, Rosana, *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Editorial Norma, Colombia, 2001.
- Guereña, Jean-Louis, “Escolarización y demanda popular de educación en el último tercio del siglo XIX”, *Historia Contemporánea*, Nº 3, 1990.
- Guerra Pérez, María Isabel, “La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO”, *Iber*, nº 7, 1996.
- Guerra, François-Xavier, “El ocaso de la monarquía hispánica: revolución y desintegración”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003.
- Guerra, François-Xavier, “Introducción”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003.
- Guerra, François-Xavier, “Las mutaciones de la identidad en la América hispánica”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003.
- Guichot Reina, Virginia, “Identidad, Ciudadanía y Educación del Multiculturalismo a la Interculturalidad”, *Cuestiones pedagógicas*, nº 16, 2002.
- Gysling C., Jacqueline, y Cristián Cox D, *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*, Cide, Santiago de Chile, 1990.
- Habermas, Jurgen, *Identidades nacionales y postnacionales*, Editorial Tecnos, 2007.
- Habermas, Jurgen. *Más allá del Estado nacional*, Trotta, Madrid, 2008.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul, *Etnografía. Métodos de investigación*, Editorial Paidós Ibérica, Barcelona, 1994.
- Harwich Vallenilla, Nikita, “La historia de la patria”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003.
- Heinrich Pohl, Karl, “¿Cómo reflejan los textos escolares de historia la investigación histórica? Algunos hallazgos desde Alemania”, Seminario internacional Textos

- escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile), 2008.
- Hernández Cervantes, Lorenia, y Joan Pagès Blanch, “¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar?”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, Nº 68, 2016.
- Hernández Sánchez, Caridad, “Ciudadanía, diversidad y participación. Educar para la participación desde la diversidad”, *Revista Educação e Políticas em Debate*, Vol. 1, nº 1, 2012.
- Hernández Sandoica, Elena, *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*, Akal, Madrid, España, 2004.
- Hobsbawm, Eric, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Booket, Madrid, España, 2013.
- Hymes, Dell, “¿Qué es la etnografía?”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, España, 2007.
- Ibagón Martín, Nilson Javier, “Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación”, *Hojas y Hablas*, nº 11, 2014.
- Iggers, Georg, *La historiografía del siglo XX. desde la objetividad científica al desafío posmoderno*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2012.
- Inarejos Muñoz, Juan Antonio. “¿Compartimientos estancos? Los avances de la historiografía en el tratamiento de la construcción del Estado liberal en los libros de Historia de España de 2º de Bachillerato”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Vol. 1, nº 33, 2018.
- Iturriaga Barco, Diego, “Enseñar Historia hacienda visible lo invisible a través de los videojuegos de Historia en secundaria”, en Hernández Carretero, Ana María, Carmen Rosa García Ruíz, y Juan Luis De la Montaña Conchiña. *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Cáceres, España: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2015.
- J. Ngo, Federick, “Revision for Rights? Nation-Building through Post-War Cambodian Social Studies Textbooks, 1979–2009”, in James H. Williams

- (editor), *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, Sense Publishers, Washington D.C., USA, 2014.
- John Lynch, “Los orígenes de la independencia americana” en L. Bethell (Ed.), *Historia de América Latina, vol. V*, Cambridge University Press, Ed. Crítica, Barcelona, España, 1991.
- José Ignacio Ortega Cervigón y Juan Esteban Rodríguez Garrido, “Análisis de la construcción de identidades colectivas en los libros de texto: el tratamiento de la Guerra de la Independencia en las últimas décadas”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29, 2014.
- Köhler, Hannah, Brese, Falk, Carstens, Ralph, Weber, Sabine, Schulz, Wolfram, *ICCS 2016 User Guide for the International Database*, IEA, 2018.
- König, Hans-Joachim, “Discursos de identidad, Estado-nación y ciudadanía en América Latina: Viejos problemas- nuevos enfoques y dimensiones”, *Historia y Sociedad*, Vol. 11, 2003.
- Koselleck, Reinhart, *Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, Trotta, Madrid, España, 2012.
- Koselleck, Reinhart, *historia/Historia*, Trotta, Madrid, España, 2010.
- Koubi, Geneviève, “Entre ‘civismo’ y ‘civilidad’. La educación de la ciudadanía”, *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, Vol. 38, 2004.
- L. Vásquez, George, “La historiografía latinoamericana del siglo XIX. El caso de tres historiadores ilustres: Andrés Bello, Diego Barros Arana y Bartolomé Mitre”, *Histórica*, Vol. 20, Nº 1, 1996.
- Laclau, Martín, “Vicente Fidel López y su concepción de la historia”, *Revista de historia del derecho*, Nº 51, 2016
- Lahire, Bernard, “Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Madrid, Editorial Trotta, 2008.
- Lantieri, Linda y Nambiar Madhavi, “La experiencia de la educación emocional en las aulas de Nueva York”, en Rafael Bisquerra (coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y a la adolescencia*, Edición Faros Sant Joan de Déu, Barcelona, España, 2012.
- Liz Chiavaro, Sandra, “El discurso histórico en las escuelas: su papel disciplinador y configurador de subjetividades. De la vigencia del Estado-Nación a la



- desinstitucionalización de las sociedades contemporáneas”, *Diálogos Pedagógicos* V. 2, N° 4, 2004.
- López Facal, Ramón, “Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional”, *Clío & Asociados, La Historia enseñada*, n° 14, 2010.
- López Serrano, Alfredo y Brotat Ester, Juan, “Unidad didáctica 1: Migraciones e interculturalidad en Europa”, en Rafael Valls Montés y Alfredo López Serrano (coords.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España, 2002.
- López Serrano, Alfredo y Brotat Ester, Juan, “Unidad didáctica 4: Mercaderes y/o ciudadanos”, en Rafael Valls Montés y Alfredo López Serrano (coords.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España, 2002.
- López-Cassá, Elia, “La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria”, en José Luis Soler, Lucía Aparicio, Oscar Díaz, Elena Escolano y Ana Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, Ediciones Universidad San Jorge, Zaragoza, España, 2016.
- Ludmila Da Silva Catela, “Pureza y nación. Masacres, silencios y ordenes políticos”, Consuelo Figueroa (cood.), *Chile y América Latina: democracias, ciudadanías y narrativas históricas*, ProQuest Ebook Central, 2013.
- Luiz Callai, Jaeme, “El difícil diálogo entre los textos escolares de historia y los avances de la historiografía”, *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008.
- Luna Corvera, Teresa González, *Democracia y formación ciudadana*, Instituto Federal Electoral, México, 2010.
- Macías, Flavia, “La ciudadanía y su dimensión política en la América Latina decimonónica”, Zaida Lobato, Mirta y Venturoli, Sofía (eds.), *Formas de ciudadanía en América Latina*, Iberoamericana-Vervuert, Madrid, 2013.
- Maldonado, Juan Pablo Conejeros. *La influencia cultural francesa en la educación chilena, 1840-1880*. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Santiago de Chile, 1999.
- Maquiavelo, Nicolás, *El príncipe*, Editorial Akal (e-book), Madrid, España, 2012.

- Margarita Limón Luque, “El fin de la historia en la enseñanza obligatoria”, Sánchez León, Pablo, y Jesús Izquierdo Martín (coords.). *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. Siglo XXI, Madrid, España, 2008.
- Marina Cruz, Luz, “La Historia en clave feminista”, *Revista venezolana de estudios de la mujer*, Vol. 15, N° 34, 2010.
- Márquez Restrepo, Martha Lucía, “Perspectivas teóricas para abordar la nación y el nacionalismo”, *Papel Político*, Vol. 16, n° 2, 2011.
- Martín-Cabello, Antonio, “Ciudadanía global. Un estudio sobre las identidades sociopolíticas en un mundo interconectado”, *Arbor*, Vol. 193, n°. 786, 2017.
- Martínez Monje, Pedro Manuel, “La ciudadanía digital desde el análisis de las tipologías de las economías del mundo”, Ponencia presentada en *Brecha Digital y Desarrollo. Factores de Exclusión e Inclusión*, Universidad del País Vasco, 6 de septiembre de 2011.
- Martínez Rodríguez, Juan Bautista, *Educación para la ciudadanía*, Editorial Morata, 2005.
- Martínez Valcárcel, Nicolás, y María Dolores Alarcón Hernández, *La utilización del libro de texto de Historia de España dentro y fuera del aula: alumnos, manuales, huellas, interpretación y contexto*, Editorial Diego Marín, Murcia, España, 2016.
- Mayordomo Pérez, Alejandro, “La transición a la democracia: educación y desarrollo político”, *Historia de la Educación*, Ediciones Universidad de Salamanca, 2002.
- Mayorga, Rodrigo, “Los conceptos de la escuela: aproximaciones desde la historia conceptual al sistema educativo chileno. 1840-1890”, *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, Vol. 15, N° 1, 2011.
- Mead Yaqub, Michael, “Re(learning) Ukrainian: Language Myths and Cultural Corrections in Literacy Primers of Post-Soviet Ukraine”, in James H. Williams (editor), *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, Sense Publishers, Washington D.C., USA, 2014.
- Medina Medina, Antonio, “La formación del Sistema educativo español”, Negrín Fajardo, Olegario (coord.), *Historia de la Educación Española*, UNED, Madrid, España, 2012.
- Méndez Francisco, Luis, “La globalización y el Estado nacional”, *Revista Global*, Vol. 4, n° 14, 2007.

- Méndez Francisco, Luis, “La globalización y el Estado nacional”, *Fundación Global Democracia y desarrollo*, vol. 4, n° 14, 2017.
- Miguel-Revilla, Diego, María Sánchez-Agustí, y Jesús María Moro-Bengoechea, “Diseño y evaluación de un repositorio abierto de recursos didácticos para la enseñanza de la Historia reciente”, *EDUTEC*, N° 64, 2018.
- Miralles Martínez, Pedro, y Pedro Belmonte Espejo, “Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en bachillerato”, *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Alicante, España, 2004.
- Monsalve Bórquez, Mario. “*I el silencio comenzó a reinar*”: documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920, DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana: Universidad Católica Blas Cañas, Santiago de Chile, 1998.
- Mora Villafuerte, Verónica y Flores Castillo, “La enseñanza de la historia a través de la situación-problema. Una apropiación metodológica para el docente vista desde su práctica en el aula”, *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, 2010.
- Morawietz, Liliana, “Aprendizajes para el ejercicio de la ciudadanía”, *Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Oficina de Santiago)*, n° 47, 2014.
- Moreno Fernández, Olga, “Educación y ciudadanía planetaria. Concepciones del alumnado participante en programas educativos andaluces”, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n° 26, 2015.
- Muñoz Labraña, Carlos, y Bastián Torres Durán, “La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos”, *Revista Electrónica Educare*, Vol. 18, n° 2, 2014.
- Murcia Castellanos, Yenny Constanza, María Lucía Tejedor Estupiñan, y Diana Yaneth Lancheros Cuesta, “Impacto de una herramienta multimedial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el aula”, *Revista de Medios y Educación*, N° 50, 2017.
- Naval, Concepción y Arbués, Elena, “La educación en los medios y la actividad ciudadana”, *Saberes y quehaceres del pedagogo*, n° 24, 2017.

- Naval, Concepción, Print, Murray and Veldhuis Ruud, “Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform”, *European Journal of Education*, Vol. 37, nº 2, 2002.
- Negrín Fajardo, Olegario, “La educación durante la Restauración”, Negrín Fajardo, Olegario (coord.), *Historia de la Educación Española*, UNED, Madrid, 2012.
- Negrín Fajardo, Olegario, “La reforma del Sistema educativo: proyectos y realizaciones ilustrados”, Negrín Fajardo, Olegario (coord.), *Historia de la Educación Española*, UNED, Madrid, España, 2012.
- Negrin, Marta, “Los manuales escolares como objeto de investigación”, *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 6, nº 6, 2009.
- Nicolau, Roser, “Población, salud y actividad”, Carreras, Albert y Tafunell, Xavier (coord.) *Estadísticas históricas de España: siglos XIX-XX*, Fundación BBVA, Bilbao, España, 2005.
- Núñez, Clara Eugenia, “Educación”, Carreras, Albert y Tafunell, Xavier (coord.) *Estadísticas históricas de España: siglos XIX-XX*, Fundación BBVA, 2005.
- Obgu, U. John., “Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 2007.
- Oliveira Correira, Laura, “América en los manuales escolares españoles de Historia (1900-1940): trayectoria de una investigación”, *Artigo*, nº 36, 2009.
- Ortega Cervigón, José Ignacio, y Juan Esteban Rodríguez. “Análisis de la construcción de identidades colectivas en los libros de texto: el tratamiento de la guerra de independencia en las últimas décadas”, *Historia y Memoria de la Educación*, nº 6, 2017.
- Ortega Sánchez, Delfín, “Las mujeres en la historia enseñada: resultados de un programa docente en formación inicial del profesorado”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Nº 17, 2018.
- Osorio, Jaime, “El sistema-mundo de Wallerstein y su transformación. Una lectura crítica”, *Argumentos*, vol. 28, nº 77, 2015.
- Ossenbach Sauter, Gabriela, “Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental”, Tiana Ferrer, Alejandro, Gabriela Ossenbach Sauter, y Florentino Sanz Fernández (coord.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2012.

- Oteiza, Teresa, “Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media”, *Discursos y Sociedad*, nº 1, Vol. 3, 2009.
- Pagès Blanch, Joan, “La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España”, *Didáctica Geográfica*, Vol. 3, Nº 9, 2007.
- Pagès Blanch, Joan, “Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas”, *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008.
- Pagès Blanch, Joan, Gabriel Villalón Gálvez, y Alicia Zamorano Vargas, “Enseñanza de la Historia y diversidad étnica: los casos chileno y español”, *Educação & Realidade*, Vol. 42, Nº 1, 2017.
- Pagès Blanch, Joan, y Antoni Santisteban Fernández, “La enseñanza de la historia”, *Historia y Memoria*, Nº 17, 2018.
- Pagès Blanch, Joan, y Edda Sant Obiols, “¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?”, *Historia y Memoria*, Nº 3, 2011.
- Pagès Blanch, Joan, y Jesús Patricio Marolla Gajardo, “La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales”, *Historia y Memoria*, Nº 17, 2018.
- Pagès Blanch, Joan, y Sebastián Plá, “Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina”, en *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*, Bonilla Artigas Editores, México, D. F., 2014.
- Pagès Blanch, Joan. “Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro?”, presentado en *International Standing Conference for the History of Education*, San Luis Potosí, México, 26 de julio de 2011.
- Palandjian, Garine, “The ABC’s of Being Armenian: (Re)Turning to the National Identity in Post-Soviet Textbooks”, in James H. Williams (editor), *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, Sense Publishers, Washington D.C., USA, 2014.
- Pardo Máiquez, Juan, Vidal-Abarca García, Enrique, “La narrativa histórica en el aula de educación secundaria”, en Monteagudo-Fernández, José, Ainoa Escribano-Miralles, y Cosme J. Gómez-Carrasco (coord.), *Educación histórica*

- y *competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*, Editum, Murcia, España, 2018.
- Parra Monserrat, David, “¿Hacia una nueva didáctica? Posibilidades y retos para la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el siglo XXI”, Colomer Rubio, Juan Carlos, Javier Esteve Martí, y Mélanie Ibáñez Domingo (coord.), *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la Historia*, Asociación de Historia Contemporánea, Universitat de València, Valencia, España, 2015.
- Partha, Chatterjee, *La nación en tiempo heterogéneo*, Editorial Siglo Veintiuno, Buenos Aires, Argentina, 2008.
- Pascual K., Enrique, “Innovación en la construcción curricular: desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la reforma curricular en Chile”, *Pensamiento educativo*, Vol. 29, 2001.
- Pastor, Ana, “La cooperación Española en el ámbito de la educación en Iberoamérica”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 20, 1999.
- Paul, Herman, *La llamada del pasado*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, 2016.
- Pedró, Francesc, “¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica”, Benedicto, Jorge. y Morán, María Luz (coord.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Instituto de la Juventud (Injuve), Madrid, España, 2003.
- Peláez Paz, Nancy, “El conflicto como situación de aprendizaje: participación y ciudadanía en un proceso de mediación entre pares”, en Patricia Mata Benito, Belén Ballesteros Velázquez e Inés Gil Jaurena (coords.), *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación*, Traficantes de sueños, Madrid, España, 2014.
- Pérez Escamilla, Concha, “Unidad didáctica 3: El proceso de integración europea”, en Rafael Valls Montés y Alfredo López Serrano (coords.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España, 2002.
- Pérez Garzón, Juan Sisinio, “¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?”, *Historia de la educación*, Nº 27, 2008.
- Pérez Garzón, Juan Sisinio, “Usos y abusos de la historia”, *Gerónimo de Uztariz*, Vol.17, Nº 18, 2002.

- Pérez Herrero, Pedro, “Estados, naciones e historias a comienzos del siglo XXI”, de la Fuente, Juan Ramón y Pérez Herrero, Pedro (coord.), *El reconocimiento de las diferencias (Estado, naciones e identidades en la globalización)*, Marcial Pons, Madrid, España, 2016.
- Pérez Herrero, Pedro, “Fiscalidad y Estado en el espacio atlántico (1787-1860): tres casos de análisis”, Cagiao Vila, Pilar, Valdés Portillo, José María (coord.), *Entre imperio y naciones: Iberoamérica y el Caribe en torno a 1810*, Santiago de Compostela, Publicacións da Cátedra Juana de Vega (Universidad de Santiago de Compostela), España, 2012.
- Pérez Herrero, Pedro, Consuelo Naranjo y Joan Casanovas, *La América Española (1763-1898). Política y sociedad*, Historia de España 3er. Milenio, vol. 21, Síntesis, Madrid, España, 2008.
- Pérez Rodríguez, Irma Leticia, “Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Vol. 10, nº 2, 2012.
- Pérez Vejo, Tomás. *España Imaginada. Historia de la invención de una nación*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, España, 2015.
- Pérez-Agote, José María, “La identidad y la ciudadanía en las instituciones educativas”, *Política y Sociedad*, Vol. 47, nº 2, 2010.
- Pérez-González, Juan Carlos, “Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo”, en Rafael Bisquerra (coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y a la adolescencia*, Edición Faros Sant Joan de Déu, Barcelona.
- Picazo Verdejo, Inés, “La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario”, *Revista de Pensamiento Educativo*, Vol. 40, Nº 1, 2007.
- Pietschmann, Horst, “Los principios rectores de organización estatal en las Indias”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003.
- Pineda-Alfonso, José Antonio, “Las dinámicas participativas en los grupos de debate: un estudio de caso en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en López Torres, Esther, Carmen Rosa García Ruíz, y María Sánchez Agustí (coord.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, Ediciones Universidad de Valladolid, Valladolid, España, 2018.

- Pingel, Falk, “Concepción y práctica de la enseñanza de la Historia en los países europeos”, en Rafael Valls Montés y Alfredo López Serrano (coords.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España, 2002.
- Pizzuti, Giulia, Lina Gálvez Muñoz, y Paula Rodríguez-Modroño, “El proceso de construcción de la Ciudadanía Global, una propuesta para lograr una realidad más igualitaria y sostenible”, *Brazilian Journal of Development*, Vol. 3, nº 2, 2017.
- Plá, Sebastián, “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”, *Secuencia*, Nº 84, 2012.
- Pluckrose, Henry, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Morata, Madrid, España, 2002.
- Portales, Carlos, “Desafíos para la política exterior en las próximas décadas: Chile y la región en un mundo global”, *Estudios Internacionales*, nº 169, 2011.
- Prada Sanmiguel, Alberto, “La formación del ciudadano en el siglo XXI desde una perspectiva lasallista”, *Revista de la Universidad de La Salle*, nº 56, 2011.
- Prado Arellano, Luis Ervin, “El hecho histórico y su historia”, *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, Vol. 15, 2010.
- Prats Cuevas, Joaquim, “En defensa de la Historia como materia educativa”, *Tejuelo*, Nº 9, 2010.
- Prats Cuevas, Joaquim, “Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia”, en *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*, Vol. 15, Nº 32, Milenio, Lleida, España, 2017.
- Prats Cuevas, Joaquim, “Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia”, en *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*, Vol. 15, Nº 32, Milenio, Lleida, España, 2017.
- Prats, Joaquim, *Enseñar historia. Notas para un didáctica renovadora*, Junta de Extremadura, Mérida, España, 2001.
- Prats, Joaquín, “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación Española”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 5, 2000.
- Quijada, Mónica, “¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier



- (coord.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 2003.
- Quijada, Mónica, “La lenta configuración de una “Ciudadanía cívica” de frontera. Los indios amigos de Buenos Aires, 1820-1879”, Quijada, Mónica (coord.), *De los cacicazgos a la ciudadanía. Sistemas políticos en la frontera, Río de la Plata, siglos XVIII-XX*, Berlín, Gebr Mann Verlag, 2011.
- Quijano, Aníbal, “Estado-nación, ciudadanía y democracia: cuestiones abiertas”, González, Helena, Schmidt, Heidulf (coord.), *Democracia para una nueva sociedad:(modelo para armar)*, Nueva Sociedad, Venezuela, 1997.
- Radcliffe-Brown, Alfred Reginald, *El método de la antropología social*, Editorial Anagrama, Barcelona, 1975.
- Raimundo R. Rodríguez Pérez, María del Mar Simón García y Sebastián Molina Puche, “La Región de Murcia en los manuales escolares de educación secundaria. Una narrativa a la sombra de España y Europa”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29, 2014.
- Redon Pantoja, Silvia, “La escuela como espacio de ciudadanía”, *Estudios Pedagógicos*, Vol. 36, nº 2, 2010.
- Reimers, Fernando, “La Buena enseñanza y la formación de ciudadanía democrática en América Latina”, *Revista Colombiana de Educación*, nº 45, 2003, pp. 22-43;
- Renan, Ernest, *¿Qué es una nación?*, Ediciones Sequitur, Madrid, 2014.
- Rengifo, Francisca, “Familia y escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1860-1930”, *Historia 45*, Nº 1, 2012.
- Riccobene, Eliseo, C. Andreu, Ricardo, “Aproximación a un enfoque entre la globalización capitalista y la cuestión de la gobernanza”, *Derecho y Ciencias Sociales*, nº 16, 2017.
- Rivas, Ricardo Alberto, “El origen de la nación y los historiadores latinoamericanos”, *Cuadernos del CISH*, Vol. 1, nº 1, 1996.
- Robinson, Ken, *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*, Editorial Grijalbo, Barcelona, España, 2015.
- Rockwell, Elsie, “Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico”, en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*, Editorial Trotta, Madrid, 2008.

- Rodríguez Izquierdo, Rosa María, “La diversidad cultural en la sociedad global: Nuevos retos en educación”, *Ágora digital*, nº 4, 2002.
- Rodríguez Pérez, Encarna, “Constructivismo e ideología: lecciones de la reforma curricular española en los ochenta”, *Revista de Educación*, Vol. 356, 2011.
- Rodríguez, Yolanda, y Rocío Domínguez, “La formación de la ciudadanía desde la experiencia escolar”, *Revista peruana de investigación educativa*, Vol. 1, nº 1, 2009.
- Romero, Luis Alberto, “La idea de nación en los libros de texto de historia argentinos del siglo XX”, *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008.
- Rosa Ribeiro, Renilson, “Letras negras, páginas brancas: as imagens do negro entre a historiografia e o ensino de história (Brasil, segunda metade do século XX)”, *ETD*, Vol. 15, Núm., 2, 2013.
- Rubilar Solís, Luis, “Educación chilena siglo XXI: ¿Cambalache Estado-Mercado? Parte I”, *Educere*, Vol. 7, Nº 22, 2003.
- Rueda, Fernando, Del Moral, María Cristina, “Unidad didáctica 2: las fronteras en Europa”, en Rafael Valls Montés y Alfredo López Serrano (coords.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España, 2002.
- Ruíz Berrio, Julio, “El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano”, Tiana Ferrer, Alejandro, Gabriela Ossenbach Sauter, y Florentino Sanz Fernández (coord.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2012.
- Sábato, Hilda, “Introducción”, Sábato, Hilda (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, México, D.F, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Sagredo Baeza, Rafael, “Geografía y nación. Claudio Gay y la primera representación cartográfica de Chile”, *Estudios Geográficos*, V. 70, nº 266, 2009.
- Said, Edward.W. *Orientalismo*, Debolsillo, Barcelona, 2008.
- Sáiz Serrano, Jorge, “Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29, 2014.

- Salazar Vergara, Gabriel, *Construcción de Estado en Chile (1760-1860). Democracia de los "pueblos", militarismo ciudadano. Golpismo oligárquico*, Santiago de Chile, Editorial Sudamericana, 2006.
- Salazar, Gabriel, *Mercaderes, empresarios y capitalistas*, Santiago de Chile, Editorial sudamericana, 2011.
- Salazar, Gabriel, y Julio Pinto, *Historia contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad, ciudadanía*, Lom Ediciones, Santiago de Chile, 1999.
- San Pedro Veledo, Marta Belén, López Manrique, Inés, Suárez Suárez, Miguel Ángel, “La metodología *Research Based Learning* y la didáctica de las Ciencias Sociales: descripción y resultados de un Proyecto de innovación”, en López Torres, Esther, Carmen Rosa García Ruíz, y María Sánchez Agustí (coord.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, Ediciones Universidad de Valladolid, Valladolid, España, 2018.
- Sánchez Agustí, María, “Redefinir la historia que se enseña a la luz de las TIC. Un análisis sobre nuevas maneras de aprender Roma”, *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Alicante, 2004.
- Sánchez Madrid, Nuria, “Crisis del Estado-nación y dialéctica de los derechos humanos en Hannah Arendt. El totalitarismo como colapso de las formas políticas”, *Isegoría*, nº 49, 2011.
- Sansón Corbo, Tomás, “Los historiadores rioplatenses del siglo XIX: Notas para un retrato colectivo”, *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, Nº 3, 2003.
- Santisteban Fernández, Antoni, “Formación de la ciudadanía y educación política”, presentado en XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante, 2004.
- Schulz, Wofram, Ainley, John, Frailon, Keer, David, Losito, Bruno, *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lowersecondary school students in 38 countries*, IEA, 2010.
- Serrano, Sol, “Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930”, *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, Vol. 15, 2014.
- Serrano, Sol, “La ciudadanía examinada: el control estatal de la educación en Chile (1810-1870)”, Annino Antonio, Guerra, François-Xavier (coord.), *Inventando*

- la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 2003.
- Serrano, Sol, “La escuela chilena y la definición de lo público”, en Guerra, François-Xavier, Lemperiere, Annick (coord.), *Los espacios públicos en Iberoamérica, Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, 2008.
- Serrano, Sol, Macarena Ponce de León, y Francisca Rengifo, *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*, Editorial Taurus, Santiago de Chile, 2013.
- Serrano, Sol, Macarena Ponce de León, y Francisca Rengifo, *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*, Editorial Taurus, Santiago de Chile, 2013.
- Sevilla Merino, Diego, “La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España”, *Ethos Educativo*, N° 40, 2007.
- Silva Águila, Manuel, Mónica Llaña Mena, Fabiola Maldonado García, y Andrea Baeza Reyes, “Algunos desafíos curriculares de la formación ciudadana y la diversidad en Chile”, *Revista Educación*, Vol. 27, n° 53, 2018.
- SITEAL, “La expansión de la escolarización desde mediados del siglo XX”, 2007, disponible en [http://atlas.siteal.org/sites/default/files/Siteal\\_c2\\_download\\_1.pdf](http://atlas.siteal.org/sites/default/files/Siteal_c2_download_1.pdf), consultado el 10 de agosto de 2016.
- Smith, Anthony D., *Nacionalismo*, Alianza Editorial, Madrid, 2004.
- Soaje de Elías, Raquel, “Estudio de los textos de Historia y de Ciencias Sociales chilenos entre 2000 y 2010”, *Educación y educadores*, Vol.15, n° 1, 2012.
- Sole, Maria Glória, “A história nos manuais escolares do ensino primário em Portugal: representações sociais e a construção de identidade(s)”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n° 29, 2014.
- Spindelr, George D., “La transmisión de la cultura”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 2007.
- Terrén, Eduardo, “Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia”, *Praxis*, n° 3, 2011.
- Tiana Ferrer, Alejandro, “El Proyecto Manes y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX)”. *Historia de la educación*, n° 19, 2000.

- Tiana Ferrer, Alejandro, “La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto MANES”, *Clio & Asociados. La historia enseñada*, n° 4, 1999.
- Todorov, Tzvetan, *Los abusos de la Memoria*, Arléa, Barcelona, España, 2000.
- Tong Chia, Yeow, “State Formation and Nation Building through Education: The Origins and Introduction of the “National Education” Program in Singapore”, in James H. Williams (editor), *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, Sense Publishers, Washington D.C., USA, 2014.
- Torney-Purta, Judith, Amadeo, Jo-Ann, “El estudio de la educación cívica y política: historia e implicancias para Chile y América Latina”, en Cristián Cox y Juan Carlos Castillo (Coord.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*, Ediciones UC, Santiago de Chile, 2015.
- Touraine, Alain, *¿Qué es la democracia?*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.
- Tournier, Paul, *Los gays en la historia. Una apasionante crónica de la presencia e influencia homosexual y lesbiana a lo largo de los siglos*, Ediciones Robinbook, Barcelona, España, 2004.
- Ulubey, Özgür y Dilek Gözütok, Fatma, “Future Citizenship, Democracy and Human Rights Education with Creative Drama and Other Interactive Teaching Methods”, *Education and Science*, Vol. 40, n° 182, 2015.
- Unzueta Morales, Sandra, “Algunas reflexiones preliminares para la formación de una ciudadanía crítica para la emancipación”, *Integra Educativa*, Vol. 5, n° 2, 2012.
- V. Korostelina, Karina, “Legitimizing an Authoritarian Regime: Dynamics of History Education in Independent Russia”, in James H. Williams (editor), *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, Sense Publishers, Washington D.C., USA, 2014.
- Valdebenito, Lorena, “La calidad de la educación en Chile: ¿Un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011)”, *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, n° 1, 2011.

- Valenzuela, Juan Miguel, Labarrera, Pía, Rodríguez, Paula, “Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 48, 2008.
- Valle Taiman, Augusta, “El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico”, *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008.
- Valls Montés, Rafael, “Europa y sus retos: Unión Europea y el limes de Europa”, en Rafael Valls Montés y Alfredo López Serrano (coords.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España, 2002.
- Valls Montés, Rafael, “La dimensión europea en la enseñanza: orígenes y significados”, en Rafael Valls Montés y Alfredo López Serrano (coords.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España, 2002.
- Valls Montés, Rafael, “Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas”, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 15, 2001.
- Valls Montés, Rafael, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2007.
- Valls Montés, Rafael, *La enseñanza de la historia y textos escolares*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, Argentina, 2008.
- Valls Montés, Rafael. “Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico”. *Clío*, nº 11, 2007.
- Varela Fernández, Julia, “La educación ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles”, *Revista de educación*, Núm., 1, 1988.
- Varela Iglesias, Miriam, “Sobre los manuales escolares”, *Escuela abierta*, nº 13, 2010.
- Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel, “Introducción”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 2007.
- Velázquez Becerril, César, Pérez Pérez, Gabriel, “Las transformaciones del Estado-nación en el contexto de la globalización”, *Política y Cultura*, nº 34, 2010.
- Vera Vila, Julio, “Educación intercultural y ciudadanía democrática”, *Dedica*, nº 1, 2011.

- Villacañas, José Luis, “Nacionalismo y subjetividad moderna”, *Los temas de nuestro tiempo*, 2008.
- Villaón, Gabriel y Pagès Joan, “¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria”, *Clío & Asociados*, nº 17, 2017.
- Viñao Frago, Antonio, “¿Existió una revolución educativa liberal en la España del siglo XIX? Discursos y realidades”, *Areas*, Nº 37, 2018.
- Viñao Frago, Antonio, “La educación cívica o del ciudadano en la ilustración española: entre la tradición republicana y el liberalismo emergente”, *Res publica*, Nº 22, 2009.
- Vitale, Luis, *Interpretación marxista de la historia de Chile. La colonia y la revolución por la independencia (1540-1810)*, Santiago de Chile, Ediciones Ceta, Rucaray, 1992.
- VV. AA, “Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares”, en Cristián Cox y Juan Carlos Castillo (Coord.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*, Ediciones UC, Santiago de Chile, 2015, pp. 326-360.
- VV.AA, “Educación ciudadana y comprensión del gobierno nacional en niños y jóvenes argentinos”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 10, 2005, pp. 103-128.
- Wallerstein, Immanuel, “La construcción de los pueblos: racismo, nacionalismo, etnicidad”, Wallerstein, Immanuel, Balibar, Etienne (coord.), *Raza, nación y clase*, IEPALA, Madrid, España, 1991.
- White, Hayden, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Paidós, Barcelona, España, 1992.
- White, Hayden, *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2003, pp. 111-112.
- White, Hayden, *Ficción histórica. Historia ficcional y realidad histórica*, Prometeo Libros, Buenos Aires, Argentina, 2010.
- White, Hayden, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica México, México D.F, 1992.
- Wilcox, Kathleen, “La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F.

- Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 2007.
- Will, Kymlicka, “Educación para la Ciudadanía”, en Francisco Colom González (coord.), *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*, Editorial Anthropos, Barcelona, 2001.;
- Wolcott, Harry F., “Sobre la intención etnográfica”, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díez de Rada, Ángel (coords.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 2007.
- Woods, Peter, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Editorial Paidós, Barcelona, 1987.
- Zamorano, Alicia y Villalón, Gabriel, “La Nueva Historia y su aplicación a los textos escolares”, *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Chile)*, 2008.
- Zúñiga Reyes, Danghelly Giovanna, “Nación, identidad y ciudadanía: del ejercicio de inclusión al de exclusión”, *Revista CS*, N° 2, 2008.
- Zúñiga, Carmen Gloria, “¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria”, *Pensamiento Educativo*, Vol. 1, N° 52, 2015.
- Zúñiga, Jean-Paul, “Historia de una permanencia. Las elites de Santiago de Chile en el siglo XVIII: familia y poder local”, *Fronteras*, número 4, volumen 4, 1999.

### **Base de datos consultadas.**

- INE (Instituto Nacional de Estadística de Chile), “Estadísticas demográficas 2012”, 2012, disponible en [http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/compendio\\_estadistico/pdf/2012/estadisticas\\_demograficas\\_2012.pdf](http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/compendio_estadistico/pdf/2012/estadisticas_demograficas_2012.pdf), consultado el 13 de junio de 2016.
- INE (Instituto Nacional de Estadística de Chile), del año 2017, disponible en [http://reportescomunales.bcn.cl/2017/index.php/Vi%C3%B1a\\_del\\_Mar/Poblacion](http://reportescomunales.bcn.cl/2017/index.php/Vi%C3%B1a_del_Mar/Poblacion).
- INE (Instituto Nacional de Estadística de España), disponible en <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2881>.



## Legislaciones y documentos oficiales consultados.

Biblioteca Nacional de Chile, “Inicios de la instrucción primaria en Chile (1840-1920)”, disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3565.html#presentacion>, consultado el 10 de agosto de 2016.

Boletín oficial de la Comunidad de Madrid, *Currículo enseñanzas, Decreto 67/2008*, número 152, 2008, disponible en [http://www.bocm.es/boletin/CM\\_Boletin\\_BOCM/20080627\\_B/15200.pdf](http://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/20080627_B/15200.pdf), consultado el 30 de mayo de 2018.

Boletín Oficial del Estado, nº 293, de 8 de diciembre de 2006, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-21409-consolidado.pdf>, consultado el 15 de abril de 2019.

Boletín Oficial del Estado, nº 5, de 5 de enero de 2007, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf>, consultado el 15 de abril de 2019.

CMVM y LGRC, *El reglamento interno y de convivencia escolar corporativo del LGRC*, 2017, p. 14, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/files/Manual-de-Convivencia-2017-Marzo-2017.pdf>, consultado el 8 de agosto de 2018.

Comisión de las Comunidades Europeas, *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Bruselas, 2005, p. 14, disponible en [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/documents/com/com\\_com\(2005\)0548/com\\_com\(2005\)0548\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548/com_com(2005)0548_es.pdf), consultado el 9 de abril de 2019.

Consejo de Europa, “Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004. Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática”, Bruselas, 2002, disponible en <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804bf0c2>, consultado el 10 de abril de 2019.

Consejo de la Unión Europea, “Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente”, Bruselas, 2018, disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal->

- [content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](#), consultado el 10 de abril de 2019.
- Constitución de Chile del año 1833, disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-7947.html>, consultado el 14 de julio de 2016.
- Constitución de Chile del año 1980, con modificaciones de ley hasta el año 2005, disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>, consultado el 14 de julio de 2016.
- Constitución española de 1812, disponible en <http://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/P-0004-00002.pdf>, consultado el 21 de diciembre de 2018.
- Constitución española de 1876, disponible en [http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons\\_1876.pdf](http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1876.pdf), consultado el 20 de septiembre de 2016.
- Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato, disponible en [http://www.bocm.es/boletin/CM\\_Boletin\\_BOCM/20080627\\_B/15200.pdf](http://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/20080627_B/15200.pdf), consultado el 8 de febrero de 2019.
- Dirección General de Educación Primaria, Ley N° 3.654 sobre educación primaria obligatoria: publicada en el diario oficial N°12,755 de 26 de agosto de 1920, Santiago de Chile, consultado el 18 de diciembre de 2018, disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-8876.html>.
- Escuela Normal de Santiago (Chile), *Programa de estudios de la escuela normal de preceptores de Santiago*, Imprenta Nacional, Santiago de Chile, 1890, pp. 3-18, disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-66429.html>, consultado el 18 de diciembre de 2018.
- España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 26 de diciembre de 2014, n° 3, disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>, consultado el 14 de junio de 2018.
- IES *Compluteca*, n°76, junio 2017, disponible en <https://drive.google.com/file/d/0B2Gbb969d68eWWt5WXY3R1ZMR28/view>, consultado el 12 de abril de 2018.

- IES Doctor Marañón, *Proyecto educativo del centro*, pp. 2-3, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_e\\_c.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_e_c.pdf), consultado el 27 de febrero de 2018.
- LBVM, *Agenda escolar LBVM*, 2017.
- LBVM, *Proyecto Educativo LBVM*, disponible en <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ProyectoEducativo1676.pdf>, consultado el 10 de agosto de 2018.
- LBVM, *Reglamento de evaluación y promoción*, 2018, disponible en <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ReglamentoDeEvaluacion1676.pdf>, consultado el 9 de agosto de 2018.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *Boletín General del Estado*, nº 187, de 6 de agosto de 1970, disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852# analisis>, consultado el 12 de abril de 2019.
- Ley de Instrucción Pública, 1857, disponible en <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>, consultada el 24 de diciembre de 2018.
- Ley General de Instrucción Primaria de Chile del 24 de noviembre de 1860, Santiago de Chile, consultado el 18 de diciembre de 2018, disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-74409.html>;
- Ley Nº 18.962, MINEDUC, Santiago de Chile, 7 de marzo de 1990, disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>, consultada el 16 de abril de 2019.
- Ley Nº 20.370, MINEDUC, Santiago de Chile, 17 de agosto de 2009, disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>, consultada el 16 de abril de 2019.
- Ley nº 20.500, sobre Asociaciones y Participación Ciudadana en la gestión pública, Ministerio Secretaría General de Gobierno, Santiago, Chile, 16 de febrero de 2011, disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1023143>, consultado el 22 de febrero de 2019.
- Ley nº 20.845, MINEDUC, Santiago de Chile, 29 de mayo de 2015, disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>, consultada el 16 de abril de 2019.

- Ley n° 20.911, MINEDUC, Santiago de Chile, de 28 de marzo de 2019, disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963&idVersion=2016-03-03>, consultada el 16 de abril de 2019.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, *Boletín Oficial del Estado*, n° 238, de 4 de octubre de 1990, disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>, consultado el 13 de abril de 2019.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, n° 106, de 4 de mayo de 2006, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>, consultado el 13 de abril de 2019.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, *Boletín Oficial del Estado*, n° 154, de 27 de junio de 1980, disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>, consultado el 12 de abril de 2019.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, *Boletín Oficial del Estado*, n° 159, de 4/07/1985, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>, consultado el 12 de abril de 2019.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *Boletín Oficial del Estado*, n° 295, de 10/12/2013, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>, consultado el 13 de abril de 2019.
- LOE (Ley Orgánica de Educación), Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>, consultado 10 de abril de 2019.
- MINEDUC y PNUD, “¿Cómo ha sido la puesta en marcha de plan de formación ciudadana (PFC)?”, disponible en <http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-content/uploads/2018/04/Estudio-sobre-el-Plan-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>, consultado el 16 de abril de 2019.
- MINEDUC y PNUD, “Sobre el Plan de Formación ciudadana”, disponible en <http://www.ciudadaniayescuela.cl/sobre-el-plan/>, consultado el 16 de abril de 2019.

- MINEDUC, “12 años de educación obligatoria en Chile”, 2015, disponible en [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/12\\_anosEscolaridadObligatoria.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/12_anosEscolaridadObligatoria.pdf) consultado el 1 de agosto de 2016.
- MINEDUC, “Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009”, Santiago de Chile, 2010.
- MINEDUC, “Formación ciudadana”, disponible en <https://formacionciudadana.mineduc.cl/>, consultado el 16 de abril de 2019.
- MINEDUC, “Informe Nacional, ICCS 2016”, Santiago de Chile, 2018.
- MINEDUC, “Marco Curricular. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media”, Santiago de Chile, 2009.
- MINEDUC, “Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana”, Santiago de Chile, 2016, disponible en <http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf>, consultado el 16 de abril de 2019.
- MINEDUC, *Especialidades de la Educación Media Técnico-profesional*, disponible en <http://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/ESPECIALIDADES-EMTP-BASES-CURRICULARES-2013-DECRETO-N%C2%BA-452.pdf>, consultado el 6 de agosto de 2018.
- MINEDUC, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio. Cuarto año medio*, 2015, disponible en [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34443\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34443_programa.pdf), consultado el 19 de febrero de 2019.
- MINEDUC, *Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, disponible en <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/ficha?rbd=1676>, consultado el 6 de agosto de 2018; LBVM, *Agenda escolar LBVM*, 2017.
- MINEDUC, *Marco Curricular. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*, 2009, disponible en [http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-79751\\_bases.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-79751_bases.pdf), consultado el 18 de febrero de 2019.
- MINEDUC, *Marco Curricular. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*, 2009, disponible en

- [http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-79751\\_bases.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-79751_bases.pdf), consultado el 15 de febrero de 2019.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>, consultado el 4 de febrero de 2019.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, Boletín Oficial del Estado, nº 266, de 6 de noviembre de 2007, p. 23, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-19184-consolidado.pdf>, consultado el 15 de abril de 2019.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, *Boletín Oficial del Estado*, nº 293, de 8 de diciembre de 2006, disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-21409-consolidado.pdf>, consultado el 14 de abril de 2019.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Boletín Oficial del Estado, nº 5, de 5 de enero de 2007.

### **Informes oficiales consultados.**

- Comisión de las Comunidades Europeas, *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Bruselas, 2005.
- Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO-Editorial Santillana, Madrid, España, 1996.
- EUR-Lex, “Europa con los ciudadanos (2007-2013)”, disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:l29015>, consultado el 9 de abril de 2019.
- Eurydice España, “Marco estratégico Educación y Formación 2020”, disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>, consultado el 9 de abril de 2019.
- Eurydice, *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017*, Bruselas, 2017.

Eurydice, *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar*, Bruselas, 2005.

Eurydice, *La educación para la ciudadanía en Europa*, Bruselas, 2012, disponible en <https://publications.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/e56b-4635-976c-b103d49cc46c/language-es/format-PDF/source-93677892>, consultado el 9 de abril de 2019.

Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul-Razzak, Lopes, Henri, V. Petrovski, Arthur, Rahnema, Majid y Champion Ward, Frederick, *Aprender a ser. La educación del futuro*, UNESCO y Alianza Editorial, París-Madrid, 1973.

Foro Económico Mundial, *New Visión for Education. Unlocking the Potential of Technology*, 2015, disponible en [http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf), consultado el 5 de abril de 2019.

Foro Económico Mundial, *New Visión for Education. Unlocking the Potential of Technology*, 2015.

Griffin, Patrick, McGaw, Barry and Esther Care, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer, Melbourne, Australia, 2011.

Griffin, Patrick, McGaw, Care, Esther, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Editorial Springer, London-New York, 2012.

IEA, “IEA strategy diagrams, october 2018”, disponible en [https://www.iea.nl/sites/default/files/fileadmin/user\\_upload/IEA\\_Documents/IEA%20Strategy%20Diagrams%20October%202018.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/fileadmin/user_upload/IEA_Documents/IEA%20Strategy%20Diagrams%20October%202018.pdf), consultado el 5 de abril de 2019.

MEC, “ICCS 2009. Estudio internacional de Civismo y Ciudadanía”, Madrid, España, 2010, disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:8b580f62-07e0-43be-a4ec-bc3a351a6ccd/iccs-2009-con-escudo.pdf>, consultado el 10 de abril de 2019.

MINEDUC, “Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica”, Santiago de Chile, 2003.

MINEDUC, “Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009”, Santiago de Chile, 2010.

OCDE, *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, Instituto de Tecnologías Educativas, 2010.

- OCDE, *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, 2005, disponible en <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>, consultado el 4 de abril de 2019.
- OCDE, *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*, 2018, pp. 12-16, disponible en <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264289024-en.pdf?expires=1554413463&id=id&accname=guest&checksum=14B1DF40595D5F72CDA97F4C623C84DA>, consultado el 4 de abril de 2019.
- OCDE, *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*, 2018; OCDE, *The future of education and skills. Education 2030*, 2018.
- OCDE, *The future of education and skills. Education 2030*, 2018, disponible en [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), consultado el 4 de abril de 2019.
- PNUD, “Educación de calidad”, disponible en <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>, consultado el 4 de abril de 2019.
- PNUD, “Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana”, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Santiago de Chile, 2018, disponible en <http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-content/uploads/2018/04/Estudio-puesta-en-marcha-del-Plan-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>, consultado el 16 de abril de 2019.
- UNESCO, “Educación de calidad: por qué es importante”, disponible en [https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4\\_Spanish\\_Why\\_it\\_Matters.pdf](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf), consultado el 4 de abril de 2019.
- UNESCO, “Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?”, Ediciones UNESCO, París, Francia, 2015.
- VV. AA, *enGauge 21<sup>st</sup> Century Skills Digital Literacies for a Digital Age*, North Central Regional Educational Laboratory's and Metiri Group, California-Illinois, U.S, 2003.



### **Libros de texto consultados.**

- Álvarez Rey, Leandro, Ana María García Sebastián, Cristina Gatell Arimont, Juan Carlos Gibaja Velázquez, y Manuel Risques Corbella, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Vicens Vives, 2016, p. 34.
- Fernández Ros, José Manuel, Jesús González Salcedo, Vicente León Navarro, y Germán Ramírez Aledón, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial Santillana, 2016.
- Henríquez, Michelle, Ignacio Latorre, y Paloma Rocha, *Historia, Geografía y Ciencias sociales, IV Medio*, Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 2016.
- Pereira Castañares, Juan Carlos, y Alfredo De la Mata Carrasco, *Historia de España, 2º de bachillerato*, Editorial SM, 2016.

### **Páginas web consultadas.**

- Agenda de la Calidad de la Educación de Chile, “ICCS: Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana”, disponible en <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/iccs/>, consultado el 5 de abril de 2019.
- CISCO, “Cisco education”, disponible en <https://www.cisco.com/c/en/us/solutions/industries/education.html>, consultado el 28 de marzo de 2019.
- Foro Económico Mundial, “Shaping the Future of Education, Gender and Work”, disponible en <https://www.weforum.org/system-initiatives/shaping-the-future-of-education-gender-and-work>, consultado el 4 de abril de 2019.
- Foro Económico Mundial, “System Initiatives”, disponible en <https://es.weforum.org/system-initiatives>, consultado el 4 de abril de 2019;
- IEA, “About us”, disponible en <https://www.iea.nl/about-us>, consultado el 5 de abril de 2019;
- IEA, “Brief History of the IEA”, disponible en <https://www.iea.nl/brief-history-iea>, consultado el 5 de abril de 2019; IEA, “Brief History of the IEA (more)”, disponible en <https://www.iea.nl/brief-history-iea-more>, consultado el 5 de abril de 2019.

IEA, “IEA studies”, disponible en <https://www.iea.nl/iea-studies>, consultado el 5 de abril de 2019.

IEA, “IEA”, disponible en <https://www.iea.nl/>, consultado el 5 de abril de 2019;

IEA-ICCS, “History”, disponible en <https://iccs.iea.nl/about-iccs/history.html>, consultado el 5 de abril de 2009.

IEA-ICCS, “Join ICCS 2022!”, disponible en <https://iccs.iea.nl/cycles/join-2022.html>, consultado el 5 de abril de 2019.

Intel, “Intel education”, disponible en <https://www.intel.la/content/www/xl/es/education/intel-education.html>, consultado el 28 de marzo de 2019.

Microsoft, “Microsoft en educación”, disponible en <https://www.microsoft.com/es-es/education>, consultado el 28 de marzo de 2019.

MINEDUC, “ICCS: Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana”, disponible en <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/iccs/>, consultado el 7 de abril de 2019./

OCDE, “Temas”, disponible en <http://www.oecd.org/centrodemexico/temas/>, consultado el 4 de abril de 2019.

OEA, “Educación”, disponible en <http://www.oas.org/es/temas/educacion.asp>, consultado el 4 de abril de 2019.

OEA, “Quiénes somos”, disponible en [http://www.oas.org/es/acerca/quienes\\_somos.asp](http://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp), consultado el 4 de abril de 2019.

OEI, “Fines y objetivos”, disponible en <https://www.oei.es/acercade/que-es-la-oei>, consultado el 4 de abril de 2019.

OEI, “Luces para Aprender”, disponible en <https://www.oei.es/Educacion/luces-para-aprender/luces-para-aprender>, consultado el 4 de abril de 2019.

OEI, “Programa de Cooperación Iberoamericana para el diseño de la Formación Profesional”, disponible en <https://www.oei.es/historico/iberfop.htm>, consultado el 11 de abril de 2019.

OEI, disponible en <https://www.oei.es/Educacion/metas2021/documento-final>, consultado el 4 de abril de 2019.

PNUD, “Tres ámbitos del desarrollo”, disponible en <https://www.undp.org/content/undp/es/home/our-focus.html>, consultado el 4 de abril de 2019.

- Santillana, “Nuestra Historia, Santillana”, disponible en <https://santillana.com/nuestra-historia/>, consultado el 22 de marzo de 2019.
- SM, “Historia SM”, disponible en <https://www.grupo-sm.com/sm-historia>, consultado el 22 de marzo de 2019.
- UNESCO, “Cronología: El movimiento educativo mundial”, disponible en <https://es.unesco.org/node/266407>, consultado el 4 de abril de 2019.
- UNESCO, “Estados miembros” en <https://es.unesco.org/countries/member-states>, consultado el 29 de marzo de 2019.
- UNESCO, “Historia de la UNESCO”, disponible en <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>, consultado el 4 de abril de 2019.
- UNESCO, “Las metas educativas”, disponible en <https://es.unesco.org/node/266395>, consultado el 4 de abril de 2019.
- UNESCO, “Liderar la agenda mundial Educación 2030”, disponible en <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030>, consultado el 4 de abril de 2019.
- UNESCO, “Objetivos de desarrollo sostenible. Educación de calidad”, disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>, consultado el 4 de abril de 2019.
- UNESCO, “Temas”, disponible en <https://es.unesco.org/>, consultado el 4 de abril de 2019.
- Vicens Vives, “Quienes somos, Vicens Vives”, disponible en, <http://www.vicensvives.com/vvweb/view/pages/p01/load.php?id=2554>, consultado el 22 de marzo de 2019.
- Web CMVM, *Liceo Guillermo Rivera Cotapos*, 2016, disponible en <http://www.cmvm.cl/content/educacion/sectores/plan/establecimientos/liceo-guillermo-rivera-cotapo/liceo-guillermo-rivera-cotapo.php>, consultado el 6 de agosto de 2018.
- Web del profesor de historia del IES Pedro Gumiel “Biblioteca de Alejandría 3.0”, *4ºESO Curso 2015/2016*, consultado el 18 de abril de 2018, disponible en <http://geohistoriaarquitectopedrogumiel.blogspot.com.es/search/label/Gu%C3%ADa%20de%20estudio%204%C2%BAESO>.
- Web del profesor de historia IES Pedro Gumiel “Biblioteca de Alejandría 3.0”, *4º ESO Guía de estudio tema 0: ¿Y si contamos la Historia al revés?*, consultado

- el 18 de abril de 2018, disponible en <http://geohistoriaarquitectopedrogumiel.blogspot.com.es/2015/09/4eso-guia-de-estudio-tema-0y-si.html>.
- Web IES Complutense, *Compluteca*, disponible en <http://ies.complutense.alcala.educa.madrid.org/Complutecas-DROPBOX/>, consultado el 12 de abril de 2018.
- Web IES Complutense, *Información general del instituto*, disponible en <https://iescomplutense.es/info/informacion-general-del-instituto>, consultado el 12 de abril de 2018.
- Web IES Complutense, *Proyecto educativo*, disponible en <https://iescomplutense.es/ies/proyecto>, consultado el 12 de abril de 2018.
- Corporación Municipal de Viña del Mar, *Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, disponible en <http://www.cmvm.cl/content/educacion/sectores/plan/establecimientos/liceo-bicentenario/liceo-bicentenario.php>, consultado el 30 de abril de 2018.
- Corporación Municipal de Viña del Mar, *Liceo Guillermo Rivera Cotapos*, disponible en <http://www.cmvm.cl/content/educacion/sectores/plan/establecimientos/liceo-guillermo-rivera-cotapo/liceo-guillermo-rivera-cotapo.php>, consultado el 30 de abril de 2018.
- Web IES Doctor Marañón, *Estructura en el bachillerato*, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/enseñanzas/materias\\_bachi.htm](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/enseñanzas/materias_bachi.htm), consultado el 30 de mayo de 2018.
- Web IES Doctor Marañón, *P.G.A y normativa*, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/index\\_documentos.htm](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/index_documentos.htm), consultado el 12 de abril de 2018.
- Web IES Doctor Marañón, *Plan de acción tutorial*, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_a\\_t.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_a_t.pdf), consultado el 14 de abril de 2018.
- Web IES Doctor Marañón, *Plan de atención a la diversidad*, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_a\\_d.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_a_d.pdf), consultado el 13 de abril de 2018.

- Web IES Doctor Marañón, *Plan de convivencia del centro*, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_convi.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_convi.pdf), consultado el 13 de abril de 2018.
- Web IES Doctor Marañón, *Plan de lecturas por asignatura*, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_lectu.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_lectu.pdf), consultado el 13 de abril de 2018.
- Web IES Doctor Marañón, *Programación general anual 2017-2018*, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_g\\_a.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_g_a.pdf), consultado el 13 de abril de 2018.
- Web IES Doctor Marañón, *Proyecto deportivo del centro*, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_dept.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_dept.pdf), consultado el 14 de abril de 2018.
- Web IES Doctor Marañón, *Reglamento de régimen interior*, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/r\\_r\\_i.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/r_r_i.pdf), consultado el 13 de abril de 2018.
- Web LGRC, *Nuestro liceo*, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/liceo.html>, consultado el 10 de agosto de 2018.
- Web LGRC, *Proyecto educativo institucional*, 2016, disponible en <https://www.liceoguillermorivera.cl/files/Proyecto-Educativo-Institucional-2016.pdf>, consultado el 8 de agosto de 2018.
- Zig-Zag, “Historia Zig-Zag”, disponible en <http://www.zigzag.cl/zig-zag/historia-zig-zag>, consultado el 22 de marzo de 2019.
- Web CMVM, *Liceo Bicentenario Viña del Mar*, 2016, disponible en <http://www.cmvm.cl/content/educacion/sectores/plan/establecimientos/liceo-bicentenario/liceo-bicentenario.php>, consultado el 6 de agosto de 2018;
- ATC21S, “About ATC21S”, disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=Un\\_f5S1Kp3A](https://www.youtube.com/watch?v=Un_f5S1Kp3A), consultado el 3 de abril de 2019.
- ATC21S, “About the project”, disponible en <http://www.atc21s.org/about.html>, consultado el 3 de abril de 2019.



**INSTITUTO DE UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN  
EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS  
(IELAT)**

**Programa de Doctorado:**

“América Latina y la Unión Europea en el Contexto Internacional”

**Tesis doctoral (anexos)**

*Historia, educación y formación ciudadana, 1980-2017.*

*Un estudio comparado en escuelas públicas de Alcalá de Henares  
(España) y Viña del Mar (Chile).*

**Doctorando:**

Gonzalo Andrés García Fernández

**Directores:**

Dr. Eduardo Cavieres Figueroa (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)

Dr. Pedro Pérez Herrero (Universidad de Alcalá)

**Alcalá de Henares, Madrid, España**

**Año 2019**



Universidad  
de Alcalá

INSTITUTO UNIVERSITARIO  
DE INVESTIGACIÓN EN  
ESTUDIOS LATINOAMERICANOS  
·IELAT·

El Dr. Pedro Pérez Herrero, Catedrático de la Universidad de Alcalá, Coordinador del Programa de Doctorado *América Latina y la Unión Europea en el Contexto Internacional* ofertado por el Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Alcalá y director del mencionado Instituto Universitario de Investigación

HACE CONSTAR QUE:

La Tesis Doctoral titulada *Historia, educación y formación ciudadana. 1980-2017. Un estudio comparado en escuelas públicas de Alcalá de Henares (España) y Viña del mar (Chile)*, realizada por el Mtro. Gonzalo Andrés García Fernández bajo la dirección del profesor Dr. Eduardo Cavieres Figueroa (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) y del profesor Dr. Pedro Pérez Herrero (Universidad de Alcalá), y presentada en el Programa de Doctorado *América Latina y la Unión Europea en el Contexto Internacional* ofertado por el Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Alcalá, reúne todas las condiciones que exige el mencionado Programa de Doctorado para que pueda ser defendida en sesión pública en la Universidad de Alcalá. El Mtro. Gonzalo Andrés García Fernández ha cumplido con todas las exigencias y normativas del Programa de Doctorado *América Latina y la Unión Europea en el Contexto Internacional*. La Comisión Académica del doctorado *América Latina y la Unión Europea en el Contexto Internacional*, en la reunión celebrada el 18 de junio de 2019 en la sede del IELAT a las 12:00 horas, y tras comprobar el expediente de Gonzalo Andrés García Fernández remitido por la Escuela de Doctorado de la Universidad de Alcalá, dio su visto bueno para la defensa de la tesis presentada por Gonzalo Andrés García Fernández.

Alcalá de Henares, 18 de junio de 2019



Dr. Pedro Pérez Herrero  
Director

---

Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos,  
C/ Trinidad 1, 28801, Alcalá de Henares, Madrid, España  
Teléfono: +34 91 8852575 [pedro.perezherrero@uah.es](mailto:pedro.perezherrero@uah.es) [www.ielat.com](http://www.ielat.com)



Universidad  
de Alcalá

Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos.

Eduardo Cavieres F. (Ph. D. History), se complace en hacer constar que la Tesis Doctoral presentada por don **Gonzalo Andrés García Fernández**, *Historia, educación y formación ciudadana, 1980-2017. Un estudio comparado en escuelas públicas de Alcalá de Henares (España) y Viña del Mar (Chile)*, es el resultado de un trabajo de investigación exhaustivo, comprometido e incluso de carácter interdisciplinar que si duda alguna, merece que se valore en una amplia diversidad de caracteres. La Tesis, desarrollada bajo mi dirección y con la tutoría del Dr. Pedro Pérez Herrero, contiene todos los requisitos que se estiman necesarios para poder ser defendida en sesión pública en la Universidad de Alcalá. Ha seguido los criterios metodológicos y conceptuales más actualizados a partir de un minucioso trabajo tendiente a establecer el estado de la cuestión con una bibliografía y literatura amplísima y, a partir de sus propias capacidades intelectuales, el tesista elaboró una clara hipótesis de trabajo; pudo seleccionar muy eficientemente los campos de investigación, sus escenarios y sus actores; desarrolló acciones comparativas de carácter etnográficas, ordenó muy laboriosamente sus datos y resultados de la investigación; dio estructura ordenada y sistemática a la Tesis; discutió académicamente ideas, conceptos y términos analíticos y llegó, finalmente, a la presentación de su trabajo final con argumentos muy convincentes y conclusiones no sólo válidas para el presente sino también abiertas a discusiones y proposiciones de futuro. En suma, se trata de un proceso de investigación y de un relato de la misma que produce una Tesis de muy alta calidad y rigor académico.

Alcalá de Henares, junio de 2019.



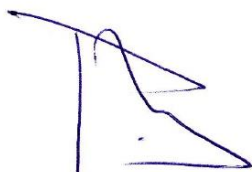
Eduardo Cavieres F.

Eduardo Cavieres F., Ph.D Essex University; Director Programa Estudios Iberoamericanos, PEI\*sur de la P. Universidad Católica de Valparaíso; Profesor Emérito de dicha Universidad y de la Universidad de Chile; Profesor Extraordinario Universidad Austral de Valdivia; Profesor Investigador Instituto Universitario de Estudios Latinoamericanos, IELAT, Universidad de Alcalá, España; PREMIO NACIONAL DE HISTORIA (Chile, 2008).



El Dr. Pedro Pérez Herrero, Catedrático de la Universidad de Alcalá, hace constar que la Tesis Doctoral titulada *Historia, educación y formación ciudadana, 1980-2017. Un estudio comparado en escuelas públicas de Alcalá de Henares (España) y Viña del Mar (Chile)*, realizada por el Mtro. Gonzalo Andrés García Fernández bajo mi dirección (en codirección con el profesor Dr. Eduardo Cavieres de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile) y presentada en el Programa de Doctorado *América Latina y la Unión Europea en el Contexto Internacional* ofertado por el Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Alcalá, contiene todos los requisitos necesarios para ser defendida en sesión pública en la Universidad de Alcalá. Ha sido elaborada con los criterios científicos pertinentes en esta especialidad. Parte de una hipótesis adecuada, define el período de análisis con precisión, elige bien el caso de estudio, selecciona las fuentes de conocimiento apropiadas, utiliza la metodología pertinente, construye sus argumentos se forma convincente y llega a conclusiones válidas. Se trata de una investigación de muy alta calidad escrita con rigor académico.

Alcalá de Henares, 26 de junio de 2019



Dr. Pedro Pérez Herrero

## **Agradecimientos**

*A mis queridos padres, que siempre me han apoyado y han confiado en mí, en mi trabajo y en todo lo que me he propuesto. Gracias por darme la libertad y el reconocimiento para ser quien soy. Gracias por vuestro amor, cariño y amistad. A ellos les debo todo en esta vida. A ellos les dedico esta investigación.*

*A mi Tutor de tesis, el Prof. Dr. Pedro Pérez Herrero, y a mi Director de tesis, el Prof. Dr. Eduardo Cavieres Figueroa. Ambos realizaron una labor imprescindible en el desarrollo de esta tesis doctoral. A ellos les doy las gracias por sus innumerables consejos, el apoyo, la sinceridad y la confianza en mi trabajo. Ha sido un auténtico placer aprender juntos. Mi maduración como investigador se lo debo a ellos.*

*A mis colegas del IELAT por su compañerismo y la amistad procesada. Por las innumerables batallas vividas. Gracias a todos y a todas.*

*Al apoyo financiero recibido por parte del banco Santander (becas IELAT-SANTANDER) y al Programa Interuniversitario de estudios hispanos-chilenos (Vicerrectorado de Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). Las investigaciones requieren de recursos financieros para poder llevarse a cabo. Gracias por el soporte y la confianza depositada en esta tesis doctoral.*

*Al IELAT (UAH) y al Instituto de Historia (PUCV) por el soporte y el apoyo recibido. Tanto en Alcalá de Henares como en Viña del Mar he podido sentirme como uno más. Gracias a ambas instituciones por fomentar la investigación de calidad.*

*A las directivas de los IES (Institutos de Educación Secundaria) Doctor Marañón y Complutense de Alcalá de Henares, y a los Liceos Bicentenario de Viña del Mar y Guillermo Rivera Cotapos en los cuales pasé tantas horas de trabajo. Gracias por abrirme las puertas de vuestros establecimientos educacionales y por vuestro interés en mi investigación.*

*A los profesores de los IES y liceos con los que pude trabajar. Gracias a Juan Pablo, José Luis, Diego, Andrés, Javier y Raúl. Gracias por vuestra amabilidad, hospitalidad, interés y ayuda durante mis estancias en vuestras aulas. Esta tesis también va por todos vosotros. En mí siempre tendréis un amigo con el cual contar.*

*Y finalmente a los y las estudiantes. Gracias por ayudarme a conocerlos y a enseñarme el mundo a través de vuestros ojos. Gracias por dejarme trabajar con todos vosotros y vosotras. Me habéis cambiado y por ello siempre os estaré agradecido. Esta tesis doctoral es vuestra. Echa por y para el cambio en la educación que tanto ansiáis.*



# Índice de la tesis doctoral

<b>Introducción de la tesis doctoral</b>	<b>1</b>
1. Presentación, objeto de estudio y principales preguntas de investigación. ¿Qué se quiere investigar?	1
2. Metodologías utilizadas. ¿Cómo se ha llevado a cabo esta investigación?	3
3. Hipótesis, preguntas secundarias de investigación y justificación de la tesis.	7
4. Fuentes utilizadas.	16
5. Síntesis del marco teórico utilizado.	19
6. Síntesis del desarrollo de la tesis doctoral por capítulos.	21
6.1 Acerca del capítulo primero. La contextualización histórica y conceptual.	22
6.2 Acerca del capítulo segundo. Identificación y análisis de nuestro emisor (enseñanza escolar de la Historia).	23
6.3 Acerca del capítulo tercero. Identificación y análisis de nuestro receptor (estudiantes observados).	24
6.4 Acerca del capítulo cuarto. La contextualización político-educacional a nivel nacional y supranacional.	24
<b>Capítulo 1. ¿Qué es la ciudadanía? Identidades, liberalismo y proyecto educativo (siglo XIX).</b>	<b>26</b>
1. Introducción.	26
2. La identidad ciudadana.	27
2.1 Identidad nacional-ciudadana.	29
2.1.2 La construcción de la identidad nacional: nación, nacionalismo y ciudadanía.	30
3. Liberalismo como proyecto político: la construcción de la ciudadanía.	55
4. La escuela como proyecto educacional en el marco de la formación ciudadana.	74
4.1 Del debate ilustrado sobre “educar” a la sistematización de la educación española con la Ley Moyano de 1857: entre la ley y la praxis educativa en la España del siglo XIX.	78
4.2 Las primeras legislaciones educativas estatales y la sistematización de la educación chilena: del debate ideológico a la configuración de leyes educativas (1860-1920).	90
5. Conclusiones.	100
<b>Capítulo 2. ¿Qué es la enseñanza escolar de la historia? Itinerarios, currículos y contenidos de la asignatura de Historia en los estudiantes observados.</b>	<b>103</b>
1. Introducción.	103
2. “La Historia” frente a “las Historias”. Pasados, verdades, y subjetividades.	104
2.1 ¿Qué es la Historia?	105
2.2 Las principales posturas historiográficas hegemónicas y su control (o no) sobre el pasado.	121
2.3 Conclusiones.	130
3. La enseñanza de la historia en las escuelas públicas del siglo XXI. ¿Qué rol juega la Historia como asignatura escolar? Debates, consensos y preguntas desde la academia.	133
3.1 La enseñanza escolar de la Historia en el siglo XXI. ¿Todavía una herramienta para construir ciudadanos?	134

3.2 Enseñanza y rol de la Historia en las aulas del siglo XXI. ¿Qué Historia deberíamos enseñar y de qué forma se debería impartir en el ámbito escolar?	141
4. Los programas educacionales de la asignatura de Historia en los estudiantes observados.	152
4.1 Descripción-análisis de los currículos escolares de Historia en la España actual (2008-2017).	156
4.1.1 Currículo de la asignatura de “Historia de España” (Segundo de Bachillerato) a nivel nacional (España) y regional (Comunidad de Madrid).	157
4.2 Descripción-análisis del currículo escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el Chile actual (2009-2017).	188
4.2.1 Currículo de la asignatura “Historia, geografía y Ciencias Sociales” en el curso escolar de Cuarto año medio.	190
4.3 Conclusiones comparativas de los programas de Historia en Chile y España.	225
5. Contenidos de los libros de texto de Historia en los cursos visitados.	228
5.1 Los libros de texto de Historia en los IES alcalaínos (SM, Santillana y Vicens Vives).	232
5.1.1 La emisión en los contenidos de Historia del libro de texto de Historia SM (2016).	235
5.1.2 La emisión en los contenidos de Historia del libro de texto de Historia Santillana (2016).	294
5.1.3 La emisión en los contenidos de Historia del libro de texto de Historia Vicens Vives (2016).	353
5.2 El libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los liceos viñamarinos (Zig-Zag).	397
5.2.1 La emisión en los contenidos de Historia y formación cívico-ciudadana en el libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Zig-Zag (2016).	399
5.3 Conclusiones comparativas de los libros de texto seleccionados en Chile y España.	432
6. Conclusiones.	436
<b>Capítulo 3. ¿Qué percepciones ciudadanas tienen los estudiantes observados desde la enseñanza escolar de la Historia? Un estudio etnográfico comparado en aulas de escuelas públicas.</b>	<b>443</b>
1. Introducción.	443
1.1 Presentación del trabajo de campo y cuestiones metodológicas.	443
1.2 Precedentes y estudios etnográficos en el ámbito escolar.	451
2. Estudio de caso en Alcalá de Henares.	458
2.1 Acceso y estructura de los centros educacionales visitados.	458
2.2 Primer acercamiento de campo. El breve caso del IES Pedro Gumiel (Alcalá de Henares, España).	481
2.3 Análisis de los hallazgos obtenidos en el Instituto de Educación Secundaria Doctor Marañón.	487
2.3.1 El comportamiento de los estudiantes observados del IES D.M	491
2.3.2 Relación conductual entre los estudiantes y la historia enseñada.	493
2.3.3 Relación conductual entre los estudiantes observados	495
2.3.4 Relación conductual entre estudiantes y el centro IES D.M.	498
2.3.5 El perfil del profesor y la relación-percepción entre éste y los estudiantes.	499
2.3.6 Relación-percepción de los estudiantes ante la Historia y la historia enseñada.	501

<b>2.3.7</b> Análisis sobre las percepciones ciudadanas a través de la historia enseñada en los estudiantes observados. Los perfiles de los estudiantes.	507
<b>2.3.8</b> Análisis sobre las percepciones ciudadanas a través de la historia enseñada en los estudiantes observados. Conclusiones.	522
<b>2.4</b> Análisis de los hallazgos obtenidos en el IES Complutense.	534
<b>2.4.1</b> Estudio del primer bloque de análisis: el grupo H. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.	536
<b>2.4.2</b> Estudio del primer bloque de análisis: el grupo I. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.	546
<b>2.4.3</b> Estudio del segundo bloque de análisis: el grupo J. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.	555
<b>2.4.4</b> Conclusiones para nuestros tres grupos de estudiantes.	563
<b>2.5</b> Análisis comparado de los hallazgos obtenidos en ambos centros (IES D.M-IES Complutense).	565
<b>3.</b> Estudio de caso en Viña del Mar.	570
<b>3.1</b> Acceso y estructura de los centros educacionales visitados.	570
<b>3.1.1</b> Estrategia de acceso a los liceos y al aula.	570
<b>3.1.2</b> La estructura de los liceos: localización, historia y normativas.	574
<b>3.1.3</b> El carácter de los centros visitados.	586
<b>3.1.4</b> Conclusiones. El proyecto ciudadano de los liceos y el rol de los estudiantes-ciudadanos en formación.	596
<b>3.2</b> Análisis de los hallazgos obtenidos en el Liceo Bicentenario de Viña del Mar.	599
<b>3.2.1</b> Estudio del primer bloque de análisis: los grupos A, B y C. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.	603
<b>3.2.2</b> El perfil de los profesores de historia del LBVM.	618
<b>3.2.3</b> Estudio del segundo bloque de análisis: los grupos D y E. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.	623
<b>3.2.4</b> Conclusiones para nuestros cinco grupos de estudiantes.	628
<b>3.3</b> Análisis de los hallazgos obtenidos en el Liceo Guillermo Rivera Cotapos.	639
<b>3.3.1</b> El perfil del profesor de historia del LGRC.	643
<b>3.3.2</b> Estudio del primer bloque de análisis: El grupo A. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.	647
<b>3.3.3</b> Estudio del segundo bloque de análisis: Los grupos B y C. Conductismo, perfil y percepciones ciudadanas y relación-conexión entre sus percepciones y la historia enseñada.	665
<b>3.3.4</b> Estudio del tercer bloque de análisis: El taller de ciudadanía. Reflexiones analíticas en torno a conversaciones políticas con los estudiantes.	679
<b>3.3.5</b> Conclusiones de los estudiantes observados del LGRC.	685
<b>3.4</b> Análisis comparado de los hallazgos obtenidos en ambos centros (LVBM-LGRC).	687
<b>4.</b> Análisis, interpretaciones y conclusiones en perspectiva comparada (Alcalá de Henares-Viña del Mar).	692

4.1 Comparativa institucional y de acceso de los centros visitados.	692
4.2 El perfil del estudiante en perspectiva comparada. Conductismo y relación con la Historia-historia enseñada.	697
4.3 Las percepciones de la ciudadanía en los estudiantes de Alcalá de Henares y Viña del Mar en perspectiva comparada.	699
4.4 La relación-conexión de la enseñanza de la historia con las perspectivas ciudadanas de los estudiantes observados.	701
4.5 ¿Es importante la enseñanza de la historia en las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados?	706
<b>Capítulo 4. ¿Qué es la formación ciudadana? Proyectos de educación en el marco de la sociedad y la educación para el siglo XXI.</b>	<b>709</b>
1. Introducción.	709
1.1 ¿Qué se entiende por formación ciudadana del siglo XXI en términos educativos? Principales ideas, debates y conceptos.	713
2. Proyectos de educación supranacionales para la construcción de la sociedad del siglo XXI.	720
2.1 La UNESCO y los tres informes. Acerca de la utopía educativa y el modelo ciudadano para el siglo XXI.	724
2.1.1 La primera utopía educativa. El Informe Faure y el perfil de ciudadanía del futuro.	725
2.1.2 La segunda utopía educativa alrededor del siglo XXI. El Informe Delors: horizontes, principios y orientaciones para la formación de la ciudadanía del siglo XXI.	737
2.1.3 La revalidación de la utopía educativa en el siglo XXI. Nuevas coyunturas históricas y desafíos para la ciudadanía del siglo XXI.	750
2.2 El ATC21S y la definición de las habilidades del ciudadano del siglo XXI.	757
2.3 La OCDE, el Foro Económico Mundial, y la preocupación por una educación del siglo XXI.	766
2.4 Proyecto educativo-ciudadano del IEA-ICCS para la sociedad del siglo XXI.	773
2.4.1 El Ministerio de Educación chileno y los informes IEA-ICCS.	777
2.5 Proyecto educativo-ciudadano de la Unión Europea para la sociedad del siglo XXI.	796
2.5.1 El Ministerio de educación de España en el marco educacional de la Unión Europea.	804
2.6 ¿Qué proyecto de ciudadanía se estaría pensando para el siglo XXI? ¿Cuál sería el perfil de estudiante/ciudadano que se está pensando a nivel supranacional?	811
3. Políticas educativas nacionales para la construcción ciudadana del siglo XXI.	814
3.1 Caso de España: de 1970 a 2016.	817
3.1.1 El proyecto de sociedad en las políticas educativas españolas y el rol del bachillerato en la futura ciudadanía (1970-2013).	818
3.1.2 El plan específico para la formación ciudadana en España: la educación para la ciudadanía (LOE, 2006).	837
3.2 Caso de Chile: de 1990 a 2017.	851
3.2.1 El proyecto de sociedad en las políticas educativas chilenas y el rol de la enseñanza media en la futura ciudadanía (1990-2009).	852
3.2.2 El plan específico para la formación ciudadana en Chile: la ley de formación ciudadana (2016).	858
3.3 ¿Proyectos conectados?	862

4. El perfil de la ciudadanía del siglo XXI. De los proyectos supranacionales a los nacionales. ¿Qué relación existe?	864
<b>Conclusiones y reflexiones finales.</b>	<b>870</b>
1. Conclusiones específicas.	870
1.1 Pregunta central de la tesis doctoral (primera parte) ¿Influye la enseñanza escolar de la historia en la percepción ciudadana de los estudiantes?	870
1.2 Pregunta central de la tesis doctoral (segunda parte) ¿De qué forma influye nuestra emisión en nuestro receptor?	872
1.3 Preguntas secundarias de investigación de la tesis doctoral (primera parte) ¿Existirá relación entre los contenidos de estos proyectos o utopías educativas para la sociedad del siglo XXI con la enseñanza escolar de la Historia analizada en esta tesis doctoral?	877
1.4 Preguntas secundarias de investigación de la tesis doctoral (segunda parte) ¿Existirá algún tipo de relación-conexión con el perfil ciudadano que se contempla en los proyectos y utopías educativas para la sociedad del siglo XXI con respecto a los perfiles ciudadanos identificados en nuestros estudiantes observados?	888
2. Conclusiones generales.	881
3. Reflexiones finales y proyectos para el futuro.	889
3.1 Reflexiones finales.	889
3.2 Proyectos e investigaciones futuras.	898
<b>Bibliografía utilizada</b>	<b>905</b>
<b>Anexo I. Diario de campo.</b>	
1. Trabajo de campo en Alcalá de Henares.	1
a. Acceso y primeras experiencias de campo en aulas.	1
b. Trabajo de campo en los IES Doctor Marañón y IES Complutense. Primera parte.	1
c. Trabajo de campo en los IES Doctor Marañón y IES Complutense. Segunda parte.	46
2. Trabajo de campo en Viña del Mar.	72
a. El acceso a los liceos.	72
b. Trabajo de campo en el Liceo Bicentenario de Viña del Mar.	77
b.1 Encuesta socioeconómica en los cuartos medios.	150
c. Trabajo de campo en el Liceo Guillermo Rivera Cotapos.	165
3. Entrevistas grabadas a profesores.	218
a. Entrevista Andrés Lillo Brevis.	218
b. Entrevista Diego Farías Díaz.	233
c. Entrevista a José Luis Vásquez.	238
<b>Anexo II. Documentación firmada acerca del trabajo de campo realizado.</b>	<b>1</b>
<b>Documento 1.</b> Convenio IES Complutense-Universidad de Alcalá para validar oficialmente el trabajo de campo en aulas durante el curso escolar 2016-2017.	1
<b>Documento 2.</b> Convenio IES Doctor Marañón-Universidad de Alcalá para validar oficialmente el trabajo de campo en aulas durante el curso escolar 2016-2017.	7
<b>Documento 3.</b> Carta de acceso al trabajo de campo en aulas en el Liceo Bicentenario de Viña del Mar durante el curso 2017.	13
<b>Documento 4.</b> Carta de acceso al trabajo de campo en aulas en el Liceo Guillermo Rivera Cotapos durante el curso 2017.	14
<b>Documento 5.</b> Certificado de validación del trabajo de campo realizado durante el curso 2017 en el Liceo Bicentenario de Viña del Mar.	15



**Documento 6.** Certificado de validación del trabajo de campo realizado durante el curso 2017 en el Liceo Guillermo Rivera Cotapos.

16

## **Anexo I. Diario de campo**

### **1. Trabajo de campo en Alcalá de Henares**

#### **a. Acceso y primeras experiencias de campo en aulas.**

Durante el curso académico de 2016-2017 se realizaron una serie de estancias presenciales en aulas de IES públicos en Alcalá de Henares con la finalidad de registrar lo que allí sucedía. Dado mi objeto de estudio y mi uso de variables dependiente e independientes mi acceso a los IES fue a través de profesores de historia. Mi investigación presencial pasaba imperativamente por el consentimiento de los profesores, individuos que pasarían a ser no solo un sujeto de estudio más si no mi enlace con el mundo del IES, que la catalogaremos como una dimensión aparte. En su estructura física (rejas, muros y vigilancia) aísla al establecimiento con todo lo que pueda pasar en el exterior. Dentro vemos unas reglas, unos códigos, unas jerarquías y comportamientos con los cuales yo debo lidiar.

Los dos IES escogidos fueron producto de una ardua búsqueda iniciada en los meses del segundo cuatrimestre del curso 2015-2016. Intenté tomar contacto a través de correos electrónicos con todos los IES públicos de la ciudad. Solo uno respondió a mis correos: el IES Complutense. ¿Por qué este IES y el resto no? Al principio creí que fue pura arbitrariedad, pero resultó que el director de dicho establecimiento fue profesor mío de bachillerato de Geografía en el IES Cardenal Cisneros. Jorge Elías De La Peña Montes de Oca, mi exprofesor y ahora director del IES Complutense se interesó por mi proyecto y accedió a abrirme las puertas del instituto. En un primer lugar tuvo que asistir uno de mis directores de tesis, Pedro Pérez Herrero. Se realizó una reunión entre ambos y no hubo complicación alguna. Volvimos a contactarnos por correo electrónico y programamos una reunión donde esta vez estaríamos solos él y yo. De aquel encuentro pude lograr realizar mis investigaciones en aulas.

El segundo IES seleccionado fue el IES Doctor Marañón. En esta ocasión fue una ex compañera de carrera la que me facilitó el acceso. Irene (ex compañera de carrera) me comentó que había realizado sus prácticas en ese IES con un tal Juan Pablo Calero con el que estableció una excelente relación. Le escribí, accedió a que yo le escribiera y acto seguido nos reunimos él y yo. Bastó esta reunión para poder acceder a las aulas con él a partir de entonces.

En el mes de septiembre (concretamente lunes 19 de septiembre de 2017) comenzaron mis estancias en el IES Doctor Marañón mientras que en el IES Complutense fueron más tarde debido a carecer del contacto directo que pude gracias a mi excompañera Irene. El miércoles 16 de noviembre accedería a las aulas del IES Complutense, casi dos meses después que en el Doctor Marañón. Fueron procesos de accesibilidad completamente distintos, aunque les une el elemento “confianza” ya que en ambos casos yo gozaba de algún tipo de nexo.

Es importante destacar los primeros encuentros con mis enlaces en los establecimientos, en este caso en el IES Doctor Marañón (IES D.M a partir de ahora) sería el profesor de historia Juan Pablo Calero Delso y en el IES Complutense Jorge Elías De La Peña Montes de Oca, director de dicho establecimiento. Con ambos la primera reunión no solo fue para que les explicara mi tema de investigación sino más bien para conocerme (quien era yo) y qué pretendía hacer allí. En cierto sentido, a pesar de venir del ámbito académico, sentí muy de cerca lo lejos que está la universidad de la escuela pública en estos primeros encuentros. Supe entonces que mi experiencia tendría que pasar imperativamente por mí y por la relación que tuviera con ellos. Estaba solo y debía ganarme su confianza. Este último elemento fue esencial para mi quehacer diario en ambos establecimientos. Cada día que pasaba no necesariamente involucra un paso hacia adelante en temas de inmersión con el ecosistema en el cual me veía inserto, digamos que hay varias variables aparte que del tiempo que afectan a esta inmersión. Se podría decir que debía tener tres máscaras: una para los administrativos, otra para los profesores y otra para los estudiantes. Mi objetivo son los estudiantes, pero para llegar a ellos en “plena” libertad es imperativo manejar cuidadosamente la mascarada etnográfica. El cambio de máscaras no debe ser apreciado por cada uno de los conjuntos, ya que al descubrirme es probable que vean en mí una amenaza en potencia. ¿Qué quiero decir con amenaza en potencia? Teniendo en cuenta que soy un extraño, un *outsider*, la administración de cada centro debe saber lo justo y necesario, de lo contrario es posible que las disputas ideológicas entren en conflicto. Desde un primer momento yo coloco en un perfil académico-investigador, sin permitir que indaguen en mis ideas políticas ya que de ser descubiertas seguramente más de algún miembro del personal podría establecer algún tipo de conflicto conmigo. No solo con el personal administrativo (directores, jefes de estudio, orientadores, etc.) sino también con los profesores. Y especialmente con los

profesores ya que sin su consentimiento pleno el proceso de investigación sería complicado o simplemente imposible.

Ambos IES están situados en barrios residenciales. El IES D.M se encuentra en el distrito IV de Alcalá de Henares, concretamente al norte de la ciudad. El barrio se caracteriza históricamente ser urbano, poblado por viviendas y pequeño comercio. En el IES pregunté por la situación del barrio y me comentaban que en las últimas décadas ha sido de inmigración tanto europea (Europa del Este) como sudamericana (Ecuador fundamentalmente) y africana (Guinea ecuatorial). Los estudiantes de raíces extranjeras son casi todos de segunda generación, es decir que son españoles, pero con padres nacidos fuera de España. El caso del IES Complutense es algo distinto, situado en el distrito V conocido como “El Val” está rodeado de un sector residencial y en su mayoría envejecido. El IES Complutense es el más antiguo de la ciudad con casi un siglo de vida. Ambos IES destacan que son financiados por el Fondo Social Europeo, además de los recursos de la Comunidad de Madrid.

El IES Complutense se destaca por su bilingüismo y por disponer de un bachillerato nocturno (el IES cierra a las 21:30 sus puertas de lunes a viernes). En su página web describen su proyecto educativo, un texto que me parece pertinente mencionar ya que es lo que muestra el IES a los futuros estudiantes, futuros educadores y trabajadores lo que deberían esperar del centro: “El I.E.S. Complutense es el centro público de Enseñanza Secundaria de más larga tradición en Alcalá de Henares que asume los nuevos retos educativos con ilusión y entusiasmo contando con la capacidad y preparación del profesorado, la colaboración de los padres, la participación de los alumnos y de los demás estamentos de la Comunidad Educativa. Los principios que fundamentan la actividad educativa del Centro son: Educar en la libertad, la tolerancia y la solidaridad, y, en especial, potenciar la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas; Propiciar una educación personalizada que persiga la formación integral complementada con la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional; Desarrollar en los alumnos las capacidades creativas, de espíritu crítico y de trabajo en equipo ante la información y los conocimientos transmitidos; Potenciar la comunicación entre todos los sectores de la comunidad educativa; Impulsar la coordinación entre el profesorado de las distintas áreas. Promover la renovación pedagógica de los profesores, facilitando la formación permanente del profesorado para actualizar la metodología y los conocimientos que el sistema educativo exige;

Favorecer los procedimientos de comunicación interna entre el profesorado y el alumnado; Potenciar el trabajo en equipo; Encontrar fórmulas alternativas para resolver positivamente los conflictos, especialmente los relacionados con la disciplina de los alumnos; Favorecer en el alumnado el trabajo y el esfuerzo personales, la asistencia a clase, la adquisición de hábitos de estudio, la aplicación de técnicas de estudio, a tomar contacto con las nuevas tecnologías, a desarrollar las capacidades para resolver problemas; Enseñar a utilizar la biblioteca: como sala de lectura y como espacio donde encontrar la información necesaria que complete los procesos de aprendizaje; Prestar especial atención al alumnado con necesidades educativas, poniendo los medios necesarios para atender a cada uno; Conocer y respetar el medio ambiente y nuestra realidad cultural; Colaborar con las instituciones locales (Colegios de Primaria, Universidad, Centro de Profesores, Ayuntamiento, Colegio del Rey, ...) para mejorar la acción educativa”<sup>1</sup>. Se podría decir que son sus máximas (un total de doce) que enseñan a sus potenciales lectores.

En el caso del IES D.M su página web tiene toda clase de documentación donde no solo podemos ver su proyecto educativo si no muchos más detalles sobre lo que hace el IES. A modo de declaración de principios del centro, tal y como se aprecia en el anterior párrafo por el IES Complutense, el IES D.M declara lo siguiente como los principios a seguir:

“Proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, en todos los cursos y niveles que impartimos, calidad que debe llegar a todos los jóvenes; Colaborar con toda la comunidad educativa y social para conseguir esa calidad e igualdad; Tener un compromiso con los siguientes objetivos educativos planteados por la Unión Europea: Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación de los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos. Facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto y atractivo que proporcione la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades

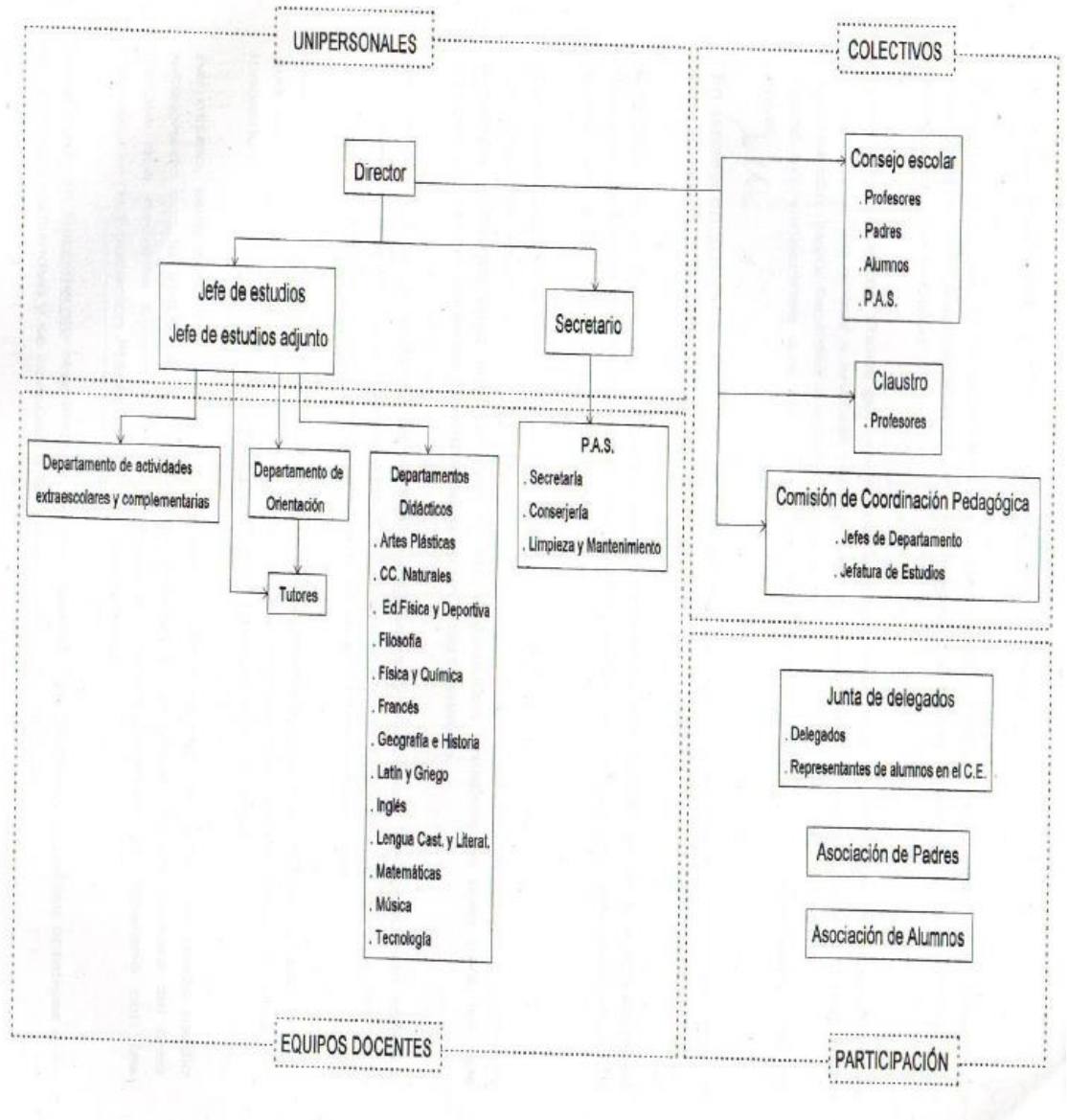
---

<sup>1</sup> Web IES Complutense, *Proyecto educativo*, disponible en <https://iescomplutense.es/ies/proyecto>, consultado el 22 de febrero de 2018.

y la cohesión social. Abrir estos sistemas al mundo exterior, reforzando los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea; Ser una parte importante en el proceso de formación permanente de nuestros alumnos; Incrementar la flexibilidad del sistema educativo que lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los Centros docentes; En la ESO se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las ocho competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas (LOMCE art.26); Máxima eficiencia en la asignación de los recursos públicos; Adquiriendo unas señas de identidad que mejoren cada día la atención a la Diversidad”<sup>2</sup>. En dicho documento vemos más apartados que hacen referencia al modelo del centro, además de estructuras de acción como delegación de estudiantes o centro de padres. De esto hablaremos más adelante cuando demos a conocer las experiencias de los estudiantes miembros de la asamblea de estudiantes del centro y delegación. A continuación, se muestra el organigrama del centro, donde se puede apreciar la estructura organizativa del mismo.

---

<sup>2</sup> IES Doctor Marañón, *Proyecto educativo del centro*, pp. 2-3, disponible en [http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p\\_e\\_c.pdf](http://ies.maranon.alcala.educa.madrid.org/documentos/pdf/p_e_c.pdf), consultado el 27 de febrero de 2018.



Organigrama del IES Doctor Marañón. Fuente: web IES Doctor Marañón<sup>3</sup>.

Pero antes de comenzar a investigar en estos dos IES, probé suerte en el IES Pedro Gumiel (Alcalá de Henares), para saber si realmente era posible una investigación de estas características. Quise tener una experiencia de prueba antes de comenzar una experiencia más prolongada en otros centros. Javier Priego, profesor de historia del centro fue la llave para que pudiera acceder a las aulas. ¿Cómo llegué hasta él? Nuevamente los contactos fueron fundamentales. Un ex estudiante de prácticas suyo (David Montero) fue el que posibilitó el contacto de Javier Priego, quien tras una entrevista personal con él me permitió estar en sus clases en cursos de

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 15.

4º de ESO. Le acompañé a cinco sesiones en los meses de mayo y junio para comprobar primero si era posible entrar a un centro educativo y segundo para observar si el escenario aula era un espacio donde yo pudiera extraer información para una tesis doctoral. Lo primero lo comprobé rápidamente, pero lo segundo aún era un enigma. Si bien lo que me animó a continuar con esta investigación fue que vi todo a mi favor para poder extraer información, ¿cuánta información y de qué calidad? No lo sabía a ciencia cierta. Era sumamente complicado que lo supiese entonces.

Con esta primera experiencia de campo pude comprobar que era fundamental guardar las formas y sobre todo que debía escuchar antes de hablar. En IES Pedro Gumiel (IES P.G en adelante) se transformó en mi campo de prácticas. Fue justo en el término del curso 2015-2016, fechas relativamente cómodas para los profesores de IES ya que están cerrando cursos o tienen cursos ya cerrados por lo que disponen de más tiempo (esto dependerá del profesor y del curso). El martes 31 de mayo de 2016 fue mi primera sesión con Javier en sus sesiones de historia con los estudiantes de 4 de la ESO. Mis dotes de etnógrafo, aún no muy pulidas en el campo, me hacían llegar tarde a las notas de campo por lo que algunos detalles y precisiones escaparon a mi pluma, como por ejemplo el número exacto de estudiantes que había en aula. A pesar de esto pudo recoger lo que pude observar sentado en un pupitre. Era una observación pasiva, solamente me limitaba a observarles y anotar lo que veía en ellos y a mi alrededor. El ojo de etnógrafo no se nace, se hace, y requiere de teoría, pero de más práctica para poder agudizarlo y hacerlo una herramienta fiable.

Aquel martes 31 de mayo entré a la biblioteca del IES, un espacio parecido a unas 4 aulas unidas. El espacio era una biblioteca, pero también servía de teatro improvisado al constar de una pequeña tarima de la cual se servían algunos profesores para hacer presentaciones o hacer que los estudiantes hicieran en tal plataforma sus presentaciones escolares. Al entrar Javier me indicó que me podía sentar donde quisiera y opté por un sitio discreto y panorámico, para ver en amplio espectro lo que sucedía. Ese día tocaría trabajar por grupos acerca de “La II Guerra Civil española”. Había primero una división por categorías troncales de estudio: los de ciencias “puras” por un lado y los de ciencias sociales por otro. Al entrar Javier, los estudiantes pertenecientes al grupo de ciencias salieron y entraron solo de sociales, ya que les da clases separadamente. Después los dividió por grupos (un total de cuatro). Cada grupo debía ocuparse de bloques temáticas dentro del tema a tratar: causas estructurales,



causas concretas, desarrollo y consecuencias. Esta labor la harían a raíz de un dossier que les facilitaría Javier al comienzo de la sesión<sup>4</sup>.

Nuestro segundo encuentro fue de especial interés ya que se trataba de impartir un taller de participación político-ciudadano a manos de un estudiante de magisterio (ex alumno de Javier Priego). Los estudiantes parecían receptivos a esta iniciativa, actividades que solo podían realizarse cuándo había “más tiempo”. A Javier parecía estimularle más este tipo de actividades, donde los estudiantes eran los protagonistas. Mientras se organizaba la sala me senté junto a Javier alejados de un círculo de sillas donde estarían los estudiantes y en un extremo estaría el orador, quién planteará las siguientes preguntas: “¿Qué es ser ciudadano?; ¿Qué es la ciudadanía española?; ¿Qué abarca la política?”. Al lanzar estas cuestiones a modo de presentación no parece causar una avalancha de respuestas por parte de los estudiantes. A continuación, el orador anima a la clase a que definieran participación o “participación ciudadana”. Este semi círculo de estudiantes tenía libertad absoluta para decir lo que quisieran. Las instrucciones del orador únicamente se limitaron a que dieran definiciones o palabras que pudieran ayudar a definir el concepto propuesto. Los estudiantes dijeron lo siguiente: “Aportar; dar ideas; opinión; colaboración; hablar; levantarse; iniciativa”. Fueron sus intervenciones por orden, mientras el orador anotaba lo que iban diciendo a voz alzada. A continuación, el orador propuso definir “¿Cómo debe ser el ciudadano ideal?”. Las respuestas que dieron estudiantes fueron las siguientes: “Respetar el medio y a las personas; valores sociales; obligaciones; ilusión; contribuyente; votar; buena persona; colaborativa; que aporte ideas; empático; reivindicar derechos de forma pacífica”.<sup>5</sup> En esta ocasión más voces se animaron a participar dando más ideas. El resto de la sesión el orador les dio pie para que opinaran sobre la participación política y ciudadana. Fue algo desordenada y caótica, los estudiantes soltaron ideas, a veces inconexas, basadas en sus experiencias y a veces no. Podría decirse que les costaba trabajo poder empatizar entre ellos. Había una estudiante que lo tenía más claro por su participación en su barrio (activismo vecinal). Dirigió su argumento no de forma individual si no colectiva. Dio un ejemplo en el cual ella había pedido un semáforo en una calle de su barrio y a base de fuerza colectiva (asociación de vecinos de su barrio) lo habían finalmente conseguido. Ese

---

<sup>4</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Pedro Gumiel*, martes 31 de mayo de 2016.

<sup>5</sup> *Ibid.*, miércoles 1 de junio de 2016.

tipo de experiencias era algo que desconocían el resto de los compañeros, pero aun así escucharon atentamente. De vez en cuando con Javier conversábamos y me confesaba que los estudiantes no estaban muy acostumbrados a compartir temas de política y ciudadanía en este tipo de formatos. Javier me indicaba algo que recordaba de mi adolescencia y era la función pasiva del alumno ante el profesor y la clase.

Javier, un profesor joven y cercano (al menos esa impresión tuve de él), no era un profesor “tradicional”. En su curso de 4º de ESO intentaba ser transformador con las herramientas de las cuales disponía. Aun así, desde mi perspectiva, veía como Javier tenía escaso tiempo para hacer lo que realmente querría hacer. Cuando le comentaba que mi intención era estudiar sesiones de segundo de bachillerato él me decía que aquello era complejo para el profesor ya que éste debía limitarse rigurosamente al temario que dictaba la Comunidad de Madrid (dado nuestro caso). Sucedió que Javier opinaba que en cursos como la ESO tenía algo más de margen temporal para poder realizar actividades que pudieran “salirse” de lo establecido por el temario. Un método que me llamó la atención fue su forma de dar las clases de historia. Javier me comentó que daba las clases a lo largo del año a la inversa, es decir que en vez de seguir un orden cronológico tradicional él empezaba por el final del temario para ir avanzando hacia el pasado. Este formato, me confesaba, que hubiera sido imposible aplicarlo en una clase de segundo de bachillerato. Pareciera que según van avanzando de cursos los profesores van perdiendo margen de libertad mientras que el programa va fortaleciendo su protagonismo en su dimensión temporal. Además, dicho programa cierto es que Javier lo pudo modificar (como mencioné anteriormente invirtiendo la línea cronológica del programa), pero los contenidos de historia que explica no, es decir, el principal soporte del cual disponen los estudiantes es el libro de texto de historia<sup>6</sup>. ¿Es el mismo contenido dado por Javier que el del libro de texto de historia? No tuve tiempo de poder corroborarlo en un año académico por lo que no me arriesgaré a responder la pregunta, pero sí que pude apreciar una de sus sesiones en la cual Javier proporcionó un dossier de contenidos sobre la Guerra Civil. Dicho material lo compartió conmigo y me ofreció uno para que me lo pudiera llevar a casa. Es un documento donde el estudiante debía trabajar en grupo y sobre obras pictóricas, textos y documentos de la época.

---

<sup>6</sup> En este caso sería el siguiente libro de texto: María García Sebastián, C. Gatell Arimont, S. Riesco Roche, *Historia, Nuevo Demos*, Editorial Vicens Vives, 2016.

En las sesiones del seis y nueve de junio los estudiantes de Javier (del grupo de sociales) tuvieron que exponer un tema libre delante de sus compañeros. Cada exposición debía durar diez minutos (se valoraba ser claro y conciso) y podía ser individual o grupal. La elección era de los estudiantes. Aquí aproveché para fijarme en qué clase de temáticas escogían en un espacio en el cual gozaban libertad de elección total y que además serían calificados por ello. Al finalizar cada exposición Javier les evaluaría inmediatamente a los expositores exigiéndoles que se autoevaluasen numéricamente pero también reflexivamente (comentarios de lo expuesto por ellos mismos). El que termina por determinar la nota final es el profesor, que pareciera que se inclina por una u otra dependiendo de la reflexión y no por la autoevaluación numérica que hacen. Las exposiciones fueron dos, una sobre arte (pintura y escultura) en la Europa occidental del siglo XIX al siglo XXI protagonizado por un grupo de tres estudiantes mientras que la segunda fue una estudiante que expuso sobre una experiencia personal: la parálisis del sueño. Presté atención en ambas, la primera parecía muy prefabricada, sin mucho entusiasmo y casi toda fue leída o recitada de memoria. La exposición primera fue sin duda fruto de una búsqueda rápida de Google sobre el tema escogido. Quizás lo habrían visto con anterioridad, ya que no había un interés (o por lo menos yo no lo vi) por explicar la temática presentada. La segunda exposición fue algo más interesante ya que la estudiante se planteó frente a sus compañeros y contó su experiencia sobre parálisis del sueño, con una previa introducción a dicho fenómeno. Se sintió con la libertad de hablar sobre una intimidad propia delante de la clase y de Javier (y mía) sin ningún problema a pesar de que la clase era de historia. Javier valoró su exposición sobre todo por la exposición y no tanto por la temática en sí misma<sup>7</sup>. La segunda sesión de exposición a la cual asistí hubo tres exposiciones individuales. Las temáticas fueron muy variadas: la primera trató sobre muertes absurdas en la actualidad, la segunda sobre pasta de dientes (composición y curiosidades) y la última sobre la lectura del Principie de Maquiavelo. Ésta última me causó especial curiosidad personal y, dada la libertad que me proporcionó Javier a mí también para intervenir, le pregunté lo siguiente una vez acabó su exposición: “¿Tenía razón Maquiavelo? ¿Son aplicables sus teorías en nuestros días?” Todo esto en relación con la famosa frase que se le atribuye a Maquiavelo sobre “el fin justifica los medios” en el marco de la gobernabilidad la

---

<sup>7</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Pedro Gumiel*, lunes 6 de junio de 2016.

España del año 2016. El estudiante me contestó que sí, muy seguro, a pesar de no leer completo el libro. Evidentemente esto se puede distorsionar de mil y una maneras, pero pude apreciar como el estudiante veía en Maquiavelo un hombre de acción en un contexto revoltoso (la “Italia” de los Medici), mientras que quizás anhelaba un país para sí mismo distinto, de acción política no como la que está acostumbrado a ver en su día a día. Lamentablemente no pudimos seguir profundizando en sus inquietudes políticas, un estudiante que al final de clase confesó a Javier que no quería hacer humanidades, sino artes. Javier, algo decepcionado, lo apoyó por su elección. Este evento de alguna forma reflejaba la situación de la historia en particular, relegada a un segundo plano. La cara de Javier en ese momento reflejó ese mensaje<sup>8</sup>.

Qué los estudiantes entiendan la libertad temática pero la rigurosidad expositiva implica que comprendieron a la perfección las directrices de Javier. A pesar de las temáticas, fueron exposiciones que se tomaron en serio y que se desarrollaron sin ninguna anomalía a señalar (risas, interrupciones, abuso de lecturas, etc.). Una rigurosidad que continuó hasta el final. La última sesión a la que asistí hubo un total de tres exposiciones. La primera fue una estudiante que contó su experiencia personal con el Alzheimer de su abuela (muy sentimental pero bien trabajado), la segunda contó los beneficios que se obtenía a raíz de las artes marciales desde su experiencia personal y por último una estudiante que relató una particular percepción visual y auditiva, es decir, que escucha y visiona de forma diferente al resto. Estas tres últimas exposiciones se caracterizaron por contar algo personal de forma ordenada y expositiva. En las tres exposiciones los estudiantes escucharon atentamente y les resultó curioso lo diferente haciendo después preguntas para conocer detalles al respecto<sup>9</sup>. Al final de la sesión, Javier pidió a sus estudiantes que le dijeran de forma abierta y sincera que les había parecido el formato de la clase que se había impartido a lo largo del año escolar. El formato ejercido por Javier es el anteriormente mencionado en páginas anteriores: dar la historia “al revés”. La clase se dividió en dos grupos, los que apoyaban esta iniciativa y los que no. Los que no querían el formato dado por Javier fue sumamente interesante de escuchar y al estar al fondo del aula pude tener una buena panorámica de lo que estaba sucediendo. Una estudiante que se sentaba en la primera fila, a mi derecha, argumentó de forma imperiosa que ella necesitaba los contenidos según el programa establecido, que el acto de enseñar

---

<sup>8</sup> *Ibid.* jueves 9 de junio de 2016.

<sup>9</sup> *Ibid.* lunes 13 de junio de 2016.

para ella era dar los conocimientos tal y como está estipulado en el programa de historia. Según decía todo esto vi a muchos estudiantes secundarla con la cabeza, pero sin intervenir. En contra partida a esto otra estudiante argumentó no tan enérgicamente, pero si convencida de que este tipo de iniciativas por enseñar de forma diferente le fue una buena experiencia. Javier las dejó hablar entre ellas y en un momento intervino argumentando que la historia no era lineal, que hay que verla de múltiples enfoques, no dando tanta importancia a la tradicional linealidad de la historia que se suele enseñar. Otros estudiantes levantaron la mano para secundar tanto a una como a otra. Podría decir que la clase estaba dividida, no sabría si exactamente dividida pero sí que no existía un consenso al respecto. Javier tomó nota de todo lo que se iba diciendo y con esto concluyó el curso 2015-2016, práctica que le gusta repetir todos los años a Javier con sus estudiantes. Al salir Javier me confesó que la estudiante que defendía la forma tradicional de la historia era una excelente alumna a nivel de notas, mientras que la otra no competía a dicho nivel<sup>10</sup>.

Toda la experiencia narrada fue mi primer impulso para poder realizar durante los próximos dos años estancias en IES alcalaínos como los liceos viñamarinos.

## **b. Trabajo de campo en los IES Doctor Marañón y IES Complutense. Primera parte.**

El lunes 19 de septiembre de 2016 comenzaría mi primer día de clases con J.P en el IES D.M. Al estar el primer día de clases del curso escolar tocaba por empezar del principio, en este caso tocaba explicar la Prehistoria en España (y así avanzando hasta llegar al gobierno de Mariano Rajoy en 2016). J.P, al cual había conocido por correo y en persona en una ocasión me pareció un individuo bastante crítico con el sistema de educación. En nuestro primer encuentro en aulas me di cuenta de que se mueve solo de la sala de profesores a las aulas donde tiene que dar clases de Historia de España en segundos de bachillerato. Yo era su nuevo acompañante a partir de entonces en dicho recorrido. Al llegar J.P y yo a la primera clase de Historia de España del año mi expectación era máxima. Tenía demasiadas ideas y premisas en mi cabeza<sup>11</sup>, lo que me configuraba sin querer, o no, una imagen de lo que me iba a

---

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> Esto lo digo después de haber realizado el trabajo de campo en dicho establecimiento educacional.

enfrentar. El aula era la correspondiente al grupo B de segundo de bachillerato<sup>12</sup> y al entrar todos los estudiantes esperaban a J.P sentados y en un semi silencio. Poco a poco se iban callando bajo tímidos murmullos. Yo inmediatamente pensé que los murmullos se debían a mi presencia, ya que no era lo habitual que el profesor (cualquiera) tuviera un acompañante en clases, o por lo menos eso me decía J.P. Una vez sentado, J.P presentó el nuevo curso dando la bienvenida después del periodo de vacaciones de verano. Después decidió presentarme ante la clase como un postulante a doctor por la Universidad de Alcalá que necesitaría pasar tiempo en aulas con la finalidad de observar y analizar a los estudiantes. La clase simplemente lo aceptó, o eso pensé yo debido a que nadie preguntó nada ni puso objeción alguna a mi presencia. A su vez J.P dio por sentado que era él quien debía decidir si yo podía o no estar en aulas sin previo aviso a los estudiantes. Fue un momento algo incomodo, pero debido a que los estudiantes no me dijeron nada ni a mí ni al profesor fue una sensación que se fue diluyendo velozmente.

Al estar J.P sentado en la presentación de la asignatura y yo delante de ellos en pie, J.P me dijo que me sentara donde quisiese así que lo hice en el fondo del aula y solo. Saqué lápiz y papel<sup>13</sup> y comencé a estar atento a lo que iba a acontecer a partir de entonces. J.P sacó una hoja de papel correspondiente al programa de la asignatura que da cada Comunidad Autónoma (en este caso, la de Madrid) y comenzó por el principio: la Prehistoria en España. Con ayuda de un guion de contenidos de elaboración propia iba relatando y mencionando datos, fechas y demás información relativa a dicha temática<sup>14</sup>. Mientras J.P relataba los contenidos hacía de vez en cuando alguna pausa para explicar algo concreto y continuaba. Los estudiantes sacaban sus cuadernos y lápices para apuntar a toda velocidad cada palabra que salía de J.P. Si éstos se perdían de lo que decía J.P, levantaban la mano y éste les respondía casi de forma telegráfica, ya que sus preguntas eran relacionadas con fechas o palabras que no habían escuchado bien. El absoluto silencio y el total protagonismo de J.P fue algo que me llamó la atención, aunque no sé si esto se debe quizás a mi propio criterio al respecto de la educación y la enseñanza de la historia<sup>15</sup>. Ese mismo día, al acabar la

---

<sup>12</sup> Había cuatro grupos de segundo de bachillerato en el IES D.M (A, B, C y D). Cada grupo estaría ligado a una rama de conocimientos. En este caso el grupo B lo sería del grupo de Ciencias de la salud.

<sup>13</sup> La normativa del centro me impedía poder grabar dentro de las instalaciones del mismo, por lo que tuve que recurrir a lápiz y papel.

<sup>14</sup> El contenido era similar al expuesto en esta tesis sobre los libros de texto de historia de España.

<sup>15</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Doctor Marañón*, lunes 19 de septiembre de 2016.

sesión (de una hora aproximadamente), nos trasladamos J.P y yo al grupo A<sup>16</sup>. Una vez allí J.P volvió a presentarme y la clase se comportó de idéntica manera que el anterior grupo. Me senté al final de la clase mientras que J.P daba inicio al nuevo curso. Pensé que era un *déjà vu*, pero el discurso era prácticamente el mismo, pero resulta que los contenidos y la forma que los contaba también. Era una réplica casi exacta de lo que había sucedido antes con el grupo B. Incluso noté como hasta alguna broma que hizo con el grupo B lo repitió tal cual con este grupo. Las clases de J.P son magistrales, descriptivas y silenciosas, donde el estudiante parece jugar un rol pasivo<sup>17</sup>. Al salir del aula J.P me confiesa que su forma de explicar los mismos contenidos varía según el grupo al cual vaya. Esto es algo que iré comprobando.

Mi siguiente sesión con J.P fue con el grupo C<sup>18</sup>, el cual estaba situado en un pasillo paralelo al de los grupos A y B. Mientras que el pasillo de los grupos A y B se dedicarían a las ciencias “exactas o de la salud” los del pasillo del grupo C y D tendrían una vocación más cercana a las ciencias sociales y las humanidades. Los estudiantes al cursar 4 de la E.S.O deben elegir qué tipo de bachillerato quieren cursar y dependiendo de esto su rama curricular se modificará de una u otra manera. Este panorama es el que pude ver desde “fuera” ya que aún no pasaba tiempo suficiente en aulas como para comentar nada al respecto. Todos los datos e información adyacente a la clase me los proporcionaría J.P paulatinamente antes y después de cada clase. El siguiente grupo (el C) la sesión sería algo diferente. El inicio fue similar (presentación de mi persona y del nuevo curso) pero al empezar J.P con la clase me di cuenta de que estos estudiantes parecían más habladores, cosa que no sucedía en los anteriores grupos. Como la mayoría conocían a J.P de cursos anteriores, en la presentación conversaron un momento e intercambiando anécdotas y comentarios. Después de mi presentación noté como los estudiantes saben que ellos/as son “inferiores” socialmente ante el resto de los grupos. Pareciera que piensan que la sociedad les tratará con más dureza que a los del A y B. Pude ver esto por la propia presentación de J.P con respecto al curso, ya que en ella se hacía alusión no solo a los contenidos

---

<sup>16</sup> Los estudiantes de este grupo pertenecían al bloque de ingenierías, arquitectura y matemáticas. Son 26 alumnos en total.

<sup>17</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Doctor Marañón*, lunes 19 de septiembre de 2016.

<sup>18</sup> Los estudiantes que conformaban el grupo C estaban ligados con las humanidades. Este grupo lo conformaban 26 estudiantes; 25 el grupo A, 23 el grupo B y 27 el grupo D (el más nutrido de los cuatro).

si no al final del propio curso lo que evocó algunos comentarios en voz baja y otros en voz alta de estudiantes de la clase, haciendo referencia a su futuro incierto y a un pesimismo generalizado acerca de sus posibilidades laborales. La obligación de J.P es dar clases y prepararlos para aprobar la asignatura de Historia y la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) o EVAU (Evaluación de Acceso a la Universidad). Realmente sería la EVAU a lo que se enfrentarían ellos, pero la PAU seguiría en el lenguaje de estudiantes y profesores. La EVAU sería fruto de una reforma de la ley LOMCE del Partido Popular. Durante el desarrollo de la clase yo observaba a los estudiantes como se dedicaban a copiar todo lo que decía el profesor. Nadie estaba distraído durante el periodo de copia de información, aunque los despistes de los estudiantes llegaban cuándo J.P decidía explicar algo de lo que ellos debían copiar y esto sería una especie de pausa, algo que algunos estudiantes entendían como descanso o tiempo de ocio. Entre pausas, los estudiantes debían escuchar y copiar a J.P si deseaban aprobar la asignatura. Toda esa presión por enfrascar todo lo relatado por el profesor es casi una obsesión, ya que para los estudiantes pareciera que cada fecha, dato y nombre es esencial<sup>19</sup>.

Otro aspecto para destacar es el concepto de autoridad que está establecido en el interior de las aulas. El profesor tiene el bastón de mando en todos los sentidos. Los estudiantes ven en el profesor un rol en el cual éste, J.P en este caso, debe proveer información con respecto a la asignatura (contenidos, evaluaciones, notas, fechas de exámenes, percepciones de ellos mismos, etc.). Sin duda es interesante verlo en estudiantes de segundo de bachillerato que al final y al cabo son el vivo reflejo del sistema educacional español. Al observar a los estudiantes veo individuos dependientes y pasivos frente al profesor y lo que éste dice<sup>20</sup>.

Al tener ciertas facilidades horarias decidí centrarme más en un grupo (el C) con la finalidad de poder recoger historias, relatos y confesiones personales de los estudiantes. Este “sacrificio” involucraría que asistiría menos al resto de grupos, pero mi objeto de estudio, hipótesis e ideas de esta tesis requieren un acercamiento algo más micro en detrimento de una visión más genérica y difusa. Así pues, mis siguientes sesiones se concentraron en poder realizar un trabajo de campo más intenso con los estudiantes del grupo C, sin que esto involucrara que en los pasillos u otros espacios

---

<sup>19</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Doctor Marañón*, jueves 22 de septiembre de 2016

<sup>20</sup> *Ibid.* lunes 19 y jueves 22 de septiembre de 2016.



del centro pudiera mantener conversaciones con estudiantes de otros grupos. Con esta idea en mi cabeza asistí a mi siguiente sesión con los estudiantes del grupo C. Tenía muchas ganas desde el principio de poder observarlo todo y comprobar mis teorías al respecto de la enseñanza de la historia y su influencia en la construcción social, pero a su vez debía ser cauteloso ya que conocer mis limitaciones como investigador, es decir, el alcance de mis fuentes y recursos es algo a veces difícil que nos nubla el enfoque científico llevándonos a generalizaciones o pensamientos muy abstractos alejados de nuestras variables. Por ello mis reflexiones y análisis “finales” fueron realizadas al concluir todo el trabajo de campo y al ver lo que podía mostrar-demostrar (mis estudios de caso) y lo que podía elucubrar a raíz de lo trabajado *in situ*.

La rutina la pude notar tan solo en mi cuarto encuentro, observando cómo se repetía la dinámica del profesor emisor y el estudiante receptor y me refiero a “estudiante” en singular ya que se comporta como un único cuerpo pasivo. En mis notas de campo con frecuencia suelo escribir frustrado “sin novedades”, “clases rutinarias”, demostrando mis expectativas al respecto de lo que pensé que me iba a encontrar. Ante esto tuve que tener mucha paciencia y comprender que mi rol era el de extractor de información y no al revés. Así pues, al realizar la que estaba siendo mi ejercicio rutinario en aulas viví algo. En una de mis sesiones en el grupo C, sin previo aviso, el director del IES irrumpió en la clase con un tono enfadado. El director expuso una incidencia a toda la clase que involucraba a ciertos estudiantes, precisamente a los que tenía cerca de mí al fondo de la clase. Eran un total de cuatro los señalados, que se levantaron a petición del director. Se suponía que serían cuestionados por lo que supuestamente hicieron, ¿Qué hicieron? Por lo que reclamaba el director: tirar basura desde la ventana y que el personal de limpieza se había quejado al respecto. Mientras el director recriminaba esta incidencia la clase callaba en un silencio sepulcral. Se llevó a los cuatro sospechosos y al cabo de diez minutos aproximadamente regreso con los estudiantes reclamando la verdad, una verdad que tendría que salir de la boca de los estudiantes de la clase. Al presenciar un silencio absoluto, el director les dejó sin recreo a toda la clase y al irse el director se rompió un poco el silencio oyéndose murmullos y quejas en voz baja que decían “que injusto” “si yo no hice nada”. Yo imagine que la figura del delegado hablaría en representación de la clase, pero esto no sucedió en ningún momento. Finalmente, los estudiantes, al no hacer reclamo alguno o acusación de los culpables, se quedaron sin recreo tal y como

sentenció el director. J.P se quedó al margen de todo esto y continuó la clase con normalidad<sup>21</sup>. Ese mismo día J.P no hizo grandes comentarios sobre lo sucedido y al despedirme de él me dediqué a observar el centro: pasillos, puertas y paredes. Lo hice a raíz de mi anterior observación participante en el IES Pedro Gumiel. Allí encontré mucha cartelería, concretamente que hacían referencia al bullying y al acoso por medios como el móvil o redes sociales. En el IES D.M esto estaba menos presente. Destacaban más los trabajos manuales que hacían los estudiantes sobre recreaciones históricas o eventos importantes de la historia universal. Esa decoración parietal inundaba los pasillos de las aulas, aunque he de decir que en las aulas no hay ningún tipo de “decoración”. Hay un cuadro colgado cerca de la puerta en cada aula donde a veces veo algún cartel o aviso inserto. Normalmente para informar algo relacionado con la asistencia a clases (modificación de aulario, falta de profesores, modificaciones del horario, exámenes, etc.). El centro, al igual que el Pedro Gumiel tiende a una homogenización en cuanto a lo que imagen se refiere. No veo cartelería, ni pasquines ni pegatinas merodeando por pasillos, aulas o suelo. Todo está limpio e inmaculado, casi como si el centro no tuviera identidad propia si no “un centro más de Alcalá”.<sup>22</sup>

El grupo D<sup>23</sup>, al cual me faltaba conocer, asistí justo después de la clase de J.P y el incidente del director. Al salir del grupo C y al entrar al grupo D tuvimos tiempo de poder conversar y J.P me comentó que existe una segregación entre los cuatro bloques (A, B, C y D) y que este hecho generaba un impacto a nivel social. J.P me señala que esto es una pequeña muestra de lo que puede ser España, una sociedad cada vez más diversificada por lo nuestra funcionalidad o utilidad. J.P me comentaba su visualización propia del sistema educativo a raíz de su experiencia pasada y presente en el IES. Para J.P los grupos A y B pertenecen a una especie de élite dentro del centro, ya que sus vocaciones gozan de más prestigio social; son estudiantes que acumulan las mejores calificaciones y donde J.P va más deprisa con la asignatura de historia. Para J.P estos dos grupos comprender mejor el sistema en el cual están insertos por lo que, a priori, tienen más claro su quehacer en esta sociedad. Por otro lado, están los grupos C y D, grupos más marginales y académicamente peor situados. Entre ellos hay una diferenciación y es que mientras en el C hay una parte de los estudiantes que tienen vocación (fundamentalmente magisterio y humanidades) y otra que no lo tiene

---

<sup>21</sup> *Ibid.* martes 5 de octubre de 2016.

<sup>22</sup> *Ibid.*

<sup>23</sup> Grupo correspondiente a las disciplinas de Ciencias Sociales.

y asiste por qué o no tienen trabajo o no saben qué hacer en sus vidas, en el grupo D vemos algo parecido, aunque con matices. Los estudiantes de este último grupo pertenecen a un perfil bastante pragmático: ganar dinero con un trabajo. Según J.P la mayoría quieren hacer ADH (Administración y Dirección de Empresas), algunos economía e incluso derecho. En medio de esta conversación, J.P me comentaba que el factor familia es muy importante ya que los padres son los que están detrás de sus hijos, empujándoles de una u otra manera para que consigan sus estudios como sea. Nuestra conversación se vio interrumpida al llegar al grupo D, donde J.P siguió un ritual parecido para presentarme ante ellos. No vi nada extraordinario en ellos con respecto a su actitud ante mí. Aceptaron mi presencia al igual que el resto de los grupos, aunque esto no lo sabría todavía ya que era mi impresión ante su indiferencia inicial. El resto de la clase siguió dinámicas similares al resto de grupos: el profesor dictando contenidos (emisor) mientras que los estudiantes copian en silencio ocupando un rol pasivo (receptor). En esta ocasión J.P habló siguiendo el programa: hoy tocaba hablar sobre la relación entre plebeyos y patricios en la Antigua Roma. Según J.P avanzada cronológicamente en lo que decía y explicaba me di cuenta que en esta sesión los estudiantes hacían comentarios, compartían reaccionan e incluso preguntaban sobre lo que les llamaba la atención de esta época, concretamente les llamó mucha la atención cuando J.P habló de bisexualidad y homosexualidad en la Roma de entonces o sobre prácticas violentas para acceder al poder: el asesinato como una herramienta útil y recurrida para acceder al poder (se mencionó las famosas veintitrés apuñaladas que recibió Julio César incluso de los que él creía sus amigos). Mientras apuntaba todo esto escuchaba sus preguntas, que provenían de la mera curiosidad o morbo por este tipo de temáticas, pero seguidas de una sorpresa por parte de los estudiantes que no dejaba de llamarme la atención. ¿Por qué? Mientras escribía mis notas de campo y escuchaba todo lo que acontecía en clase mientras reaccionaban con sorpresa por estas temáticas, parecía como si no supieran en el mundo en el cual vivimos o como si tuvieran una idea deformada del pasado<sup>24</sup>.

En el centro es difícil diferenciar un día de otro. Se nota especialmente un ambiente diferente cuando es tiempo de exámenes. Los estudiantes están especialmente atentos, ansiosos e inquietos. Estando con el grupo C, J.P avisa que quedan un par de días para el primer examen parcial lo cual genera una cierta tensión

---

<sup>24</sup> *Ibid.* martes 5 de octubre de 2016.

en el ambiente. Al estar observando en clase me doy cuenta hasta ahora que es precisamente este momento previo al primer examen parcial cuando los estudiantes empiezan a preguntar más y a pedir explicaciones de lo relatado en clase por J.P. A los estudiantes lo que realmente les interesa es aprobar el examen, mientras que a otros pocos les interesa sacar una nota elevada. Sea como fuere el concepto es el mismo, están más alerta en periodo previo a los exámenes debido a que se juegan algo, en este caso su primera calificación. Los estudiantes parecen que quieren acabar cuanto antes esta etapa para comenzar otra, eso sí, algunos con más entusiasmo que otros. En este tipo de situaciones intenté ver el comportamiento de los estudiantes más “atípico” ya que en el normal transcurso de sus clases son completamente diferentes. Pasivos, callados e indiferentes de lo que reciben de J.P. La información que les llega de J.P les interesa en la medida de que ésta les ayude a poder aprobar o sacar altas calificaciones en sus exámenes, de otra manera imagino que muchos no prestarían atención alguna. J.P les brinda toda la información que necesitan de cara a su examen, sobre todo apuntes y algún recurso online pero nunca libros de texto, un recurso del que dispone, pero no hace uso ni en clase ni de cara a sus exámenes. Me he fijado que tampoco los estudiantes lo utilizan<sup>25</sup>.

Al día siguiente J.P siguió con el temario, en este caso la cultura de Al-Ándalus de una forma muy sintética y ceñida a unos puntos concretos. El temario de la asignatura (véase el capítulo 2) no es desarrollado en partes iguales ni en cuanto a contenido ni en cuanto a tiempo. Se da más horas de trabajo (según el programa) desde el siglo XIX en adelante y es según este criterio por el cual se estructuran las clases de J.P.<sup>26</sup> Todo esto me lleva a comprobar que efectivamente todo el temario está ligado exclusivamente a las pruebas de acceso a la universidad, algo que me avisó J.P antes de realizar estancias con él. Según J.P el último curso es el más lineal de todos ya que el acceso a la universidad es el objetivo primordial, es un curso de preparación a esos exámenes que les darán la llave ingresar en sus carreras universitarias. Los cursos anteriores serían menos estresantes según J.P, aunque empiezo a creer que es una excusa para justificarse de los tiempos que maneja en clase. Me da la sensación de que todos los cursos van deprisa ya que todos tienen un programa que cumplir, ahora bien, cierto es que segundo de bachillerato tiene un plus de “estrés” debido a las pruebas de acceso a la universidad, aunque no todos quieran ir. Sobre esto también

---

<sup>25</sup> *Ibid.* miércoles 2 de noviembre de 2016.

<sup>26</sup> *Ibid.* Jueves 3 de noviembre de 2016.

conversé con J.P entre clase y clase y es que hay casos de estudiantes que al no verse capacitados para entrar al mundo laboral continúan el bachillerato no como una puerta a la universidad si no para hacer tiempo o pensar en qué otra alternativa pueden escoger. Finalmente, el aula queda como un espacio utilitario, donde los contenidos de historia casi jugaran un rol secundario y las obligaciones de cara a obtener un trabajo se vuelven primarias<sup>27</sup>. Similar experiencia fue con el grupo D el mismo día, muy atentos y curiosos a lo que J.P podría decirles de cara al examen. Al salir de esta clase, como de costumbre conversamos y le toqué el tema de la libertad en el aula, concretamente que los estudiantes no pudiesen, por ejemplo, ir al baño cuando quisiesen como en la universidad. Según J.P los estudiantes no irían a clase y se pasarían el día deambulando por los pasillos. Los profesores deben controlar y retener a sus estudiantes en las aulas, una dinámica que no les es muy difícil por lo que he visto con J.P ya que los estudiantes tienen interiorizado de que deben quedarse en las aulas y no salir del centro en horario escolar salvo emergencia o especial eventualidad. La percepción de que los estudiantes deben y no quieren ir a clase es compartida con J.P, pero J.P agrega que lo ven también como algo necesario, de necesidad si quieren hacer algo con sus vidas. J.P define a menudo el aula como un “almacén de estudiantes” ya que muchas veces parece precisamente eso, un almacén donde muchos estudiantes están en aulas cuando deberían estar quizás en otros espacios (laborales o de formación). La masificación de la educación visiblemente es un hecho para mí, aunque todavía no he preguntado a los estudiantes.

Otro tema que me parecía relevante observar y registrar era la representación de los cursos en la figura de un delegado o delegada (delegación de clase). Al observar a los cursos C y D, sobre todo, los delegados eran estudiantes generalmente aplicados o rezagados (extremos) y no especialmente comunicativos con la mayoría de su clase. Hasta el momento no vi a los delegados hablando delante de su clase al empezar o finalizar la clase. El delegado es esa figura en el que recae un plus de responsabilidad que nadie quiere: ser el encargado de representar al curso ante los profesores y la dirección del IES. Es una especie de informador a dos bandas, tanto desde el aula hacia la dirección y/o profesores y viceversa<sup>28</sup>. Los delegados los tengo identificados ya que J.P me ha dicho quiénes son y el perfil escolar que tienen. He visto además

---

<sup>27</sup> *Ibid.*

<sup>28</sup> *Ibid.*

como J.P utiliza la figura del delegado como un recadero, o como el director en aquella eventualidad del curso C lo utiliza como confesor de la clase. La percepción es de ser un puesto o instrumento más útil para el centro (cuerpo de profesores y dirección) que para los estudiantes.

El día 8 de noviembre de 2016 no fue un día como otro cualquiera. Me desperté con una noticia que daría la vuelta al mundo: Donald Trump era elegido presidente de los Estados Unidos. No solo ese día había dado que hablar, si no semanas antes se había hablado muchísimo del tema en prensa, medios telemáticos y redes sociales. Al ir al IES pensé “a ver qué opinas los estudiantes de lo que ha sucedido. Seguro que esto da mucho de qué hablar”. Qué equivocado estaba. Al llegar al grupo C, como de costumbre fui en búsqueda de J.P a la sala de profesores y subimos juntos al aula. No tuvimos el tiempo necesario como para entrar en profundidad de la noticia que cubría todos los medios de comunicación, pero imaginé que algo pasaría en el aula y qué quizás J.P daría espacio para discutir o compartir impresiones. J.P se sienta, manda a callar a algunos alumnos distraídos y comienza a hablar sobre el origen de los reinos del norte de España. J.P parece que acostumbra a dar una breve introducción para luego dar los contenidos casi a modo de dictado, mientras que los estudiantes lo copian todo y en silencio. Yo estaba en mi habitual esquina, en la primera fila cerca de la puerta, donde podía tener una panorámica bastante amplia del aula. Mientras anotaba que J.P daba contenidos relativos a la unión de las castillas, la situación de Aragón durante la Baja Edad Media y una especialmente tediosa descripción de las líneas genealógicas de las familias reales de dichas coronas me dio que pensar sobre el papel de la asignatura de historia, pero no solo eso, si no el papel de la escuela en la formación de un tipo de sociedad específico. Es muy pronto para hacer elucubraciones, pero esta situación la apunte con especial atención. Al entrar al aula no note algún espacio de discusión o algo parecido..., pero ni siquiera al entrar al centro, o en la sala de profesores o en los pasillos. Es como si nada hubiera pasado, como si al entrar al centro me teletransportara a una dimensión paralela donde no se escucha nada de lo que pasa fuera de la frontera de las rejas que delimitan el IES con el resto del mundo<sup>29</sup>. Mientras que los estudiantes del grupo C anotaban datos, fechas e hitos que relataba J.P acerca de la Historia de España, algunos manifestaban su dificultad por aprenderse, por ejemplo, las líneas genealógicas de la Corona de León

---

<sup>29</sup> *Ibid.* Martes 8 de noviembre de 2016.

o de la Castilla bajomedievales. Veo que en los estudiantes la finalidad es imprimir lo que escuchan y ven en clase de forma idéntica en su memoria y cuaderno. A pesar de haber nuevas tecnologías o TIC's los estudiantes utilizan bolígrafo y cuaderno, mientras que J.P utiliza la fuerza de su garganta para dar clases magistrales y de vez en cuando se sirve del ordenador que tiene en la mesa para proyectar alguna imagen o vídeo que complementa lo que él dice en clase.

Pasado un par de días volví al grupo C y la clase de J.P fue continuar las líneas genealógicas anteriormente mencionadas. Personalmente me estaba empezando a frustrar por no poder llegar a los estudiantes, ya que se crea una barrera muy pesada entre los estudiantes y demás personal del centro. Yo era una especie de figura intermedia. Intentaba de ir a clase semiformal para no llamar la atención entre el personal del centro, pero lo suficientemente arreglado para crear una barrera con los estudiantes a nivel estético. Mi aspecto todos los días al ir a clases era un chaleco monocolor (jersey), debajo una camisa, jeans y zapatillas de vestir. Al entrar en clases me soltaba el pelo, para no parecer demasiado formal, y me daba cuenta además que era un elemento en mi aspecto que llamaba la atención. Era el momento de pasar a la participación, algo que se conseguía imperativamente por J.P, ya que sin su confianza era imposible que yo pudiera hacer nada en el aula. Mi idea era poder conversar con los estudiantes para construir lazos de confianza que me permitieran que me confesaran cosas que no suelen confesar a J.P u otras figuras del centro. Debía apoyarme en mi ambigüedad o posición ambivalente dentro del centro, ya que el concepto de autoridad que invadía todo el centro era algo que no deseaba tener de ningún modo<sup>30</sup>.

Hasta el momento sabía que su razón de ser en el IES era aprobar exámenes, por lo que el objetivo de los estudiantes no era establecer lazos con los profesores si no poder aprobar la asignatura. Esto involucra guardar las formas, ser cortés, utilizar las palabras adecuadas, etc. Las formas de los estudiantes hacia el profesor son cuidadas, me doy cuenta ya que mi posición intermedia me lo permite. Me doy cuenta de que mi presencia no les perturba y que tampoco les corta un hilo de conversación trivial que estén haciendo al aparecer yo en clase antes o después de J.P. A su vez me doy cuenta también que J.P tiene dos caras, al igual que los estudiantes que fingen interés en clase, J.P se disfraza de profesor unilineal que da según unos contenidos que tiene

---

<sup>30</sup> *Ibid.* Jueves 10 de noviembre de 2016.

en una hoja proveniente de la Comunidad de Madrid. El J.P que habla conmigo es diferente, es un individuo con el cual aprendo mucho por todo lo que sabe y escribe (conversaciones analíticas y multitemáticas). Mi dinámica con él es completamente diferente, ya que J.P trata a los estudiantes como si fueran niños pequeños, actitud que no oculta y que los estudiantes conocen también ya que es bastante evidente cuando usa infantilismos al llamar la atención, repetir información o dar alguna explicación. De momento mi percepción es que J.P utiliza esta faceta minimalista, por decirlo de alguna forma, de sí mismo para hacer fluida la clase, ya que, quizás, de otra forma sería más difícil para J.P.

El mismo jueves 10, pero algo más tarde, estuve con los estudiantes del grupo D. Este grupo suele estar más distraído que el grupo C, lo pude ver desde mi primer encuentro con ellos. Suelen ir más atrasados que el resto de los grupos, ya que mientras A, B y C estaban cronológicamente en la Baja Edad Media ellos aún seguían en Roma. Similares reacciones noté al J.P tocar los temas de la sexualidad en Roma, concretamente la endogamia. Al oír estas cosas los estudiantes hacían bromas y estaban sorprendidos de todo aquello. Aquí suelen ser más precisos en sus preguntas, más técnicos si se prefiere. Mientras en el grupo C se puede oír de vez en cuando alguna inquietud que requiera una explicación por parte del profesor, por ejemplo, una contextualización histórica más analítica para un mayor entendimiento de la temática a tratar, en el grupo D abunda el: “¿Puede repetir la fecha?”, “No he oído, ¿puede repetir?”, “Profe, ¿Cómo dijo que se llamaba? (haciendo referencia a algún nombre de alguien histórico)”. Había una estudiante ese día que quiso ir más allá con su curiosidad y profundizó en su pregunta con un “¿por qué?” Al oír esto la clase murmuró y un estudiante le dijo “Si no entra en el examen no hace falta que preguntes”. La clase apoyó claramente a este estudiante y no a la estudiante que quería saber más sobre lo que había relatado J.P<sup>31</sup>.

Mientras que avanzaba con mi trabajo de campo en el IES D.M, el 16 de noviembre fue mi primera estancia en el IES Complutense. Llegaba con algo de retraso con respecto al otro IES, pero me fue imposible hacerlo antes por motivos administrativos. El IES Complutense, como relato al principio del capítulo, fue un proceso más formalizado, donde no solo hubo entrevistas por mi parte y mi director

---

<sup>31</sup> *Ibid.*



de tesis Pedro Pérez Herrero con el director del centro, sino que también hubo intercambio de documentación para hacer oficial mi estancia (incluida en los anexos). Con J.P todo aquello no fue necesario, aunque también hice el mismo procedimiento legal-administrativo en ambos centros para homogeneizar ambos documentos. El director del centro IES Complutense era mi contacto por lo que no conocería al profesor de historia antes que nadie, por lo que mi ingreso fue al revés que en el IES D.M ya que mientras que en uno accedía por el profesor de historia y a raíz de esto conocía a la dirección, en otro accedería a través de la dirección y sería ésta quien me asignaría al profesor de historia. Bajo esta última metodología estuve atento a no ser un ser molesto o incómodo ya que sería el director quien les ofrecería mi presencia en sus clases. Pensé en ser precavido con mi primer encuentro con los profesores de historia con los cuales iría a pasar más de una mañana con ellos en clases.

El director del IES Complutense me presentaría a Javier Ruíz Gil, profesor jefe del departamento de Historia del centro. Según el director tendría contacto con algún otro miembro del personal de historia, concretamente con María, profesora de historia del plan nocturno del centro (bachillerato nocturno). Con María me reuní en una ocasión para presentarle mi proyecto y en qué iba a consistir mi presencia durante sus clases, que era lo que más le preocupaba. En un principio María no tuvo problemas en acceder, pero al día siguiente declino su colaboración al no tener claro mi rol específico en el aula. Algo parecido me pasó con Juan, profesor de historia del IES Cardenal Cisneros<sup>32</sup>, el cuál conocía por mi pasado en dicho centro (fue mi profesor de historia). Tanto Juan como María no me dieron la oportunidad de asistir a sus clases y en parte entendí el motivo, al final y al cabo soy una especie de intruso en su ambiente laboral diario. Noté que ambos profesores quisieron ser cordiales y educados conmigo, de hecho, lo fueron, pero que lamentaban declinar mi oferta por un tema de dinámica laboral. No tenía a María, pero tendría a Javier, aunque me faltaba un profesor más de historia para poder asistir a los tres grupos que tenía este IES: el grupo H, I y J. Los grupos H y J eran responsabilidad de Javier, mientras que del I no tendría

---

<sup>32</sup> En mi prospección de institutos tuve tres encuentros personales. Dos de ellos me aceptaron (IES D.M y Complutense) y el otro me rechazó (IES Cardenal Cisneros). También estaba el IES Pedro Gumiel que si bien aceptó mi propuesta para dos meses (mi primera experiencia de campo) Javier Priego no quiso que yo fuese durante un curso completo por conflictos que podrían suscitarse con la directiva del centro. El resto de propuestas enviadas no fueron contestadas (un total de siete).

noticias hasta más adelante debido a que el profesor habitual estaba de baja laboral de forma indefinida<sup>33</sup>.

Mi primer día en el IES Complutense fue con el grupo H<sup>34</sup>, estudiantes que ese día se encontraban en un examen. Al no conocer a Javier de una entrevista previa como pasó con J.P, no sabía a qué atenerme por lo que me creo ciertas dificultades<sup>35</sup>. Jorge, el director del centro, me llevó a la puerta de uno de sus grupos cuando la clase estaba terminando y tuve apenas cinco minutos para presentarme y explicarle mi investigación, ya que dispone de ese tiempo para cerrar un grupo, ir al despacho de profesores de historia (departamento de historia), recoger el material e ir a dar clases/examen a otro grupo. A priori a Javier no pareció importarle que yo fuera a acompañarle en sus sesiones con los estudiantes de segundo de bachillerato. Se mostró receptivo y al parecer en un principio creí que me confundía con su asistente o ayudante. Al explicarle el director y no yo personalmente en que iba a consistir mi trabajo de campo empezaba a tener las primeras confusiones. Para no parecer mal educado o agresivo no le tomé mayor importancia e intenté aprovecharme de esto<sup>36</sup>. El grupo H no se encontraba en su clase habitual si no en la biblioteca, ya que al tener examen necesitaban un espacio mayor ya que acudían estudiantes de otros grupos o repitentes a hacerlo. En esta ocasión Javier, antes de preparar su examen, me dejó unos cinco minutos para que me presentara yo mismo a los estudiantes, situación que me facilitó poder acercarme a ellos de una forma más directa<sup>37</sup>. Primero Javier pide silencio absoluto y respeto para “un investigador universitario que viene a trabajar aquí con nosotros”, inmediatamente después me presento ante los estudiantes explicándoles quién soy, qué investigo y qué haré específicamente en las clases<sup>38</sup>. Al

---

<sup>33</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Complutense*, miércoles 16 de noviembre de 2016.

<sup>34</sup> Es el grupo de ciencias sociales de este centro. Son un total de 36 estudiantes.

<sup>35</sup> Con dificultades me refiero a mi postura y actitud con el profesor. Como investigador, mi principal finalidad en el espacio de trabajo de campo es poder conseguir la mayor cantidad de facilidades (permisos y libertades) a la hora de registrar mis observaciones y hallazgos (realización de mi observación participante). Como etnógrafo es esencial poder tener un encuentro previo con mi nexo (en este caso el profesor de historia) con mi objeto principal de estudio (estudiantes).

<sup>36</sup> Al tomarme por un ayudante, Javier me ofreció toda clase de libertades como acceder a cualquier tipo de información referente a sus grupos o a hacerle cualquier tipo de pregunta relacionada con el aula o la asignatura.

<sup>37</sup> Las dinámicas de inicio ya resultarían diferenciadas comparadas con el IES D.M. J.P, de un perfil académico y más cercano, me facilitaría unas cosas, pero me imposibilitaría otras. Al ser más “protector” conmigo esto provocó que me fuese más complicado acceder a los estudiantes, aunque al tener más confianza con él posibilitaría una ventana de información muy potente. Con Javier sería distinto, me daría más libertad con los estudiantes, pero no tendría largas conversaciones conmigo.

<sup>38</sup> Al explicar esto enfatizo mucho en el hecho de que seré alguien que se dedicará a observar y conversar con ellos, pero nunca a fiscalizarles o vigilarles.

terminar mi breve presentación, Javier manda a callar a los estudiantes, les explica las reglas y directrices a seguir del examen seguido de una advertencia para los que quieran cometer trampas como copiar en el examen<sup>39</sup>. Javier parece intimidante y los estudiantes a su vez parecen respetarle. Al acabar la intervención de Javier, los estudiantes comenzaron a hacer su examen en completo silencio. Mientras estaba sentado anotando todo lo acontecido hasta entonces Javier se acerca a mí pidiéndome en voz baja si los podía vigilar mientras él se marchaba durante un tiempo. Yo le dije que sí, aunque no tenía la menor intención de vigilarles si no de observar.<sup>40</sup> En el tiempo que estuve a solas con ellos intenté no parecer un vigilante, sino más bien un dibujante, que de vez en cuando les observaba para representarles en una hoja de papel. No pude captar mucho de ellos ya que estaban realizando su examen. De vez en cuando ellos me miraban con cierta aprensión y quedaba más o menos claro que sospechaban de mí. Al llegar Javier conversé un instante con él para preguntarle qué clase de examen hacían y su metodología de clases. Me comentó que era un examen parcial el que hacían y que sus clases las impartía sin ayuda de un libro de texto. Añadió que todo lo que daba él estaba disponible en la web de la Comunidad de Madrid, donde encontraría el índice de contenidos de lo que debía darse en clases. Además, me facilitó su calendario para que pudiera asistir a las clases que yo quisiese<sup>41</sup>.

En mi siguiente sesión aproveché para fijarme en el centro, sobre todo en los concurridos por los estudiantes que suelen ser los pasillos y las aulas. Me fijé en que hay una fijación importante por plagar de cartelería referente al bullying escolar, sobre todo al referente en medios de privacidad como los utilizados por el móvil (WhatsApp y Facebook). Desde el centro pareciera que el acoso está dentro de una de sus mayores preocupaciones o eso refleja la cartelería. En la entrada del IES está la recepción y junto a ella dibujos de estudiantes sobre Cervantes y su obra. Me percaté también que

---

<sup>39</sup> El examen constaba de preguntas breves de definición y una de desarrollo. La información era la que Javier les había dado en clases (apuntes de clase) que eran los epígrafes que daba la Comunidad de Madrid, pero desarrollados por él. Javier es muy preciso en que las definiciones no pueden pasarse de un par de líneas, mientras que la pregunta de desarrollo (a elegir de dos) hay más libertad. Disponen de un máximo de dos hojas para escribir sus respuestas.

<sup>40</sup> Esta fue una de las muchas veces que tuve que callar u omitir mis verdaderas intenciones. De nada servía si me ponía a discutir con Javier en ese momento. Mi objetivo era realizar una observación participante con los estudiantes y se para ello tenía que decir sí a cosas con las que no estaba de acuerdo así tuve que hacerlo.

<sup>41</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Complutense*, miércoles 16 de noviembre de 2016.

existe una pequeña mesa con publicidad: trípticos de empresas que trabajan temas como la inteligencia emocional y otras sobre refuerzo de contenidos (academias). También me fijé, al ser horario de recreo, en que los estudiantes que deseen salir del centro tienen que mostrar su carné del IES, de lo contrario deben quedarse dentro. La señora que se encarga de controlar toda esta situación suele ser o la recepcionista o la vigilante de pasillos. Suelen gritar bastante y aquello debe ser lo más parecido a una cárcel. Al tocar el timbre todos los estudiantes entran y en ocasiones causan verdaderos atascos en la puerta principal. Al terminar el recreo acudí al departamento de historia para encontrarme con Javier y allí se encontraban otros profesores de historia de diferentes cursos que sintieron curiosidad por lo que hacía. Javier ordenó su carpeta y me dijo que nos fuéramos a clase, al grupo H que en la sesión pasada había tenido examen parcial. Como lo hago de costumbre en el IES D.M, me senté en un rincón y empecé a observar la clase de Javier, la cual empezó con duras críticas en torno a los resultados de los exámenes. Javier dedicó gran parte de su exposición a la importancia que tenía saber redactar en un examen, pero enfatizando sobre todo en saber redactar en un examen de la PAU. Javier les dice a sus estudiantes que deberían acostumbrarse a leer diariamente y que esto es un requisito imprescindible para saber redactar correctamente. Cuando quedaban unos diez minutos de clase Javier repasó el temario del examen, pero no le dio tiempo. A pesar de que en este curso son entrenados para aprobar la PAU, tanto esta tipología de examen como los epígrafes, como los textos y los temas a desarrollar son parte de un tipo de historia concreto, contenidos que no son discutidos por nadie (estudiantes) hasta el momento. Al salir de clases le pregunto a Javier sobre vídeos, programas de actualidad, etc., y me comenta que no ve la TV ni tampoco YouTube. Me confiesa que ha alejado de su vida tanto internet como la televisión. Me dice que a veces suele ver películas<sup>42</sup>...

En mi siguiente sesión me acerqué al departamento como hice la vez anterior, pero Javier no estaba<sup>43</sup>. Me fijé que tenía clases con el grupo J<sup>44</sup>, que aún no los conocía pero que decidí ir a la clase para ver si había estudiantes. Al entrar en el aula pude ver que todos muchos estudiantes estaban paseándose y hablando entre ellos imaginando que el profesor llegaría en algún momento. Dejé mis cosas y me dirigí a

---

<sup>42</sup> *Ibid.* 21 de noviembre de 2016.

<sup>43</sup> Javier, al no utilizar internet, no disponía de correo electrónico, lo que me dificultaba aún más la comunicación con él.

<sup>44</sup> Grupo perteneciente a las denominadas ciencias “puras”, como medicina, biología o física. Son 32 estudiantes.

un lugar céntrico para que toda la clase pudiera verme. Nadie me preguntó nada hasta que me dirigí a una estudiante para preguntarle si tenían clase de historia o no. Efectivamente sí que tenían con Javier. Al preguntarle a esta estudiante, otro me preguntó si era un nuevo profesor y al contestarle algunos empezaron a callarse para saber quién era. A los diez minutos de retraso de Javier llegó una de las vigilantes de pasillo para poner orden, pero al verme me preguntó “¿Estás con ellos?”. Me acerqué y me presenté, diciéndole que estaba con Javier para realizar un estudio en el centro. La vigilante venía con una profesora de guardia que parecía hasta agradecida de que ocupara su lugar durante toda la hora. Al cerrar la puerta pensé que esta era mi oportunidad para poder escuchar a los estudiantes por lo que tenía que provocar un tema en el cual tuvieran más inquietudes. Pero antes me presenté a la clase y les presenté mi proyecto de investigación, lo que a muchos les pareció raro que viniera alguien de la universidad para saber de ellos. Les expliqué que era historiador y que me interesaba conocer el impacto de esta asignatura en su pensamiento político y que para esto necesitaba estar en clases y escucharlos de primera mano. Los estudiantes escuchaban callados esperando que siguiera hablando y fue lo que hice, aunque debía entablar un diálogo y no un monólogo. De lo que se trataba era de mostrarles de que no era su profesor. Les pregunté ¿Qué les parece el sistema de educación actual? Al terminar de formular la pregunta los estudiantes refunfuñaron, suspiraron, sonrieron con ironía... Todo apuntaba que no estaban conformes y poco a poco comenzaron a manifestarme su opinión al respecto, haciendo participaciones individuales y levantando la mano. Su primera víctima fue la escuela como espacio no formativo donde van a aprobar exámenes. Una estudiante lo dejó claro “el instituto no me aporta nada en mi vida diaria”<sup>45</sup>.

Sus intervenciones eran críticas al sistema educativo no a un nivel superficial sino de fondo. Los estudiantes que se expresaron ante su clase y ante mí manifestaron claramente que no solo piensan que la última ley de educación (LOMCE) está mal pensada si no que ni funciona ni tampoco lo hace el sistema de educación en el cual se ven insertos por obligación. El debate que se creó más tarde entre ellos fue un intercambio de realidades y posibles futuros propios, señalando que cualquier camino que tomen será precario en materia laboral. Al escucharles me percaté que son

---

<sup>45</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Complutense*, martes 22 de noviembre de 2016.

estudiantes que se ven a sí mismos en sus estudios superiores (universidad) sin esperanzas de que dicho camino le conduzca a una salida laboral. Las estudiantes que tomaron en cierta medida el ritmo de la discusión y el debate fueron cuatro, y el resto de la clase me fijé que estaba atenta y de vez en cuando algunos intervenían para apoyar lo planteado por sus compañeras desde su perspectiva personal. De los veinte estudiantes que asistieron, la mitad participó activamente mientras que la otra mitad se dedicaba a conversar sobre lo que se estaba planteado en el aula con sus compañeros de mesa, pero no compartieron en voz alta lo que pensaban<sup>46</sup>. Me dio la sensación de que jamás habían hablado de esta manera entre ellos y en medio de la discusión lo pregunté “¿Alguna vez habían realizado este ejercicio entre ustedes?” Los estudiantes que estaban activos me dijeron que nunca lo habían hecho, es más, que mucho de lo que estaba discutiendo era compartido por otros estudiantes. Compruebo que efectivamente, y a pesar de llevar bastante tiempo compartiendo aula, no han hablado entre ellos sobre política, únicamente sobre temas del día a día (asignaturas, horarios, exámenes, etc.). El nivel del debate iba cada vez más de lo general a lo personal, y las estudiantes más activas dieron a conocer sus casos personales, de cómo no se veían proyectadas en los próximos cinco años, ni la que deseaba hacer medicina, ni que la quería ser bióloga o la que aún no lo sabía. Todas ellas compartían una incertidumbre sobre sus propias vidas. Lo que más me preocupó en ese momento es que asumían esa carga como algo normal, como si llevaran un tiempo aprendiendo que deben llevar esa carga y resignación. Sin embargo, las soluciones para los estudiantes activos parecían ir en una línea fundamental: tener seguridad laboral al terminar sus estudios. No lo interpreté como que demandasen una seguridad como garantía si no la seguridad como algo que anhelan y que saben que ni siquiera estudiando muy duro sabrán que podrán conseguirlo. Su tono de voz cambia, e incluso su “agresividad”, a la hora de pasar de las quejas a las soluciones. Las posibles soluciones son casi irrealizables y no son capaces de sentirse actores de su propio presente, ni siquiera de su propio futuro ya que el camino que se les ha preparado<sup>47</sup> (la universidad) tampoco es fiable para conseguir sus anhelos. Los estudiantes y yo mismo perdimos la noción del tiempo y

---

<sup>46</sup> Era perceptible para el investigador que existía una especie de “consenso” a nivel general entorno a las opiniones y argumentos esgrimidos por los estudiantes durante el diálogo.

<sup>47</sup> Fundamentalmente sus padres. Es la familia quien les obliga a ir al instituto y a raíz de esta obligación han normalizado que ir a la escuela es necesario, pero no suficiente. La universidad es el camino para conseguir un futuro laboral, o eso dicen sus padres. Al romperse ese paradigma se han visto desamparados de certidumbres.

al tocar el timbre para el cambio de asignatura algunos se acercaron a mí para preguntarme si haríamos otra vez este tipo de sesiones. Les dije que no dependía de mí, que la sesión de hoy había sido improvisada completamente al no ir Javier a clases. Me hizo pensar en que la Historia como una herramienta que no estaba aportando en los estudiantes herramientas útiles en sus vidas, si no para conseguir fines concretos como la PAU.

La sesión improvisada sin Javier con el grupo J fue intensa. Me hicieron saber los estudiantes que aquello no era la tónica, de hecho, nunca lo habían hecho. Los estudiantes activos deseaban poder discutir e intercambiar ideas, mientras que los estudiantes pasivos comentaban en voz baja o simplemente se dedicaron a escuchar. Todos los temas que fueron tocados estaban en un ámbito político, idóneo a mi parecer para discutir en una asignatura como Historia. La asignatura de Historia no fue vista por este grupo como un espacio de aprendizaje en el cual ellos pudieran participar. En general los estudiantes no eran reacios a la política (discutir sobre educación, política educativa, mundo laboral) si no que la ven lejos y, según lo escuchado, no parecen demostrar una capacidad ni colectiva ni individual para transformar lo que critican. Al ver ajeno aquello, pude observar que ellos mismos se ven ajenos, sujetos pasivos, al igual que en sus clases diarias. Parece ser como si hubieran creado un marco mental en el cual no cabe el salirse de lo oficial o normativo. Es como si estuvieran castrados. Salí de aquella sesión emocionado por haber tenido una sesión así, en la cual ellos pudieron expresar sin miedo lo que sentían y pensaban, pero perturbado por lo que pude entender de todo lo escuchado ya que pude ver las problemáticas planteadas en mi hipótesis, aunque queda un largo camino por recorrer<sup>48</sup>.

El día después de mi sesión sin Javier con el grupo J fui al IES a ver si Javier asistiría o estaría de baja. Javier se había recuperado de su dolencia (afonía) y estaba en el departamento de historia preparado para su siguiente clase con el grupo H. En el temario tocaba dar los Reyes Católicos y para empezar planteó una cuestión que pensé que iba a ser controversial: el origen de la nación española. Para Javier el origen de España estaba en esta época de los Reyes Católicos. A su vez dejó claro que existía un debate historiográfico al respecto, desde historiadores que argumentaban que España existe desde el siglo XV, hasta los que colocan el origen de la nación española

---

<sup>48</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Complutense*, martes 23 de noviembre de 2016.

en la época visigoda. La línea cronológica de debate historiográfico que planteó Javier iba desde la alto medieval hasta el año 1700 con la llegada de Felipe V. Dicho esto Javier se posicionó al respecto mencionando que para él se puede hablar de España desde la llegada de los Reyes Católicos. El resto de la clase se dedicó a dar fechas, nombres e historia política sobre la conformación de la alianza de ambos reyes. En el transcurso de la clase no pude dejar de fijarme en el silencio de los estudiantes. Al mínimo ruido Javier mandaría a callar a quien fuese. Es tal el ejercicio de rigurosidad en este sentido que Javier no continua la clase si no hay absoluto silencio en el aula. Javier tiene el control absoluto de la clase. Pude notar que Javier dio primero una explicación macro del asunto a tratar (unos 15 minutos) para luego pasar al dictado de contenidos, es decir, Javier recita el contenido y los estudiantes lo copian a toda velocidad para no quedarse atrás y perder información. Al terminar la clase le pregunté a Javier si podía hacerles unas preguntas a los estudiantes. Javier me concedió los últimos cinco minutos de la clase más el tiempo que tardaba el siguiente profesor en llegar (otros cinco minutos). La pregunta fue: ¿Cuántos quieren ir a la universidad? (solo cinco estudiantes no levantaron la mano) y ¿Cuántos quieren hacer la carrera de historia? (solo tres, dos de ellas mujeres y un hombre). Los estudiantes respondían a mano alzada y a los que querían hacer historia les pregunté que por qué querían hacerla. Una de las tres no me contestó, otro me dijo porque le gustaba y la otra porque siempre quiso hacer historia. Mi verdadera intención era la siguiente cuestión, pero veía necesario tantearles: ¿Cuántos de los que están acá irán a la manifestación de mañana? Resulta que el día 24 de noviembre había una marcha por la educación, una huelga de educación para ser exactos, una huelga que muchos de ellos parecían desconocer. Vi que muchos de los estudiantes se rieron y la verdad me quedé algo consternado porque no había dicho nada aparentemente gracioso. Una estudiante levantó la mano y dijo que muchos no irán a la manifestación, pero harían huelga. Al oír esto, Javier intervino: “Los que quieran ir a la huelga los entenderé, pero tenéis que saber que si la mitad más uno de la clase decide asistir me veré obligado a dar clase... Avisados quedáis”. Después de esto agregó que “Con la que está cayendo en la educación es necesaria una huelga. Lo que estamos presenciando es intolerable”. Dicho esto, Javier se calló y los estudiantes, al escuchar el timbre, empezaron a levantarse para cambiarse de clase y otros llegaron para su siguiente clase. Tras presenciar esto pude entender que les era algo aparentemente ajeno, lejano o indiferente. Nadie supo aclararme en qué consistía la huelga o porque debería



hacerse<sup>49</sup>. Quizás la presencia de Javier fue un componente que les retuvo o cohibió, aunque sabiendo que él la apoyaba me generó dudas al respecto. A mi entender, pareciera que no ven en la huelga una herramienta útil para cambiar su realidad en educación. ¿Por desconocimiento? Lo que nos queda claro de los contenidos que aprenden en historia, al leerlos y estudiarlos, es que no dan historia social ni tampoco historia sindical de España (o de otros países) por lo que es difícil que tengan alguna noción de la lucha obrera del siglo XIX en adelante o de las movilizaciones por la búsqueda de derechos, salvo que encuentren esa información por otros medios (familia, autodidactas, amigos, activismo político, etc.). La historia que se les es enseñanza no centra sus esfuerzos en dar una historia en la que ellos se sientan identificados, sino que es una historia ajena, una historia de las élites, de las principales transformaciones políticas de España, pero con un enfoque determinado, lo que a lo largo de este diario hemos denominado historia oficial.

Mi siguiente encuentro con el grupo H lo hice llegando por mi cuenta al aula. Pensé que no había clases ya que era la hora estimada para dar clases y solo había un estudiante (normalmente los tiempos se cumplen escrupulosamente). Le pregunté al estudiante porque no había estudiantes y me contestó que la clase estaba en un curso sobre “desarrollo sostenible de empresas”. El estudiante que no había asistido me comentó que el curso era totalmente opcional (al parecer él fue el único estudiante que decidió no asistir)<sup>50</sup>. Al pasar unos minutos empezaron a llegar los estudiantes a clase y aproveché para preguntarle al estudiante que tenía delante de mí sobre el curso al que habían asistido. El estudiante me comentó que era un curso dado por profesores externos al centro y que resume como “un curso de buenas prácticas para el futuro emprendedor”. Me comentó también que le pareció útil el haber asistido. Javier espera que toda la clase esté en silencio y sentada para comenzar la clase. En esta ocasión Javier aborda el tema denominado “El Descubrimiento de América” y pide a la clase que no copie para que pongan atención a lo que va a explicar. Javier se encarga de describir con todo lujo de detalles las rutas marítimas de Cristóbal Colón y de cómo éste termina “descubriendo un continente”. Toda la clase atiende a Javier sin copiar hasta que él les dice que copien. Javier habla con propiedad hablando de un “nosotros” refiriéndose a los españoles en la historia de la España de los descubrimientos. Es más,

---

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> No era la primera vez que sucedía esto.

comenta que “nosotros tardamos en descubrir América”. Tengo que reconocer que resulta hasta interesante como relata Javier durante la clase ya que se asemeja mucho a una historia narrada. En esta clase Javier centra sus esfuerzos en los detalles de los trayectos de Colón, pero también aprovecha para señalar que “el proceso de colonización española y portuguesa en América fue brutal”<sup>51</sup>. Los últimos veinte minutos los dedica a desarrollar un tema inacabado de clases anteriores: La conquista de Granada. Javier menciona que este acontecimiento cristaliza una vez finalizada la denominada Reconquista española. Al final de la clase Javier se dedica a aclarar sobre el término España, asegurando de que surge con los Reyes Católicos (tal y como hizo en sesiones pasadas) y que dicho término solo aparecería en documentación oficial o inscripciones arquitectónicas. Luego aclara que no se mostrará cómo España sino como Hispania. A pesar de estos matices el reitera que existe un debate historiográfico acerca del origen de España como nación, señalando siempre que él se posiciona en que España como nación surge en el siglo XV. Tras finalizar la exposición de Javier quedaron cinco minutos que aproveché para ocupar ese espacio con unas preguntas. Me puse delante de la clase para preguntarles ¿Qué significa una nación? Seis estudiantes participaron en mi pregunta y respondieron lo siguiente: “un sentimiento colectivo”, “una ideología” y “una forma de entender un país”. El resto de los estudiantes parecían estar conformes con esas definiciones por sus caras, aunque quizás pensaban algo más<sup>52</sup>.

En los meses de noviembre, diciembre (2016) y enero (2017) mi trabajo de campo se realizaría en dos IES a la vez, lo que me llevó a repetirme los horarios de Javier y J.P.<sup>53</sup>. En el mes de noviembre en el IES D.M, en el día de después de mi presentación en el IES Complutense (17 de noviembre), tuve trabajo de campo con el grupo C con los que tuve oportunidad para preguntarles ciertas cuestiones. Ante de acudir a las clases pensé en alguna propuesta para solicitar un espacio a J.P durante sus clases para que los estudiantes pudieran interactuar conmigo y entre ellos. La finalidad de este ejercicio era provocar una conversación, comentarios o simplemente

---

<sup>51</sup> Tengo mis sospechas de que esto lo pudo haber mencionado por estar presente yo en el aula. Al saber que soy latinoamericano puede que haya querido suavizar sus palabras en mi presencia.

<sup>52</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Complutense*, lunes 28 de noviembre de 2016.

<sup>53</sup> En el diario se irá contando las experiencias de ambos IES, pero de forma separada. Primero en un mes en un IES y luego la del otro IES en el mismo mes. Ejemplo: Notas de campo IES D.M diciembre 2016 y después Notas de campo IES Complutense diciembre 2016.

escuchar sus percepciones sobre temas como política nacional, educación o la universidad. Decidí tomar esta iniciativa ya que en clases no conseguía escucharles debido a su rol pasivo y silencioso. De esta forma pretendía poder conseguir acercarme a ellos y poder registrar hallazgos no solo observando si no conversando con ellos. Paralelamente a esto entendí que era de vital importancia no contaminar mi espacio de observación participante si no de incentivar un diálogo entre dos o más estudiantes.

Antes de entrar al aula pregunté a J.P si podía hacer unas preguntas a los estudiantes. Al acceder a mi propuesta me dejó diez minutos de su tiempo al inicio de la clase. Las preguntas que había preparado para los estudiantes fueron las siguientes: ¿Quién puede votar?, ¿Si han votado en las pasadas elecciones?, ¿Quién quiere ir a la universidad?, ¿Cuántos querían hacer la carrera de historia?, ¿Quién conoce la universidad? A la pregunta sobre quién podía votar levantaron la mano seis estudiantes, de los cuales cuatro votarían en las pasadas elecciones generales de 2015. A la pregunta de quienes querían ir a la universidad prácticamente todos levantaron la mano menos tres estudiantes; de los que querían ir a la universidad (y recordamos que este es oficialmente el grupo de humanidades) solo tres estudiantes (mujeres) tenían claro que querían hacer historia o la carrera de humanidades. A la respuesta de si alguien conocía la universidad nadie levantó la mano y al ver este escenario les pregunté qué porque sucedía esto, pero nadie supo responderme, simplemente no sabían porque o no quisieron responderme delante de sus compañeros/profesor. Aproveché la instancia y les lancé una pregunta mucha más “polémica” que fue la siguiente: ¿Quiénes de aquí se sienten españoles? De los 26 estudiantes presentes quince levantaron la mano, aunque no todos de forma decidida ya que hubo unos que la levantaron y luego la bajaron y otros que la levantaron con dudas. Con toda seguridad, diez de ellos levantaron su mano convencidos de su respuesta. Al tener ese escenario había quince personas de 26 que se sentían españolas, algo más de la mitad de la clase. Al preguntar esto me quedé callado para esperar reacciones y, de hecho, las hubo. Una estudiante de las que había dudado si levantar la mano o no me interpeló diciéndome que a qué me refería con “sentirse española”. La estudiante argumentaba que como catalana era española pero no sabría afirmar si se sentía española, que era un sentimiento que le producía confusión en el mejor de los casos. Al decir esto los estudiantes las escucharon y se sumaron dos estudiantes, una procedente de Rumanía

y otra de Cuba. La estudiante rumana me comentó que al tener familia en “su país” (Rumanía) esto no le provocaba un sentimiento monolítico si no dos sensibilidades diferentes, una española y otra rumana. La estudiante cubana, coincidiendo con su compañera, comentó algo parecido, ya que al haber nacido en Cuba y vivir gran parte de su vida en España su mundo no era abarcable solo desde un país. De los estudiantes que se sentían españoles (el grupo que levantó la mano para afirmarlo) también hubo intervenciones. Uno de ellos comentaba que el “sentirse español” no involucraba que él estuviera de acuerdo con su país, solo era un sentimiento de pertenencia, pero no necesariamente de “lealtad nacional”. Mientras los estudiantes intervenían, el resto escuchaba y otros hablaban entre ellos comentando lo que oían. No parecía un tema que les molestase, sino todo lo contrario. Parecía que estuvieran cohibidos, esperando a que alguien les preguntase que sienten, que piensan o que perciben del mundo que les rodea. Al formarse un debate relativamente fluido, J.P se sintió en la libertad de participar también, diciendo que la diversidad identitaria no es algo que entienda muy bien los gobiernos actuales del mundo. Al decir J.P esto pensé que los estudiantes pudieran cerrarse o comentar cosas similares a las de J.P para ganarse su favor, pero no lo pude percibir debido a que parecían intervenciones sinceras, fluidas y no encuadradas en un marco ideológico que no fuera el suyo propio. Justo entonces, mientras reflexionaba en torno a esto, un estudiante intervino y dijo “yo me siento español, pero no estoy de acuerdo con el modelo de país que hay ahora mismo”. Muchos estudiantes asintieron mostrando un cierto rechazo a la política a la cual están acostumbrados a presenciar (políticos/as, congreso, políticas públicas, etc.). Dicho esto, y por lo observado hasta el momento, no son estudiantes que estén aparentemente desinteresados en la política bajo el denominado concepto de desafección política. Por lo que escuché hoy, no parece que “lo político” les causé rechazo, sino todo lo contrario. J.P, al pasar unos 25 minutos (nos demoramos quince minutos más de lo previsto), me comentó que debía empezar la clase y seguir con el temario, aunque con alguna queja de fondo ya que a muchos les hubiera gustado seguir hablando y debatiendo. Mientras tanto seguí anotando todo lo presenciado y J.P parecía distraído al principio, no era algo a lo cual estaba acostumbrado, noté como de alguna forma debía reorganizarse para volver a un J.P “profesor de historia” que no involucraría un profesor que provocara debates en clase<sup>54</sup>. A pesar de que los temas que fueron

---

<sup>54</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Doctor Marañón*, jueves 17 de noviembre de 2016.

tocados son analizables constantemente por historiadores/as pareciera que la Historia de España es un elemento no debatible, sino más bien un objeto de estudio unilineal en clases.

Al día siguiente de la sesión con los estudiantes del grupo C, tuve la oportunidad de hacer lo mismo, pero con los grupos B y A. Me puse delante de ellos y les empecé a preguntar de la misma forma que con el grupo C, esperando un debate para poder escucharles fuera de la dinámica de las clases habituales. A la pregunta de quién pudo votar en las pasadas elecciones cuatro pudieron votar; a la pregunta de quien quería ir a la universidad todos levantaron la mano menos un estudiante que no lo tenía muy claro aún; a la pregunta de quien conocía la universidad ninguno levantó la mano e inmediatamente después le pregunté acerca de si se sentían españoles o no. El escenario fue similar al grupo C, la clase estaba dividida en lo que si se sentían españoles y los que no. Las intervenciones fueron mínimas y eran dirigidas a mí, por lo que no se produjo un debate en diferentes direcciones. Había dos estudiantes que parecían tener argumentos más o menos contruidos del grupo que no se sentía español, y uno de ellos era de las Juventudes Comunistas de España por lo que la militancia, seguramente, le habría ofrecido argumentos ideólogos para decir que “el Estado español era opresor, con valores oligárquicos” o que “el sentimiento de España estaba sujeto al franquismo”. Los estudiantes no dijeron nada a su compañero comunista, mientras que en el grupo C sí que hubo debate con menos contenido ideológico. Los estudiantes de este grupo no se miraban entre ellos con intención de poder debatir, sino que me ofrecerían respuestas individuales y breves. Al ver que este ejercicio no estaba teniendo el éxito del anterior grupo intenté con otra pregunta “¿Creen que esta asignatura les es útil en sus vidas?” Un estudiante de la primera fila levantó la mano y me contestó “Creo que la historia de España que se enseña en clases es útil. Aprendes la historia de tu país, lo que nunca viene mal”. La mayoría de los estudiantes asintieron como si estuvieran de acuerdo con su compañero. Como no podía ser de otra manera, su respuesta podría estar condicionada por J.P, aunque J.P no es la clase de profesor que autoritario que impida expresar las opiniones de sus estudiantes, sino más bien todo lo contrario<sup>55</sup>. Hubo otras tres intervenciones más que

---

<sup>55</sup> Me he dado cuenta de que J.P suele tener un tono bastante condescendiente con sus estudiantes, una actitud hacia ellos casi como si fueran niños. Ante esto, en una ocasión, en los pasillos, le pregunté el porqué de su actitud forzada e infantilizada hacia los estudiantes. J.P lo tiene claro, él espera provocarles constantemente con esta actitud y tono durante las clases para conseguir que pueda ser interpelado en

apoyarían la última intervención del compañero. El estudiante más inquieto sería el perteneciente a la JJ.CC aunque solo hizo un par de intervenciones individuales sin llegar a debatir con sus compañeros. En esta sesión sentí que había recogido poco (el mismo día así lo registré) pero al revisar mis notas pasado un tiempo me di cuenta de que el propio hecho que hubiese un ambiente tan rígido y poco crítico también significaba algo y daría pie a un análisis en profundidad<sup>56</sup>.

La siguiente sesión la tendría con el grupo A, justo después de haber estado con el grupo B. Mi intención era la misma, arrojar unas cuantas preguntas con la finalidad de provocar un debate en los estudiantes para yo poder escuchar lo que dicen y como lo dicen. J.P, como ya hizo en los anteriores grupos, me otorgó unos minutos al principio de su clase para mi actividad con los estudiantes. A la pregunta de cuántos de ellos pudieron votar en las elecciones pasadas de 2015 levantaron la mano cinco estudiantes, de los seis que pueden votar. En el tema universidad la situación es similar al de los anteriores grupos, ya que nadie dice conocer la universidad, salvo dos estudiantes que mencionaron que conocían el campus antiguo porque a veces hacían fotocopias allí. En la pregunta si se sentían españoles causé algo de confusión, pero una gran mayoría se decidió por levantar la mano afirmándolo. Dos estudiantes que no levantaron la mano intervinieron aludiendo a su condición de doble nacionalidad, en este caso un hondureño y una argentina. Ambos estudiantes hicieron intervenciones parecidas aludiendo a su no sentido de pertenencia a un sitio concreto, si no a ambos. Al ver que estos estudiantes estaban algo más entusiasmados que sus predecesores pregunté si creían que la escuela en general era un espacio de reflexión y pensamiento. Todos dijeron que no, un escenario que me presentó dos cosas: parece que les importa poco si J.P está o no está a la hora de expresarse y la segunda cuestión alude a que reconocen rápidamente que no están allí (en el instituto) para reflexionar ni para

---

algún momento, que alguien reaccione y pueda realizar una contraargumentación. Esta actitud de J.P no es algo que les moleste a los estudiantes, es más, muchos se sienten cómodos con ella y provoca risas en los estudiantes de vez en cuando. J.P me ha confesado que sus estudiantes están limitados en las aulas, que no son capaces de tener argumentos sólidos debido a su inexistente espíritu de organización, asambleísmo y/o militancia política. También lo atribuye a otras cosas, como el sistema de educación, pero también al neoliberalismo, el capitalismo, y en última instancia a la construcción del Estado durante el siglo XIX-XX. J.P solo intenta hacer más amenas sus clases (y esto es una percepción mía) y que los estudiantes logren sus objetivos (aprobar exámenes y estar preparados para la PAU). J.P también es un profesor que está tan convencido de lo que dice por su experiencia de trabajo, que no espera, por lo menos en el corto-mediano plazo, una reacción o revolución en el comportamiento de los estudiantes ante los cambios que se están produciendo ante ellos.

<sup>56</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Doctor Marañón*, viernes 18 de noviembre de 2016

pensar si no para cumplir unos objetivos concretos. Un par de estudiantes así me lo clarificaron con el asentimiento de la mayoría de los estudiantes mientras lo decían: “Aquí estamos para aprobar la PAU, ir a la universidad, hacer un máster y, si se puede, tener un trabajo estable”. Me pareció una respuesta muy aterrizada, pensando más en el futuro que en el presente que viven. Sentí un cierto tono pesimista en sus respuestas, fue una tónica general en todos los cursos. No parece que estén demasiado motivados en el instituto si no más por obligación, pero una obligación molesta o indiferente en sus vidas. Después del espacio de preguntas, J.P continuó con el temario y los estudiantes tuvieron que callarse para volver a “la normalidad”<sup>57</sup>.

El día previo a la convocatoria de huelga estudiantil general que había convocado el Sindicato de estudiantes para el 24 de noviembre de 2016 asistí al grupo C. Al entrar a clases J.P ya había llegado. La clase se encontraba, como de costumbre, anotando lo que J.P les decía, aunque en ocasiones hubo participación por parte de algunos estudiantes que parecían más activos que de costumbre. Hay que tener en cuenta que dependiendo de los días y a la hora que dan la clase se encuentran más animados, cansados o estresados. A priori no pareciera que algún contenido en particular les agite o cause algún tipo de problema, pero al no expresarlo en voz alta puede que sea algo que se reserven para ellos. En los últimos quince minutos de clase le pedí a J.P si podía hacer unas preguntas. Mi objetivo era preguntarles acerca de la huelga de estudiantes mañana y al hacerlo parecía que prácticamente todos tenían conocimiento de ella. El delegado de clase comentó que muchos conocían de la huelga, pero no gracias al Sindicato de estudiantes sino a la difusión “popular” en redes sociales, un espacio en el cual todos suelen tener actividad (sobre todo Twitter e Instagram). En la pasada huelga casi toda la clase afirmaba haber asistido presencialmente a la huelga y prácticamente la mitad de la clase tenía pensado asistir a esta nueva convocatoria. El apoyo a la huelga es generalizado y nadie alzó la voz en contra de la misma. Aproveché de comentarles el fenómeno que había sucedido en Chile durante el siglo XXI a propósito de las movilizaciones estudiantiles. Les comenté superficialmente en qué había consistido la Revolución Pingüina de 2006 y de cómo esta involucró cambios en las leyes educativas en Chile<sup>58</sup>. Su reacción fue de

---

<sup>57</sup> *Ibid.*

<sup>58</sup> El objetivo aquí no era explicar ni desarrollar por mi parte a la clase temas relacionados con movilizaciones estudiantiles sino más bien mencionar un ejemplo de movilización estudiantil para escuchar y observar reacciones por parte de los estudiantes.

asombro al ver que una movilización podría llegar a una medida o acción concreta, en este caso cambiar una ley nacional de educación. Varios estudiantes me dijeron “¿En serio?” “Pero ¿cómo se hace eso?”. Los estudiantes estaban más atentos a lo que yo pudiera ofrecerles como solución que ellos me comentaran cuál era su reflexión en torno a lo que sucedía en España. A nivel individual tienen dudas de fondo, de cómo empezar, sobre el quehacer para poder cambiar algo en educación, aunque la interlocución era unilineal entre estudiante y mi persona, no entre estudiantes. No se deja ver en ningún momento algún aparato organizativo estudiantil ni de la clase ni del instituto, solo estudiantes con quejas individuales y desarticulados. Ya cuando quedaban un par de minutos para terminar la clase pregunté a los estudiantes si habían visto el programa de Salvados de la semana pasada, que hablaba sobre educación y estudiantes: “De hijos a padres”<sup>59</sup>. Tres estudiantes se manifestaron al respecto, mientras que el resto o no lo había visto o no conocía el programa. En el programa que dirige el periodista Jordi Évole se trataban muchos temas que afectan a los estudiantes españoles como las salidas laborales, la presión escolar, la dinámica de clases, la realidad económica familiar, etc. Lo interesante de este programa, y es por esta razón que les pregunté si lo habían visto, es que los protagonistas fueron estudiantes, profesores y padres por lo que pensé que quizás fuese de su interés. Los tres estudiantes que lo habían visto se quedaron conmigo al final de la clase para comentarme que se sentían identificados fundamentalmente con la idea de incertidumbre que tienen muchos de su generación, que tendrán que esforzarse mucho (y esto significa seguir estudiando en estudios superiores) para obtener un trabajo que seguramente no les asegure una vida digna o “llegar a fin de mes”<sup>60</sup>. Al salir del aula hablé como de costumbre con J.P y me comentó sobre la disgregación de los estudiantes. Para J.P lleva siendo normal desde hace unos cuantos años, concretamente desde los años noventa, coincidiendo con la creación del propio Sindicato de estudiantes. Para J.P es normal que los estudiantes estuvieran desprovistos de una organización, a pesar de pasar mucho de su tiempo de vida en un aula. “Solo vienen a la escuela a aprobar y nada más” me comentaba J.P refiriéndose

---

<sup>59</sup> Salvados, *De hijos a padres*, disponible en <http://www.dailymotion.com/video/x52s4kv>, consultado el 26 de marzo de 2018.

<sup>60</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Doctor Marañón*, miércoles 23 de noviembre de 2016.



a que los estudiantes no van a la escuela a formarse políticamente (en un sentido crítico) sino a competir entre ellos.

En mi siguiente sesión, con el grupo D, J.P decide hacer “algo fuera de lo normal”. Después de que gran parte de la clase los estudiantes y el profesor estuvieran discutiendo sobre la materia que entraría y la que no en el próximo examen parcial, además de preguntas específicas sobre el contenido que entraría, J.P propuso un trabajo. El trabajo lo consideraría atípico ya que los estudiantes así me lo demostraron. J.P les propuso una redacción con un alto componente de libertad temática, fundamentada en un ejercicio de hipótesis histórica. “¿Y si hubiera pasado un acontecimiento determinado en la historia, como estaríamos en la actualidad?”, decía J.P. La idea de J.P era que los estudiantes pudieran ejercitar su capacidad crítica, imaginativa (en perspectiva histórica) y narrativa. Como mencioné anteriormente, casó cierto revuelo y confusión este ejercicio. Muchos reclamaron “un trabajo de toda la vida”, es decir, elección de un tema del temario de la asignatura y hacer un resumen de aquello. Los estudiantes hicieron bastantes preguntas, en más de una ocasión similares a la de sus compañeros, que hacían alusión al quehacer del ejercicio. Los estudiantes demandaban que J.P les digiera como hacer el trabajo y éste, al darles libertad pareciera que les estaba condenando. Generalmente suelen estar acostumbrados a otro tipo de trabajos, más enfocados al resumen y la descripción que al análisis y la imaginación histórica. Un estudiante que estaba cerca de mí le oí comentar que “no sé por dónde empezar con esto” reflejando su desorientación, al igual que la generalidad de la clase. Cuando J.P mandó a callar a la clase de las continuas protestas y demandas en torno al trabajo de imaginación histórica que acaba de mandar, dio paso a seguir con el temario. Los últimos veinte minutos de clase fueron dedicados a las relaciones de Navarra con las coronas de Castilla y León en los siglos XV y XVI para pasar a comentar la anexión de Canarias a la Corona de Castilla durante el siglo XV, un tema que había visto con el grupo C prácticamente de la misma manera hace unos días atrás. El relato que describe y a veces explica J.P es parte de una coherencia histórico-política de la cual él es consiente, ya que así el me lo confiesa casi a diario. En esta ocasión no pude hacer ninguna intervención por problemas de tiempo (con esta clase suele ir mal de tiempo). Al salir hablamos sobre la clase y J.P me comenta que los estudiantes no están acostumbrados a salirse de los esquemas

establecidos. Están acostumbrados a recibir órdenes y pautas, por lo que cuando reciben libertad para crear son incapaces de hacerlo, me comenta J.P<sup>61</sup>.

Al igual que sucedió con la noticia que dio la vuelta al mundo cuando Donald Trump ganó las elecciones presidenciales de Estados Unidos, cuándo murió Fidel Castro (25 de noviembre de 2016) esperé con especial atención si existían reacciones por parte de los estudiantes, pero también en el entorno escolar en general. Como sucedió con Trump, también sucedió con Fidel: no hubo reacciones al respecto, como si nada hubiera pasado. Esto nos lleva a una pregunta ¿Debe la escuela pública tener reacciones sobre lo que sucede en la contingencia política, económica y social en el mundo? A mí parecer creo que sí, pero este no es el tema que tratar. Si bien la escuela puede silenciar o invisibilizar lo que sucede fuera de lo que ocurre en las aulas, pero lo cierto es que los estudiantes no necesariamente deben obedecer el criterio o lógica de la directiva o profesorado en torno a esto.

En el grupo C hay una estudiante cubana a la cual esperaba preguntarle sobre el tema ya que no solo por su nacionalidad si no por su entorno familiar imaginé que tendría algo que decir al respecto, ya que sus compañeros no se manifiestan de ninguna forma, aunque esto no significa que no tengan una opinión al respecto. Al llegar al aula del grupo C lo hizo unos minutos antes, para poder estar fuera de esa formalidad que imprime una clase. Entre clase y clase existe un ambiente informal breve, en el cual los estudiantes aprovechan para conversar, intercambiar ideas, chismes, apuntes, encontrarse con sus amigos/as/novios/as de otras clases, etc., por lo que es un momento en el que si se puede dialogar sin roles tan definidos (profesor y estudiantes). Al ver que Amanda (la estudiante cubana) estaba fuera del aula aproveché para acercarme y preguntarle por la muerte de Fidel. “Uno menos” me comentaba. Argumentó que Cuba era una dictadura comunista y que tanto ella, como sus padres, como muchos cubanos esperan que algún día dicho régimen “diera sus últimos coletazos de vida con la muerte de Fidel”. También alejó que en Cuba hay escasez, miseria y falta de libertades desde la llegada de Fidel. La vi muy convencida de lo que decía y sin miedo a decir lo que pensaba al respecto, un tema que hubiera sido interesante para debatir en clases, sin duda, aunque no fue lo que pasó a continuación. Al llegar J.P entramos a clase y, como de costumbre, J.P saca la hoja del temario y comienza con un “nos habíamos quedado en...” o con una pregunta a la clase “¿dónde

---

<sup>61</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Doctor Marañón*, lunes 28 de noviembre de 2016.

nos habíamos quedado la pasada clase?”. En esta ocasión tocaba ver la Corona de Aragón en los siglos XV y XVI en el norte de África y el sur de Italia. Como es habitual, lo relatado por J.P tiene como protagonista “el dato objetivo” es decir, la fecha de interés, el personaje masculino relevante, el acontecimiento distinguido, el suceso bélico fundamental, las principales causas y las principales consecuencias. A pesar de que J.P podría dar muchos matices e interpretaciones a lo que está diciendo solo se limita a lo que la Comunidad de Madrid le obliga a hacer<sup>62</sup>. No obstante, J.P en ocasiones da pie a explicaciones o interpretaciones diferentes cuando el tiempo se lo permite, pero no es lo que suelo observar/escuchar. Sucedió al final de la clase, donde J.P pone en tela de juicio al tema siguiente titulado “Descubrimiento de América” en el denominado “Bloque 3. La formación de la Monarquía Hispánica y su expansión mundial (1474-1700)”<sup>63</sup> del temario de la asignatura (véase más desarrollado en el capítulo 2 de este trabajo). Al no quedar tiempo de clase suficiente para poder desarrollar esto J.P decidió dejarlo para la siguiente sesión. Al salir del aula me quedé conversando con cuatro alumnos sobre el programa de Salvados, ya que en nuestro anterior encuentro no hubo tiempo para conversarlo distendidamente. Estos cuatro estudiantes (Pablo, Marta, Andrea y David) me dieron sus impresiones sobre lo comentado en ese documental. Coincidían todos en que el modelo de deberes y exigencia no se debe modificar ya que es un medio que les permite seguir “escalando” en la pirámide escolar. Añadían sus críticas con el sistema educacional, que para ellos y ellas está fabricado no para aprender o adquirir facultades útiles para la vida propia. En este sentido estos estudiantes con los que pude conservar tenían identificado el problema, pero no así una posible solución al respecto. Ellos y ellas reconocen que son entrenados en la escuela para ser “aprobadores profesionales” y que en cumplir estas expectativas (sacar las mejores notas posibles) está el paradigma del “buen estudiante”. Reconocen que lo que denominan como “sistema escolar” está obsoleto y que debería cambiarse por otro, aunque la respuesta no la tienen<sup>64</sup>.

Al día siguiente de mi anterior sesión J.P quiere continuar con lo inacabado con los estudiantes del grupo C: El Descubrimiento de América. J.P ocupa un gran espacio

---

<sup>62</sup> Esto se puede ver en el índice de temarios de la Comunidad de Madrid y en los libros de texto de Historia de las diferentes líneas editoriales analizadas en esta tesis doctoral.

<sup>63</sup> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, pp. 322-323, disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

<sup>64</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Doctor Marañón*, martes 29 de noviembre de 2016.

de tiempo a la clase para comentar la versión oficial o reglamentada que consiste en describir los viajes y rutas comerciales que llevaron a Cristóbal Colón de ir a Asia a América por error. Al relatar la versión oficial J.P se detiene un momento y les dice a los estudiantes que paren de copiar como hace casi siempre que explica algo específico. J.P comenta a la clase que Cristóbal Colón no descubrió ningún continente ya que “estaba allí antes de que el llegara”. J.P comenta que se siente más cómodo llamando a este tema “La colonización de América” ya que, según J.P, denominar a este proceso “Descubrimiento” es precisamente fabricado desde una óptica colonial. Al explicar esto los estudiantes se encuentran en silencio y escuchando lo que el profesor les explicaba. Alguno preguntaba si entraba en el examen, pero J.P siempre les aclaraba que lo que copian es lo que entra y que lo que él se detiene a explicar es para dar “mayor entendimiento” a la temática relatada. Una vez finalizada su explicación, levanté la mano y le pregunté: ¿Cuándo podemos hablar de España? Ante esto la clase en silencio mientras J.P me responde: “En el siglo XIX”. Yo le decía que Javier, el profesor del IES Complutense, argumentaba que España nace en el siglo XV, con los Reyes Católicos. J.P se lo tomó con algo de humor y respondiéndome que el concepto de nación tal y como la entendemos ahora nace con el Estado durante el siglo XIX. Yo estaba esperando que los estudiantes reaccionaran ya que había un espacio propicio para ello, pero siguieron nuestra interlocución silenciosamente<sup>65</sup>.

Durante el mes de diciembre mi asistencia a las clases en ambos IES fue algo más complicada por cierre de cuatrimestre (exámenes, días libres, vacaciones, eventos). En el IES complutense durante este mes pude asistir a una sesión con el grupo J y con el grupo I<sup>66</sup>, grupo que aún no conocía por los problemas a la hora de encontrar sustituto a la baja del profesor habitual.

En mi sesión con el grupo J Javier trata tres temas en clase: Tratado de Tordesillas, La conquista de Granada y El Descubrimiento de América. El profesor hace alusión en reiteradas ocasiones a “una historia”, a una única referencia histórica a la hora de interpretar lo que dice, a pesar de que a veces comente que existen diferentes corrientes historiográficas que interpreten, por ejemplo, si España es una nación en el siglo XV. También menciona a “la historiografía española” de forma uniforme, como si todos los historiadores españoles concordaran en lo que él explica.

---

<sup>65</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Doctor Marañón*, miércoles 30 de noviembre de 2016.

<sup>66</sup> Grupo correspondiente al bloque de humanidades. Hay 27 estudiantes en este grupo.

En esta clase veo a los estudiantes como de costumbre, callados y escribiendo, aunque al mínimo ruido Javier para la clase y hasta que el silencio no vuelva a apoderarse del aula no continua. Javier tiene como objetivo terminar los temas cuanto antes para explicarlos con más detenimiento más tarde. En esta clase lo muestra perfectamente, como dedica un tiempo para el dictado y otro para la explicación de lo que han copiado los estudiantes. Algunos estudiantes preguntaron dudas sobre fechas y otros sobre nombres que había mencionado Javier<sup>67</sup>. Al terminar la clase me dirigí hacia el despacho de profesores donde me encontré con Raúl Muñoz, profesor sustituto de historia. Mi próxima sesión sería con él.

La última clase en el IES Complutense antes de acabar el año fue con Raúl, un profesor joven (35 años), bastante ambientado con las nuevas tecnologías y cercano con los estudiantes ya que su tono de voz es bastante más desenfadado que el de Javier. Este grupo es más pequeño que el resto y parecen más distraídos a simple vista. La sesión de hoy tocaba dar el Imperio español en los siglos XV-XVI (así lo tituló). Raúl utilizó unas diapositivas (Power Point) con imágenes y esquemas para dar un orden lineal-cronológico a la clase. Iba desarrollando punto por punto mientras los estudiantes copiaban, pero los estudiantes participaban algo más que sus compañeros del J y H. Pude observar que se veían en la libertad de preguntar a Raúl sobre especificidades, pero también preguntas más amplias de lo que decía (no solo fechas y datos concretos). Puede deberse esto a que Raúl no dicta contenidos, sino que más bien los explica y los estudiantes copian lo que consideran conveniente. Al principio de la clase Raúl dejó claro que todo el material usado en clase se los pasará vía correo electrónico para que pudieran consultarlo o estudiarlo de cara a sus exámenes. En cuanto a los contenidos de la clase señalé que habló de nacionalismo en España y que existen más de uno. También planteó al imperio español de aquella época en una dicotomía inquietante donde dejaba bastante perjudicado la imagen del Imperio Otomano de la misma época (XV-XVI). Fue muy incisivo en esto y así quedó registrado en mis notas. Al terminar Raúl recuerda a los estudiantes que en su próxima clase profundizará en el reinado de Felipe III. Algunos estudiantes se levantan y conversan con él en un tono coloquial sobre los exámenes o sobre dudas del temario

---

<sup>67</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Complutense*, lunes 5 de diciembre de 2016.

tratado<sup>68</sup>. Parece haber una comunicación más fluida que con Javier tanto conmigo como con los estudiantes, aunque es una primera impresión.

Las últimas sesiones del año 2016 con J.P fueron para terminar el tema del “Descubrimiento de América”. En la sesión con el grupo C J.P habla sobre la América precolombina, un tema que “no entra en los exámenes”, pero que aun así desarrollará a lo largo de la clase para introducirlos brevemente. Al ser un tema libre del temario oficial pudo ser más flexible y comentó sobre las problemáticas actuales que existen hoy en América Latina entorno a las identidades indígenas. Comentó también sobre cómo los Estados nación latinoamericanos decimonónicos se dedicaron a exterminar a estos pueblos a modo de agente civilizador. A los estudiantes pareció llamarles la atención esto y J.P me hizo partícipe en ocasiones para que agregara algún dato o acontecimiento complementario a lo que él decía. Antes de salir de clase me fijé en apuntes que había en la pizarra que decían “consciencia”, “lo que está bien y lo que está mal”, por lo que pregunté a una estudiante para ver de qué asignatura se trataba a lo que ella me respondió “Psicología”. Me pareció de interés registrar esto y mientras anotaba la estudiante me dijo que a la clase le solían parecer interesantes estas clases<sup>69</sup>. En el cambio de clase fui al grupo D, que estaba atrasado en el temario en comparación con el resto de los grupos entre dos y tres días. Este grupo suele estar distraído y le cuesta especialmente mantener el silencio para que J.P de una clase fluida, por lo que son estas interrupciones lo que ralentizan al grupo. Como respuesta J.P suele dirigirse a ellos de forma irónica y de vez en cuando les provoca explicando a modo infantil una y otra vez lo que ellos preguntan. J.P suele tomar con humor y paciencia las interrupciones, cosa que hoy demostró. En unos días este grupo estará de exámenes en varias asignaturas por lo que J.P intenta ir lo más deprisa posible saltándose las explicaciones y ocupando más tiempo en el dictado<sup>70</sup>.

Mi última sesión del año en el IES D.M fue con el grupo C. Fue un día sin mucho movimiento. J.P se encargó de dar la Conquista de América (colonización y evangelización). Parece que los estudiantes están ya pensando en sus exámenes y vacaciones de invierno. A pesar de esto pude intervenir en un par de ocasiones para preguntarles a los estudiantes durante la sesión algunas cuestiones que señala J.P.

---

<sup>68</sup> *Ibid.* lunes 19 de diciembre de 2016.

<sup>69</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Doctor Marañón*, jueves 1 de diciembre de 2016.

<sup>70</sup> *Ibid.*

Siento que con este grupo ya hay cierta confianza ya que algunos estudiantes me preguntan cómo estoy o porque no he venido en otras ocasiones. En general se sienten con la libertad de poder interactuar conmigo<sup>71</sup>.

**c. Trabajo de campo en los IES Doctor Marañón y IES Complutense.  
Segunda parte.**

A la vuelta de vacaciones de invierno y en el inicio del año 2017 regresé al IES Complutense con el grupo H. Al ser el primer día después de vacaciones Javier organiza su clase no de forma tradicional (dictado) sino como una “toma de contacto” con los estudiantes. Tres cuartas partes de la clase (las clases duran una hora) son utilizadas por Javier para organizar el segundo cuatrimestre. Advierte que este cuatrimestre no solo será dar contenido (dictado) si no que ocupará tiempo para trabajar aspectos importantes de la PAU como los comentarios de texto. Deja claro que este cuatrimestre es de preparación para la PAU y los estudiantes reciben todo esto con cierta tensión (suspiros y caras serias). Muchos estudiantes aprovechan la ocasión para poner orden a su propia agenda escolar consultando fecha de exámenes, contenidos y, los más avanzados (mejores calificaciones) se concentrarán en preguntar sobre modelos posible de la PAU. Al finalizar el turno de preguntas Javier decide utilizar sus últimos quince minutos en recordar las anteriores clases y preparar las próximas clases en materia de contenidos. Javier comunica que “nos habíamos quedado en la unificación de España de los Reyes Católicos, ¿verdad?”. A partir de esto añado que ahora muchos contenidos que él explique en clase serán acompañados de textos de la época de cara a la preparación de la PAU. Parece que Javier abandona el formato dictado para suplantarlos por explicaciones magistrales apoyadas con lecturas de textos. Como recomendación final Javier comenta a la clase que “se debe estudiar más y leer sobre lo estudiado. No hay otra manera para entender lo que damos en clase”. Javier insiste en que para que los estudiantes lleguen a comprender y no solo memorizar los contenidos es que leen constantemente sobre lo explicado en clase, es decir, bibliografía complementaria sobre la historia de España. No menciona ninguna lista al respecto, aunque Javier deja claro que lo importante en esta asignatura es “comprender lo que se da en clase”. Al terminar la clase conversé con un estudiante que parecía rezagado y le pregunté “¿Cómo ves el curso? ¿Tienes pensado ya que

---

<sup>71</sup> *Ibid.* Lunes 5 de diciembre de 2016.

quieres estudiar?”, a lo que me contestó algo desganado: “En España hay que buscarse la vida, algo con salidas, y si se puede, que me guste”. Este estudiante me dejó claro que para él es importante una salida laboral, aunque esta no fuera de su elección predilecta<sup>72</sup>.

Mi siguiente sesión fue con Raúl, con el grupo I. Al llegar pregunté a Raúl si era posible indagar sobre una pequeña duda que tenía a raíz de los bloques temáticos o profesionales que tenía cada grupo de bachillerato. Mi duda era si cada bloque era vocacional o residual, tal y como apuntaba J.P con sus grupos en el IES D.M. Les pregunté a los estudiantes si podían responder a mano alzada si alguien sabía que quería estudiar. Solo un estudiante levantó la mano diciendo a la clase que quería ser historiador. El resto de la clase no sabía dónde mirar y se sentían algo incómodos con la pregunta, algunos respondieron con un tímido “no sé” y la gran mayoría respondieron con un gran silencio. Me hizo pensar en la conversación que tuve en mi anterior sesión con el estudiante del grupo H, de cómo la incertidumbre es una respuesta recurrente en los estudiantes. Después de este breve interludio, Raúl comenzó su clase sobre la España del siglo XVI y el renacimiento en España. Nada más empezar Raúl dejó claro que “no podemos hablar de España hasta el año 1812, ¿de acuerdo?”. Quiso dejarlo bien claro, mencionando que España era entendida, antes de 1812, como un conjunto de reinos y no como una nación. Los estudiantes no pareciera que se hubieran impresionado por lo que acababa de mencionar Raúl. Acto seguido, copiaron lo dicho y siguieron escuchando la clase. Mientras los estudiantes escuchaban al profesor, observé un alto grado de “posible asimilación” en cuanto a contenidos explicados, algo común en prácticamente todas las clases que he asistido en todo mi trabajo de campo.

Escribo “posible asimilación” ya que al no conocer a todos los estudiantes no puedo asegurar que dicha información la estén efectivamente asimilando como algo propio, pero aparentan de una forma muy bien actuada que los contenidos explicados por el profesor son comprendidos por una gran mayoría. Llegados a este punto podríamos hablar de una asimilación pasiva, un registro producto de mi trabajo de campo en clase (observación) y de la conducta generalizada de los estudiantes (pasiva). En otro orden de cosas, en esta clase en concreto he podido ver cómo ejerce la autoridad Raúl, de una forma mucho más laxa que Javier, una actitud que

---

<sup>72</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Complutense*, lunes 9 de enero de 2017.



aparentemente no determina el cómo el estudiante interactúa ni con los contenidos ni con el profesor<sup>73</sup>. Según Raúl iba avanzando con sus contenidos intentaba fijarme en las reacciones de los estudiantes según iba avanzando con los contenidos y su aparente actuación de asimilación iba desmoronándose en algunos estudiantes para actuar como estudiantes realmente aburridos y/o cansados<sup>74</sup>.

La próxima visita el grupo I sería la última. Estaba ante la penúltima sesión en el IES Complutense. Raúl en esta ocasión haría un repaso de los contenidos ante de dar la clase, lo que parecía ser una rutina suya. A estas alturas me preguntaba a mí mismo si la historia enseñada por Raúl conectaba con los estudiantes que aparentemente parecían asimilarla. Tenía que decirme a mí mismo que esto no podría saberlo, a menos que conociese personalmente a cada estudiante dentro y fuera (sobre todo fuera) del ámbito escolar. Al no poder hacer este ejercicio debía centrarme en lo que podía observar y registrar tanto en el aula como en pasillos y otros lugares del centro. Raúl hoy, como hizo en sus anteriores clases a las que asistí, se salió del guion tradicional de contenidos para cuestionar ciertos aspectos de los contenidos o bien para profundizar o bien para dar un enfoque más amplio (diferentes interpretaciones históricas), pero sin cuestionar la lógica de los contenidos de historia establecidos. En este caso lo hacía con el Renacimiento en España y como los reinos y no España como cuerpo político se desarrolla en este nuevo escenario político, cultural, social y económico. Cuando Raúl comienza a usar ciertos conceptos no usuales en los manuales de historia o de los itinerarios de historia los estudiantes se limitan a anotar en sus cuadernos. Me fijo en estudiantes que tengo a mi alrededor y les pedí sus cuadernos para ojearlo y efectivamente es una copia de lo relatado por Raúl. Al utilizar Power Point y compartirlos con los estudiantes, Raúl me comenta después de clase que él está tranquilo en el sentido que pone a disposición toda la información posible para que los estudiantes puedan aprobar la asignatura y la PAU<sup>75</sup>.

---

<sup>73</sup> Al registrar mis observaciones de campo intento siempre hacer una diferenciación de lo que me llama la atención a título propio y lo que observo. En el trabajo de campo es inevitable sentir ciertas emociones y percepciones. Para que esto no contamine lo que pueda observar en los estudiantes lo separo, casi a modo de cuarentena, para diferenciar lo que percibo yo y lo que perciben los estudiantes. Efectivamente yo registro lo que perciben los estudiantes a través de mi óptica, aunque esto se subsana registrándolo todo y no exclusivamente llamativo para el etnógrafo, contaminado por preguntas e hipótesis propias, de otros autores y corrientes de estudio.

<sup>74</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Complutense*, miércoles 11 de enero de 2017.

<sup>75</sup> *Ibid.*, jueves 19 de enero de 2017.

La que esperaba que fuera mi última sesión con Javier en el grupo J y resultó ser una sesión sin profesor. Hoy me tocó estar con seis estudiantes que habían decidido no ir a una excursión de toda la clase. Como al llegar no había ningún profesor de guardia decidí conversar con ellos. Pasado unos minutos llegó la vigilante del pasillo con una profesora de guardia a las cuales les comenté que yo me encargaría “de cuidar la clase”, o hacer guardia en la clase como se suele decir formalmente. Los estudiantes que estaban en clase alegaron que estaban en clases porque tenían exámenes y “no podían permitirse perder tiempo”, aclaraba una estudiante. A pesar de su advertencia previa intenté distraerlos para que pudiéramos conversar durante el tiempo que teníamos. Intenté abordar temas sobre política actual nacional y sucesos de contingencia política a nivel internacional, pero no resultó muy útil para escucharlos. Lo que realmente les detuvo a parar lo que estaban haciendo y hablarme fue debatir sobre las deficiencias del sistema educativo actual que les afecta directamente como lo eran los horarios, los exámenes y la PAU. Son conscientes de todo lo que les puede dificultar su camino a entrar en sus carreras y poder obtener un trabajo estable (objetivo compartido por los seis estudiantes). En este marco les pregunté lo siguiente “Si pudieran cambiar las clases de Javier de historia por otra diferente, ¿lo harían?” Los seis coincidieron en que la historia que se les enseña no les parece relevante en sus objetivos, y que cambiar ese espacio para reforzar contenidos que, según ellos “muchos profesores no alcanzan a dar todos los contenidos por problemas de tiempo”. Seguido de esto dos estudiantes me comentaban que las clases de Javier suelen ser “divertidas” por la cantidad de detalles, como si fuera “una novela”. Los estudiantes a la hora de hablar de la historia que les es enseñanza se centran en la utilidad que tiene esta en sus vidas, a un nivel muy práctico. Hay que recordar que son estudiantes de ciencias “puras” como ellos mismos dicen y estos seis estudiantes coinciden en que prefieren ocupar su tiempo en algo útil para sus fines profesionales, una lógica que repitieron más de una vez al conversar con ellos<sup>76</sup>.

La vuelta a clases en el IES D.M la comenzaría con el grupo C. Al llegar al aula lo hice esta vez sin J.P<sup>77</sup>, unos minutos antes para poder ver si podría entablar

---

<sup>76</sup> *Ibid.* martes 31 de enero de 2017.

<sup>77</sup> Al haber logrado cierta confianza con J.P siento que ya puedo permitirme llegar unos minutos antes que empiece la clase con J.P. Esto supone que existen unos cinco minutos en los cuales los estudiantes “están libres”. Este espacio lo aprovecho para poder observar, pero también establecer algún diálogo con estudiantes con la finalidad de conocerlos.

conversación con algún estudiante. Dos estudiantes me saludaron al salir de la clase que habían tenido anteriormente. Les intenté abordar con preguntas de jerga común en el IES: ¿Qué tal los exámenes? ¿Llegareis para la PAU? ¿Creéis que os dan las notas para pasar? Todo esto es susceptible de que los estudiantes empiecen a hablar ya que es algo que les afecta de forma inmediata. Estos estudiantes compartieron conmigo que estaban preocupados por las notas, de si “la calculadora les salvaría”, ya que “cada décima cuenta”. Según estos dos estudiantes (David y Pablo) los alumnos están “para aprobar y competir entre ellos”. Noté cierta frustración al mencionar esta idea que, en cierta medida, es inquietante ya que piensan que el compañero de pupitre es un posible rival que vencer. Además de su frustración pude percibir un cierto aire a desgana, a que no están ilusionados con el sistema educativo, que para ellos es fundamentalmente el sistema de notas, competencia entre estudiantes y metodología de enseñanza (dictados del profesor y estudiantes pasivos). Estos dos estudiantes lo saben y no les cuesta hablar de esto. Noté con Pablo y David que tenían ganas de conversar y debatir, no les era algo que les pareciera incómodo o forzado. Al llegar J.P todos se sentaron para dar comienzo a la clase. En el espacio que estuve conversando con los dos estudiantes pude percibir que la clase en general no me ve como alguien extraño o soy foco de atención, y en parte podría decir que me han aceptado sobre todo porque ya no son escrupulosos a la hora de hablar de ciertos temas con los cuales no lo hacen con un profesor delante, como son temas de sexo, fiestas, consumo de alcohol o marihuana. Percibo que no les parezco ninguna amenaza, sino un sujeto que les genera cierta simpatía y curiosidad. Paralelamente a que yo escribía mis notas de campo, J.P comenzaba a hablar sobre los exámenes de la PAU y de cómo buscar herramientas en la web para tener la mayor cantidad de posibilidades de aprobar. Los estudiantes parecen saber que no queda mucho tiempo ya que están inquietos haciendo toda clase de preguntas sobre la PAU pero también sobre los exámenes finales con J.P. Hasta el estudiante con menos rendimiento escolar pregunta cuestiones a J.P para conocer qué será de su futuro inmediato. Por último, J.P llama al orden para explicar algo que se le había olvidado comentar sobre la PAU o EVAU a partir de ahora (La Evaluación para el Acceso a la Universidad) y es que al parecer había una dinámica habitual que este año, al ser extraordinario, no había sucedido. J.P explicaba que las comunidades autónomas son las responsables de entregar información sobre los exámenes de selectividad (ahora EVAU) a los IES pero al estar

España sin gobierno por las segundas elecciones generales se trataba de algo nuevo que, según J.P, no era algo que sucediese con frecuencia sino todo lo contrario. La clase inmediatamente comenzó a despotricar sobre esto incriminando a los políticos por “no ponerse de acuerdo”. Muchos decían “a ver si por su culpa suspenderé” o “esto es increíble” o “menudo país”, etc. La indignación era compartida por J.P también, y él aclaraba que no podría hacer nada salvo avisarles cuando la información correspondiente estuviese disponible<sup>78</sup>.

Una vez despejadas las dudas de los estudiantes acerca de los exámenes y la PAU, J.P continúa con el temario: esta vez tocaba ver la política exterior de Felipe II. Como es costumbre, los estudiantes sacan bolígrafo y papel/cuaderno y comienzan a copiar todo lo que J.P vaya diciendo. Cuando J.P les dice que paren, ellos paran, un espacio que J.P quiere que los estudiantes escuchen sus explicaciones sobre algo concreto. J.P mencionó un “momento por favor, quiero explicaros algo” haciendo referencia a que los estudiantes parasen de copiar. J.P tuvo que repetir dos veces ya que algunos estudiantes continúan copiando y subraya “ahora tenéis que escucharme, ya que lo que os voy a decir a continuación es importante para que comprendáis lo que estáis copiando”. Esta dinámica solía ser frecuentada por J.P, o por lo menos era lo que había observado hasta el momento<sup>79</sup>.

La siguiente sesión de trabajo se desarrolló con el grupo C y D. J.P se encarga en clase de abordar las crisis demográficas y económicas en la España del siglo XVI y las causas de la crisis del Imperio español en el siglo XVI. Son temas acotados al programa que J.P intenta explicar para que los estudiantes permanezcan atentos. Observé como los estudiantes alternan el acto de copiar y “poner atención”, que en la observación se traduce a estar frente al papel copiando y levantar la cabeza y escuchar (o mirar a J.P para parecer que escuchan). En un momento concreto, cuando J.P comenzó a profundizar sobre la crisis económica producida por “los excesos de plata” provenientes de América muchos estudiantes comenzaron a preguntar a J.P cómo era posible tener mucho significaba una crisis económica y al haber muchas inquietudes sobre esto J.P tuvo que cortar el debate para continuar la clase ya que lo que impera en todo momento es el temario, no el debate. A la siguiente hora de clases a J.P le

---

<sup>78</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Doctor Marañón*, martes 10 de enero de 2017.

<sup>79</sup> *Ibid.*, jueves 12 de enero de 2017.

tocaría dar clases con el grupo D, que seguiría atrasado en el temario. Observo como los estudiantes de este grupo están ausentes que el grupo C, distraídos y como si no tuvieran ganas de estar ahí. J.P me comenta antes de ir al grupo D que dicho grupo representa el concepto de “almacén de estudiantes” que me comentaba al inicio de mis estancias. Según J.P muchos de ellos serían estudiantes que hace unos años (refiriéndose a antes de la crisis de 2008) atrás estarían haciendo cuestiones técnicas (Formación Media) o ya insertos en el mercado laboral. De alguna forma, el mito de ir a la universidad está presente no solo en este grupo según J.P, sino en general en los estudiantes. Según lo que puedo observar en ellos es que no parecen cómodos en el aula y muchos de ellos comentan a menudo lo que harán “después de clase” o “al salir del insti”. En el desarrollo de la clase con este grupo un estudiante comenzó a preguntar a J.P sobre temas bélicos relacionado concretamente por las guerras de Flandes del siglo XVI-XVII. La situación que llamó mi atención fue que en un momento un estudiante mencionó en voz alta, “yo lo haría por mi país” (refiriéndose a que moriría por España si así fuese necesario). Parecía decirlo en serio mientras el resto de la clase estaba entre risas y rostros serios. Acto seguido J.P le interpelaba jocosamente que si hubiera dinero de por medio él (el estudiante) elegiría el dinero. Mientras el estudiante se negaba enérgicamente ante esto el resto de la clase empezó a comentar en voz alta mayoritariamente “¡el dinero, el dinero!”. No parece que antepongan un nacionalismo por encima del dinero. Al salir de clase J.P me comenta en voz baja que el estudiante que había comenzado el debate en clase es “facha” y que hace ese tipo de comentarios para “joderle” (lo decía en un tono entre serio y despreocupado).

Al llegar al aula en la siguiente sesión lo hice sin J.P con el grupo C. Mi intención era establecer algún lazo que pudiera reflejar reciprocidad y/o confianza entre la etnografía (yo) y los estudiantes. Me acerqué a una estudiante que estaba sentada en la primera fila conversando con su compañera de pupitre para preguntarle si estarían interesadas en colaborar con mi trabajo en conversaciones/entrevistas fuera del aula y, mientras lo decía, cuatro estudiantes que estaban cerca pusieron atención por lo que poco a poco, al ver que estaba empezando a captar la atención de unos cuantos estudiantes, elevé la voz para dirigirme a todos “Si están interesados en poder colaborar conmigo con conversaciones o entrevistas que pueda hacerles a ustedes estaría muy agradecido. Les dejo escrito mi teléfono y correo...”. Justo en ese

momento llegaba J.P, situación que me incomodó de sobremanera ya que no quería que él estuviera ya que temía que los estudiantes se cohibieran. Resultó que varios se acercaron a anotar los datos que había escrito en la pizarra y parecía no impórtales el poder colaborar conmigo, aunque no me preguntaron nada específico. Como había llegado J.P tocaba que la clase (y yo incluido) nos sentáramos para atender a la clase que estaba a punto de impartirse. J.P ordenó sus papeles y comenzó a dar los contenidos de la forma habitual, concretamente sobre la monarquía de los Austrias menores. En esta clase J.P fue especialmente detallista y se dio “el lujo” de contar anécdotas de la época, concretamente sobre Carlos II “El hechizado” y el porqué de su sobrenombre. Sus anécdotas fueron útiles para que los estudiantes se rieran un poco, ya que J.P sabe (me lo cuenta a menudo después de clases) que les es algo pesado los contenidos que él debe de explicar cada vez que se ve con ellos (refiriéndose a los estudiantes en general y no a este grupo). Si bien en la “sección de anécdotas” de la clase estaba atentos, en el resto hoy estaban la mayoría distraídos aunque callados. Pude observar y percibir nuevamente como los estudiantes no parecían disfrutar de las sesiones enteras, solo de las secciones de anécdotas de J.P o de debates, que al parecer de los estudiantes siempre son muy breves y no muy frecuentes). Al terminar la clase pregunté a un estudiante que estaba cerca si me podría decir quién era el delegado y este estudiante en concreto me dijo que era “un marrón”, haciendo referencia a que no era un puesto codiciado por la clase. El delegado de clase (Pablo), con el cual hablé unos minutos, me comentó algo parecido a su compañero, aunque con algo más de energías. Pablo me comentó que ser delegado implica ser una especie de comunicador intermedio entre la clase y la dirección y profesores. Pablo fue más específico y me comentó que realmente era un “recadero” de los profesores o del resto del personal del IES, es decir, una especie de informador para su clase. Le pregunté si hacía asambleas con su clase o había algún tipo de organización o comunicación entre compañeros de clase y/o con otros grupos de segundo de bachillerato del IES. Su respuesta fue un contundente “no” aunque algo irónico, como queriéndome decir que era evidente que todo aquello que le preguntaba simplemente no existía en el IES. Quise preguntarle por qué no sucedía nada de lo que le había preguntado (comunicación, asamblea, organización, etc.) y me dije que no lo sabía, “que la gente no se interesa por estas cosas, simplemente pasa del tema”. En Pablo pude ver a un estudiante más, pero con más tareas que el resto, pero no vi en él la figura que supuestamente debería ser según el centro, es decir, un representante de la

clase que entendiera los problemas de su clase y no fuera simplemente un recadero de reportes o informaciones concretas. Para representar a una clase se la debe conocer y Pablo no parecía ser el estudiante más “popular” de la clase. Pablo parecía un chico con el que se podía conversar fluidamente y que tenía claro sus percepciones sobre lo que significaba el ser delegado<sup>80</sup>.

La siguiente clase con el grupo C me quedé en mi rincón habitual sin tomar demasiadas notas. Me daba la impresión de haber llegado a una situación de cierta pesadumbre, ya que por más que intentaba observar y estar atento seguí viendo lo mismo una clase tras otra: estudiantes pasivos y profesor activo. El rol del profesor es siempre el mismo, donde J.P da los contenidos alternando dictado y explicación de contenidos. Los estudiantes el día de hoy jugaron un rol que suelen hacer siempre, aunque, como hemos ido relatando, algunos días suelen estar más inquietos, una actitud que no necesariamente genera un espacio crítico o de diálogo. En la sesión de hoy calificué en mis notas de campo como un día “no especialmente apasionante”. El letargo que genera la dinámica entre profesor, contenidos y estudiantes parece haberme contagiado el día de hoy, una sensación que los estudiantes parecían compartir, mientras que la única figura que parecía enérgica y constante era J.P. Lo que si pude tener en claro en esta sesión fue el grado de automatismo elevado que han creado los estudiantes para situarse en su rol pasivo-receptor en las clases. Si bien no puedo introducirme en sus conciencias (estudiantes), pero lo que sí puedo mostrar y describir es su actitud, homogénea y carente de cualquier espíritu crítico. Hasta el momento la veces que he visto y oído a los estudiantes mencionar críticamente algo es para reclamar sus derechos como estudiantes ocupados, con muchos exámenes, deberes y poco tiempo. La única estrategia colectiva que he podido registrar en todos los grupos de este IES hasta la fecha es la de manipular al profesor (en este caso J.P) para convencerle de que su asignatura “no es la única” y de que debe este no debería preocuparse tanto por dar demasiada carga de trabajo o ser muy duro en sus correcciones de exámenes<sup>81</sup>.

La sesión siguiente en el grupo C estaría marcada por explicar el reinado de Carlos IV, un tema que en principio no era obligatorio, es decir, que no estaba dentro del programa oficial. A pesar de esto J.P decidió darlo para ofrecer un complemento

---

<sup>80</sup> *Ibid.* lunes 16 de enero de 2017.

<sup>81</sup> *Ibid.* martes 17 de enero de 2017.

de contenidos con la finalidad que los estudiantes tuvieran una mejor base histórica con respecto a los siguientes contenidos. Al estar relativamente bien con los contenidos oficiales y los tiempos restantes de clase J.P pudo explayarse toda la clase con este tema. J.P decía en esta clase que estaba convencido que este tema no era reflejado en los temarios oficiales debido a “lo deshonroso que pudo ser esta época para el país”, una época datada desde 1788 a 1808. Al saber la clase que los contenidos no eran “obligatorios” se sintieron más relajados, lo que conllevó a que estuvieran más atentos a lo que explicaba J.P y menos pendientes del dato (fecha y nombre específico)<sup>82</sup>.

En la siguiente clase con el grupo D, J.P trató la crisis del Antiguo Régimen en Europa, donde los estudiantes seguían algo atrasados en contenidos que el resto de los grupos. En esta clase J.P utilizó en repetidas ocasiones el “nosotros”, a la hora de explicar los contenidos, una terminología con la que los estudiantes no se sienten incómodos. Al hablar de Europa y de “nosotros” (España) se aluden a diferencias en los procesos de construcción de Estados nacionales, como Alemania o Inglaterra habían realizado durante el siglo XIX una revolución industrial mientras que “nosotros”, España, se había quedado rezagada. El imaginario del “nosotros”, de España, que intenta reflejar en ocasiones J.P es de cierto atraso con respecto al resto de países. No es precisamente orgullo nacional lo que trasmite J.P en esta clase<sup>83</sup>.

La próxima clase con el grupo C se trató los beneficios del nuevo sistema político instaurado durante el siglo XIX: El Estado nacional. J.P sigue el esquema de la Comunidad de Madrid enfatizando en la dicotomía existente entre Antiguo Régimen y Estado-nación. Teniendo en cuenta esto, J.P da los contenidos que le obliga el programa, pero intenta animar el espíritu crítico mediante la explicación de las características de ambos modelos, destacando que en ambos existen falencias. Ante esto, los alumnos están escépticos pero los que intervienen se animan a defender el “nuevo sistema” frente al Antiguo Régimen. Ante esto, J.P me dejó unos quince minutos para provocar aún más debate sobre lo que ya había planteado J.P. Les planteé tres preguntas: 1) ¿Es el Estado nacional mejor que el Antiguo Régimen? Una aplastante mayoría levantó su mano, mientras que solo una minoría defendía el anterior modelo; 2) ¿Es eurocéntrica la historia que estudiáis? Una mayoría simple se animó a decir que sí mientras que el resto (algo menos de la mitad) no quiso participar;

---

<sup>82</sup> *Ibid.* miércoles 1 de febrero de 2017.

<sup>83</sup> *Ibid.* lunes 13 de febrero de 2017.



3) ¿Somos todos iguales? Una mayoría nutrida se animó a decir que sí, mientras que el resto se dividió en mencionar “depende” o “no”. El “depende” lo aclaró una estudiante mencionando “En la práctica no, pero en la teoría sí”. Después de estas cuestiones agregué las siguientes preguntas en torno a la historia que estudian: ¿Consideran que la historia que les cuentan (les enseñó el libro de texto de Santillana en alto) es la única historia? Aquí unieron posiciones divididas y entre una confusión patente unos dijeron que la historia es única, mientras que otros mencionaron que existen otras formas de interpretar la historia<sup>84</sup>. La siguiente pregunta fue ¿Son ustedes conscientes de que la historia que aprenden es una forma de entender la realidad, una forma de discernir entre lo que es correcto y lo que no lo es? Nuevamente habría posiciones divididas y confusas: los que no estaban seguros de la respuesta (la mayoría) y otras minorías que aseguraban que sí sin añadir nada más y otras que aseguraban que no entienden que dicha historia “les represente” o les “configure su forma de ver las cosas”. Al terminar la clase me quedé conversando con cuatro estudiantes que quedaron interesados por el debate planteado. Estaban los cuatro de acuerdo con que la historia de España que les enseñan es una historia que no les permite ver su realidad diaria ni internacional (lo que sucede en el mundo). Por esta razón acuden a otras fuentes (familia, amigos o internet<sup>85</sup>) para entender situaciones de su día a día. Desde la perspectiva de estos estudiantes la historia no les afecta ya que la ven “desde fuera” y no se “involucran en su interpretación”<sup>86</sup>.

En la sesión que coincidió con el día de la mujer trabajadora parecía haber cierto revuelo en la clase. Había llegado unos cinco minutos tarde y aún no había llegado J.P, lo cual es extraño. Pero esto no fue lo realmente importante, las estudiantes del grupo C y del resto de grupos habían decidido manifestarse por el día de la mujer trabajadora para reivindicar el papel de la mujer en el marco del patriarcado opresor. No fueron todas las mujeres estudiantes, pero sí una mayoría. Una estudiante del grupo C (Marta) había liderado en parte esta manifestación que se habría producido dentro del recinto. Pregunté a Marta y un grupo de estudiantes que

---

<sup>84</sup> Muchos/as de los/las estudiantes que estaban en contra de una historia única se declaraban abiertamente feministas, por lo que su negación a una historia única va unida al reclamo de una visión de la historia desde perspectiva de género.

<sup>85</sup> Mencionar internet es algo abstracto en nuestros días. Para los estudiantes observados internet suele ser Google, Wikipedia y Twitter. Es una vía de información rápida, concisa y accesible para los estudiantes desde sus propios móviles.

<sup>86</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Doctor Marañón*, martes 21 de febrero de 2017.

estaban conversando sobre el tema. Me comentaron que la idea era manifestarse durante el recreo y hacer algunas declaraciones de los estudiantes. Resulta que la manifestación fue desarticulada por jefatura de estudios para la vuelta normal de las clases. Este grupo estaban indignadas al decírmelo, pero no parecía haber un ambiente de crispación generalizado. Pareciera que asumen que este tipo de actividades serán censuradas. En los pasillos los estudiantes hablan, corretean, bromean y ríen, pero no se observa un ambiente ni de asambleísmo ni de paro por la resiente censura de jefatura de estudios. Cada estudiante se dedica a ir a clases. Las estudiantes del grupo C más indignadas no aprenden feminismo en el aula o en el centro, sino fuera del él, y esto es parte de la crítica que suelen hacer a la historia cuando les pregunto sobre su relación con la historia. A pesar de esto es una minoría los que opinan de esta manera, el resto suele quedarse al margen o no “mojarse”, es decir, no situarse en una posición para luego defenderla. Al llegar J.P los estudiantes estaban expectantes por una posible entrega de notas de historia. J.P no hizo esperar a la clase y se dedicó a repetir los exámenes y luego comentar los grandes fallos cometidos por los estudiantes. La expectación se mezcla con tensión y ansiedad, es un escenario en el cual los estudiantes están realmente nerviosos como en ninguna otra circunstancia dentro del aula. A los estudiantes que estaban cerca de mí les pregunté sobre sus calificaciones, con el pretexto de saber cuáles eran sus estrategias a la hora de estudiar y trabajar en esta asignatura. Al final de la clase hablé otro rato con Marta, la cual me facilitó su discurso para el día de la mujer trabajadora que no pudo recitar: *“Las niñas bonitas no pagan dinero” Dijo el barquero. No te preocupes, niña bonita, porque el producto eres tú. Da igual si es saltando a la comba o entrando gratis en una discoteca, porque el producto eres siempre tú. Aprendemos que “los que se pelean se desean”, que “un niño sólo te molesta porque le gustas”. Son sólo cosas de niños ¿Verdad? Hasta que dejan de serlo. Hasta que el “mató a su mujer, la hizo picadillo y la puso a remover” deja de quedarse en una canción para las palmas y pasa a la vida real. Hasta que esa mujer es Leidy, Toñi o María. Hasta que lo que importa es cómo iba ella vestida, con quién estaba o por qué estaba allí. Porque “fue violada”, pero, al fin y al cabo, la culpa es suya, si iba provocando ¿No? Y, aun así, no falta quien diga, que, con su aspecto, lo sorprendente es que alguien la haya querido violar. Porque no importa que el “no” sea “no” Porque no importa cuánto denuncies, como hicieron tantas de las víctimas. No importa que salgas de la relación, no importan las órdenes de alejamiento, mientras los asesinatos por violencia de género sean comunes en*

*nuestros telediarios. Mientras el machismo nos persiga en una sociedad que cierre los ojos y no quiera actuar. Y, aun así, hay quienes reivindican que la ley de Violencia de Género es innecesaria. Que son casos aislados. Que las supuestas denuncias falsas no se cobran la importancia que tienen. “¿A dónde vas así vestida?” “¿Con quién?” “No me gustan tus amigas, son malas influencias” “¿Con quién estás hablando?” “¿Dónde estabas ayer?” “Esto te lo hago porque te quiero” Y de nuevo, una noticia. Otro asesinato que pasa por delante de nuestros ojos. Un nuevo silencio. Después los deportes, y el tiempo. Y así día a día, mes a mes. Y las víctimas se van acumulando, y aun así nos atrevemos a sorprendernos con la cifra, cuando se ha ido formando delante de nosotros, en una sociedad que nos hace, a las mujeres, de menos. Y seguirá formándose a no ser que nos quitemos la idea de que “Quien más te quiere, te hará sufrir”, porque el amor no duele. Las Naciones Unidas definen la violencia de género como "todo acto que pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada" ¿Suena familiar? Desgraciadamente, debería. Y desgraciadamente, lo hará aún más, porque esas mujeres no son noticias, son personas, como lo soy yo, o como todos los aquí presentes. Hasta que alguien decidió que no lo eran, mientras el resto las dejábamos morir en silencio. Chicas, que no somos princesas en apuros, que no necesitamos príncipes con tres cuartos de rana. Que somos fuertes, valientes e independientes. Que lucharemos; Que el silencio no se quedará en silencio ni una vez más. Con estas muertes lo que los conocidos de la víctima han perdido –Una madre. Una hermana. Una amiga. - no tiene comparación con lo que el mundo ha perdido. Otra mujer maravillosa. Y desde luego, no se compara con lo que ella misma ha perdido, más valioso que cualquier otra pérdida: Su vida. Y por ellas, y por nosotras, haremos ruido. No vamos a tolerar ni una muerte más, ni una noticia más, ni un asesino más. Este 8 de marzo, ni una menos”<sup>87</sup>.*

La siguiente sesión con el grupo C la clase ya prepara los temas denominados “de desarrollo” para la PAU (o EVAU). En esta ocasión J.P estaba explicando a los estudiantes las Guerras Carlistas y su culminación en el siglo XIX con la creación del PNV (Partido Nacionalista Vasco). Generalmente J.P suele explicar los contenidos de forma causa-consecuencia, a modo de que los estudiantes puedan visualizar los

---

<sup>87</sup> *Ibid.* Miércoles 8 de marzo de 2017.

contenidos casi de forma matemática (fórmulas históricas). Son formulas únicas, que no dan cabida a más interpretaciones ya que esto conllevaría a salirse del guion. Los estudiantes murmuran de vez en cuando: “la mejor manera de aprenderse este tostón es memorizarlo y ya está”, refunfuñaba una estudiante que estaba detrás mía. Pareciera que a los estudiantes les cuesta trabajo poder colocar esas fórmulas en su cabeza por el esfuerzo que involucra que todo aquello encaje en sus memorias. J.P intenta explicar de la misma manera “el Sexenio democrático”, un periodo que aclara que antes se denominaba “revolucionario”. J.P se esfuerza por dar toda clase de detalles y curiosidades de la época para atraer a sus estudiantes y que se interesen por los contenidos, ya que a simple vista no producen un interés en los estudiantes. Paralelamente, los estudiantes se dedican a copiar al detalle todo lo relatado por J.P, como si aquella información fuera algo muy valioso que deben preservar en sus cuadernos. Los tiempos de J.P parecen ser correctos con este grupo y es por esta razón que de vez en cuando comenta detalles y curiosidades, ya que de otra forma solo daría contenidos, como con el grupo D.

En la siguiente clase J.P aborda con el grupo C la Guerra de Marruecos y la Conferencia de Algeciras. Al llevar algunas semanas sin asistir a clases, mi observación de hoy fue algo más sensitiva y me dediqué a observar el comportamiento de los estudiantes ante lo que decía J.P. En el día de hoy pude notar como los estudiantes se fían de la historia contada, situación que no tiene por qué estar ligada al hecho que no les interese o no les es útil en sus vidas. ¿Cómo puedo saberlo? Tras mis estancias de observación, hoy pude sacar alguna que otra conclusión: los estudiantes recurren a la historia contada como algo verdadero ya que así lo manifiestan con sus preguntas (dudas concretas) e intervenciones (no se interpela el contenido). Una estudiante pregunta a J.P, que estaba hablando sobre un periodo no precisamente “glorioso” en la historia de España, lo siguiente: “J.P, ¿Por qué España es tratada marginalmente durante el siglo XIX?”. A la pregunta J.P contesta con un argumento ya esgrimido anteriormente en clases: España es un país atrasado industrialmente, situación que no le permite estar en la carrera modernizadora como hacen otros países como Inglaterra, Francia o Alemania. J.P agrega a la pregunta que España tuvo su momento hegemónico en la historia, escenario que se vio olvidado debido a sus decisiones en materia de política económica. La clase asume lo comentado por J.P y se continua. Al final de la clase se abordó el término democracia, un concepto que es entendido como algo cívico, de derechos y obligaciones hacia el

individuo. Al no profundizar con esto pregunté a las estudiantes que estaban detrás de mí sobre democracia y contestaron “democracia es votar, es poder vivir libremente”. Al irme de clases pensé que estas estudiantes entendían que democracia es ausencia de dictadura, un espacio donde ellas puedan vivir tranquilas (en libertad) y con deberes cívicos (el voto)<sup>88</sup>.

Tras una temporada de exámenes finales, volví a clase con el grupo C. J.P se encontraba repartiendo exámenes, una situación ya vivida que hace que los estudiantes estén extremadamente tensos y expectantes ante su futurible nota. Una vez finalizada la entrega de notas J.P se dedicó a dar una clase amena, no ligada a los programas oficiales. Se vio en la libertad de poner música popular desde los años sesenta hasta los ochenta en España, Portugal o Chile, destacando los procesos sociales y políticos que se estaban produciendo. La música sería el hilo conductor en esta sesión para J.P, mientras los estudiantes escuchan atentamente. Se pusieron canciones que simbolizaron la protesta contra el franquismo y el apoyo al mismo para hacer una comparación de los contenidos de cada canción. Según pasa el tiempo de clase algunos estudiantes “desconectan” de la sesión y se empiezan a distraer fácilmente. Ven en esas canciones un pasado de sus abuelos y padres, no parece atañerles en absoluto. Durante las canciones protesta<sup>89</sup>, caracterizadas por su emoción, espíritu y sentimentalismo, los estudiantes no tienden a conectar con lo que se dice. Al terminar la clase dos estudiantes (Marta y María) me comentaron unas actividades que estaban organizando para exponer sobre racismo, sexualidad y feminismo en el IES. Estas dos estudiantes parecen estar muy concienciadas sobre estas temáticas, que además les afectan directamente (María es negra y Marta bisexual y ambas son mujeres). Una de las cosas que me comentaron, ya fuera del aula, fue que son temas que son parte de su día a día y que no mucha gente suele hablar de estas temáticas sin crear grandes polémicas. Estas estudiantes argumentan que en el IES nadie habla sobre estos temas, son dejados de lado o se habla “lo justo”. Sus ganas de poder realizar estas charlas en el IES vienen de una profunda crítica hacia la sociedad en la que están insertas, una sociedad que ellas ven que es plural pero no es tratada como tal. En nuestra conversación no pude detectar que fueran parte de algo más amplio, si no que estaban

---

<sup>88</sup> *Ibid.* Miércoles 5 de abril de 2017.

<sup>89</sup> Se utilizaron temas como “Que volen aquesta gent” de Maria del Mar Bonet y “El pueblo unido jamás será vencido” de Inti-Illimani para reflejar el canto protesta del franquismo o de la dictadura militar chilena de Pinochet.

solas en esto. Ante esto me comentaron que había estudiantes que estaban también concienciados, pero que eran parte de una minoría dentro del IES. Entre conversaciones hubo un testimonio que pude registrar y que me pareció interesante. Ossadona, una chica negra inmigrante de Guinea Ecuatorial nos contó a mí y algunos de sus compañeros en un contexto de debate coloquial de pasillo en torno a ciertas actitudes racistas en las instituciones educativas. Resulta que no aguataba más y nos contó su experiencia. Resulta que no fue en el contexto del instituto, si no en su propio condominio de edificios donde vive con su familia. Nos explica con tristeza como a su madre, cuando salía a comprar pan, unos policías, que habían recibido un aviso de un supuesto altercado en la zona, la detuvieron. Sin estar satisfechos con aquello, fueron a su casa irrumpiendo violentamente y sometiendo por la fuerza a su padre. Todo por una sospecha y, cómo no, por su color de piel. María coincide que ese tipo de situaciones (de menor o igual gravedad) le han ocurrido a familiares y conocidos negros. Es una realidad invisibilizada y muchas veces no tomada en la relevancia que se merece. Me dio la sensación de existir diferentes realidades en un contexto bastante homogeneizador como es un IES<sup>90</sup>.

Las siguientes sesiones que transcurrieron no tendrían que ver con clases de historia, ya que mayo es un mes algo disperso donde se dan pocas clases en el curso para que los estudiantes (2º de bachillerato) se preparen sus exámenes finales, pendientes y la temida y respetada PAU o EVAU. A pesar de no haber asistido a todos los grupos con cierta regularidad, lo cierto es que prácticamente son una mayoría aplastante los que quieren ir a la universidad salvo casos específicos. Ahora bien, dada la iniciativa de Marta y María de hacer en sus ratos libres charlas a diferentes cursos y de diferentes niveles en el IES sobre homofobia y racismo desde una perspectiva de género. En esta ocasión la charla iba a ser impartida en la clase de primero de bachillerato, ocupando los últimos veinte minutos de clase del profesor<sup>91</sup>. La charla era dividía en dos partes. Primero Marta presentaba la charla y su tema (homofobia), y después María expondría sobre racismo. Durante la sesión se pudo apreciar la expectación que generaba, aunque desde un respeto absoluto. Ahora bien, muchos estudiantes se sentían incomodos con cierta información como que vivimos en un

---

<sup>90</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Doctor Marañón*, martes 9 de mayo de 2017.

<sup>91</sup> La charla fue posible en ciertas clases dependiendo del profesor/a, ya que dependiendo de la sintonía personal que tuviera este/a tanto con las expositoras como con los temas a tratar las exposiciones podrían darse con mayor probabilidad.

sistema patriarcal donde los hombres tenemos privilegios por encima de las mujeres. También genera cierta inquietud cuando se hablaba de racismo y de los privilegios de la gente blanca sobre la negra y la banalización del uso de estereotipos. Todo esto fue recibido por los estudiantes, aunque no sé hasta qué grado “bien recibido”<sup>92</sup>.

La siguiente sesión de exposiciones a la que Marta y María denominaron “Jornadas contra la intolerancia” se desarrollaría en un aula de tercero de ESO. El formato fue idéntico a la vez pasada. Nada cambió salvo los estudiantes, que esta vez tendrían entre 13 y 14 años. Tanto yo como el profesor teníamos un rol pasivo, aunque yo era un espectador más y el profesor cambiaría su rol de profesor a “vigilante”, ya que no les puede dejar solos. Estos estudiantes parecían menos rígidos que los de primero de bachillerato. Están más dispuestos a aprender y dejarse sorprender por lo que dicen Marta y María, que dejan un espacio de cinco minutos para preguntas al final de su sesión (los estudiantes que participan son premiados con un trozo de bizcocho casero elaborado por la propia María). El premio por preguntar representa algo fundamental: los estudiantes funcionan por estímulos positivos y negativos, ya que de otra forma los estudiantes no participarían o solo una minoría reducida. Me senté al lado de un estudiante que se sintió identificado con los temas de racismo por ser él gitano. La clase en general pareció interesarse por lo expuesto, quedando inquieta y decepcionada por el poco tiempo que ocupó la exposición. Seguramente haya sido porque quieren “perder” sus habituales clases, pero también les cabía la posibilidad de aburrirse en la sesión<sup>93</sup>.

La siguiente sesión de Jornadas contra la intolerancia a la que se tenía previsto ir no pudieron realizarse por incompatibilidad horaria. En vez de esto decidí quedarme para acompañar a Marta y María en su entrega de notas finales por lo que fui al grupo C donde estaba el resto de la clase. Al estar en un ambiente distendido pude hablar con estudiantes sobre la contingencia política con la finalidad de despegar ciertas dudas sobre su percepción o idea sobre la política. También hablé con estudiantes sobre su futuro inmediato (es el gran tema para ellos) y las respuestas siempre eran poco optimistas, delimitándose a poder tener una carrera y un trabajo estable (un concepto que se repitió varias veces). Muy pocos están motivados con su vida después del IES, y les es indiferente el poder pensar en algo más que no fuera su estabilidad

---

<sup>92</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Doctor Marañón*, martes 16 de mayo de 2017.

<sup>93</sup> *Ibid.* Miércoles 17 de mayo de 2017.

económica. Suelen estar preocupados por lo fugaz, lo inmediato, dejando el largo plazo en su “lista de pendientes a tratar”<sup>94</sup>.

En la siguiente sesión de Jornadas contra la intolerancia estuvimos toda la mañana en cursos de primero de bachillerato y cuarto de la ESO. Fueron dos sesiones con un interludio de unas dos horas en la que pudimos conversar y debatir de temas relacionados con la charla. La charla con los estudiantes de cuarto de ESO (primera sesión) fue parecida a la anterior (tercero de ESO) aunque los estudiantes parecían más tranquilos (callados). Esta clase se tuvo acceso a través de un estudiante del grupo B (Daniel), quien tenía a su hermano menor en aquella clase. Resulta que Daniel también apoyaba estas sesiones, al igual que otros estudiantes como Osadona (del grupo C) y Adrián (grupo B). Había más estudiantes pero su organización no parecía ser la mejor ya que no se coordinaban muy bien sus tiempos, solo Marta y María eran las que lograban llevar a cabo las charlas, mientras que el resto de los estudiantes interesados solían no ir por diversas razones. En la sesión con los estudiantes de primero de bachillerato parecía que María y Marta conocían a varios estudiantes y esta clase fue receptiva mayoritariamente, aunque hubo una minoría que se dedicó a reírse o burlarse en voz baja de lo que las expositoras iban desarrollando. Al parecer en esta clase había unos cuantos estudiantes que se les calificaba públicamente como “de extrema derecha” y otros directamente como “neonazis”. Ante este tipo de situaciones el IES no suele manifestarse salvo que sucedan situaciones extremas (acoso, violencia física, etc.), el resto navega en el concepto de “libertad de expresión”. El tono utilizado por las expositoras es coloquial y su intención es informar a raíz de la diversidad sexual y racial. Ambas expositoras suelen usar experiencias propias para acercar la temática a sus oyentes. Podríamos decir que hacen todo lo posible (o todo lo que ellas consideran posible) para difundir su mensaje acerca de la pluralidad sexual y racial. En esta sesión de primero de bachillerato, como en el resto de las sesiones, el debate es inexistente, al igual que el diálogo. Lo que suele aparecer de vez en cuando son preguntas concretas sobre palabras que no entienden o datos curiosos o de alto impacto<sup>95</sup>. Entre sesión y sesión tuvimos un tiempo para poder conversar yo y cuatro estudiantes (Marta, María, Osadona y Daniel). Los tres eran

---

<sup>94</sup> *Ibid.* Viernes 19 de mayo de 2017.

<sup>95</sup> Ejemplo de esto suelen ser las imágenes utilizadas por María sobre racismo. Normalmente usa fotografías “fuertes” como los crímenes habituales realizados por el Ku Klux Klan contra la población negra. Ante esto los espectadores suelen impactarse.



parte de la asamblea de estudiantes del IES que desconocía por completo. Si no hubiera sido por ellos, no habría conocido su existencia. Su asambleísmo no parece practicarse ya que la Asamblea de estudiantes del IES Doctor Marañón (de todo el IES) solo tiene a dieciocho integrantes, siendo la mayoría estudiantes de segundo de bachillerato y se supone que debería representar a todo el centro. Dicha asamblea se reúne, según estos integrantes, “de vez en cuando” haciendo pocos logros por su escasa participación y poder de representatividad dentro del IES. Su principal “grito de guerra” suele ser el feminismo, la LGTBI fobia, la precariedad que padecen, la representatividad de la izquierda en los jóvenes y la pasividad de los jóvenes ante lo que sucede en España (sobre todo política y educación). Son estudiantes que demandan visibilización de la diversidad sexual y racial en un marco social normalizado por el machismo (patriarcado), la homofobia (LGTBI fobia), la xenofobia y el racismo, que muchas veces, argumenta Daniel, “es institucional”. El diálogo fluido que mantuvimos también tocó a su IES, en el cual no lo ven como un espacio de aprendizaje real o útil en sus vidas. En más de una ocasión se mencionó que ellos no aprenden esta conciencia plural y diversa en el IES, si no fuera de él (redes sociales como Twitter e internet). El único estudiante militante era Daniel, de las JJ.CC de Alcalá de Henares que se denominaba así mismo como “comunista”. El resto no eran militantes, pero sí de “izquierdas”, aunque más que identificarse con un espectro político concreto tienden a identificarse con ámbitos identitarios como el feminismo, la diversidad sexual y racial, movimientos que, según ellos, son claves para vivir en sociedad. No pude descubrir si existía algún proyecto político al respecto, es decir, si gozaban de un diagnóstico más o menos claro sobre lo que sucede en el país y de cómo, más o menos, debería solucionarse. En este último sentido están absolutamente perdidos y no se esconden en decir que no tienen las claves para solucionar los problemas que denuncian, por lo que se “limitan” (no en un sentido peyorativo) a denunciar de las formas que están a su alcance (charlas en el IES y en redes sociales, fundamentalmente Twitter). En nuestra conversación noté como estaban huérfanos de herramientas críticas y/o argumentales (ideológicas) para realizar diagnósticos o soluciones al respecto tanto de los problemas que denuncian como de su situación particular. Daniel lo tenía un poco más claro al pertenecer a un partido político (era una excepción en el IES), pero el resto no gozaba de tal claridad ideológica. Al final de las sesiones pude conversar nuevamente con estudiantes, en

este caso exclusivamente con María y Marta, las cuales se sentían en la libertad de contarme intimidades sobre sus problemas en el IES o personales con amistades o familia. En un momento tocamos el tema de la educación y al estar situados en la salida del IES, un profesor conocido para las estudiantes (su profesor de filosofía) nos escuchó y respondía resignado que “poco se puede hacer” dando entender la poca o casi nula capacidad de acción transformadora en educación que tiene el profesorado en general<sup>96</sup>.

Mi próxima visita al IES fue para asistir a su graduación y posterior fiesta de graduación. En anteriores sesiones ya me habían invitado por lo que me sentí en la libertad de asistir y observar dicho evento. Por mi parte me pareció de interés poder asistir a un evento en el cual los estudiantes rompen, en parte, su relación con el IES, además de todo tipo de códigos de autoridad y de actitud tanto con la directiva como con el profesorado. El evento estaba programado a las 19:00 de un caluroso viernes de mayo en el gimnasio del IES. Al llegar encontré a muchos estudiantes vestidos de gala para la ocasión, muchos de ellos acompañados por más de un familiar y algún que otro amigo/a. Los estudiantes que me voy encontrando por el camino me saludan amigablemente y sin los códigos que suelen utilizar con sus profesores. El evento podríamos decir que se desarrolló con normalidad y cierto orden, ya que nadie pareció salirse de su rol preestablecido. En primer lugar, se entregaron diplomas a los estudiantes de diferente naturaleza: premios a los delegados, alumnos ejemplares, estudiantes con mejor expediente, además del propio diploma a todos los estudiantes que hubieran superado el curso. Entre diploma y diploma hubo sesiones de fotos, audiovisuales conmemorativas y discursos del director y profesores elegidos como “padrinos” para dicho evento donde J.P estaba entre ellos. Por cada curso, habló un estudiante que contaba su experiencia por el IES donde todos coincidieron en que fue un camino largo, difícil y de experiencias enriquecedoras tanto en lo personal (amistades, buenos profesores) como en lo formativo. Al final del evento el director cierra con unas sobrias palabras el evento para dar pase a un pequeño convite financiado por los estudiantes. La gran polémica se produjo justo antes de empezar la entrega de diplomas. Marta, estudiante que recibirá además diplomas de mejor expediente y estudiante ejemplar, se levantó para pronunciar un discurso reivindicativo ante los asistentes. Al momento de levantarse sus compañeros la

---

<sup>96</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Doctor Marañón*, lunes 22 de mayo de 2017.

alentaron durante unos segundos gritando su nombre, pero fue en vano. El director del IES llamó la atención solo una vez para apagar esta pequeña revuelta diciendo con voz autoritaria: “Marta, siéntate”. Acto seguido Marta se sienta y sus estudiantes se conformaron con un murmullo que fue acallado poco a poco por el sonido del megáfono que llamaba a los estudiantes para sus correspondientes diplomas. Al parecer no hubo ningún tipo de respaldo efectivo hacia la libertad de Marta a poder expresarse en dicho evento. Fue otro signo de no coordinación ante el IES. La alegría de haber superado sus estudios era mayor y las sonrisas pudieron ante los más críticos que allí se encontraban. Al finalizar el evento saludé a J.P, que estaba algo decepcionado mencionando que todo el evento era una auténtica farsa, aunque con buen genio, como siempre, decidió no amargarse y confraternizar con los estudiantes ya que era sus últimos momentos en el centro (iba a trasladarse al IES Cardenal Cisneros). También me encontré con varios estudiantes para hablar sobre la polémica que había sucedido con respecto al discurso censurado por Marta. La propia Marta me comentó que días antes la jefatura de estudios le impidió que leyera en público su discurso ya que no era apropiado para el devenir del evento. El discurso en cuestión me lo facilitó la propia autora:

*“Buenas tardes. Antes de nada, me gustaría presentarme; No os asustéis, no voy a contar aquí mi vida, pero sí quiero contextualizar: Me llamo Marta, tengo 17 años -de los cuales, más de la mitad llevo siendo música- y me estoy graduando del bachillerato de Humanidades. Estando en un instituto público, lo natural es que hable de la educación pública. Podría hablar de la importancia de la educación, de que un pueblo educado es un pueblo difícil de engañar. Podría recordaros que los centros públicos son un reflejo de la sociedad de fuera, con sus casos de machismo, homofobia, racismo... O simplemente faltas de respeto que se van de las manos. Pero no lo voy a hacer. Porque, obviamente, todos los aquí presentes ya sabemos que eso existe. Sin embargo, sí me gustaría hablar de la deshumanización de las aulas. Deshumanización, por una parte, de los que están en ellas. En poco tiempo he visto directivos, jefes de estudios, comerse el coco para cuadrar horarios con tan pocos recursos, que hasta pierden el pelo. He visto a profesores reducidos a máquinas de corregir, y sus vocaciones, a cuentas. He visto a mis compañeros llorar antes, durante, y después de los exámenes. Deshumanización también porque no dejan de ser eliminadas muchas de las disciplinas que conforman al ser humano. Porque, como*

*música, he visto cómo se esfuma la música de mis horarios. Como humanista, he visto como las artes, la filosofía y la literatura desaparecían de mis posibilidades. Quiero recordaros que ni los profesores, ni los alumnos, ni nadie, deberían ver cómo sus pasiones se escapan de sus manos. Que todos tenemos el derecho a ser educados en lo que amamos. Los músicos deberían poder ser músicos, los poetas, poetas. Los filósofos deberían poder filosofar, los actores, actuar, y los fotógrafos, fotografiar. Quiero recordaros, que exigimos una educación de todos para todos, y no de todos para algunos. Así, una sociedad que expulsa a las Humanidades de las aulas es una sociedad condenada a la barbarie”.*

Dicho discurso había sido puesto en conocimiento no solo de la jefatura de estudios sino también de las correspondientes delegaciones de cada curso siendo solo la jefatura de estudios quien impidió a Marta poder expresarse.<sup>97</sup>

Al finalizar el evento de graduación algunos estudiantes coordinaron una fiesta alternativa a la programada por una mayoría. En dicha circunstancia les dije que por la noche nos veíamos y brindaríamos por sus recientes logros. Ya por la noche, María, Patricia, una ex estudiante del centro, yo mismo y unos colegas míos de trabajo nos emprendimos en una conversación distendida en un parque, para luego asistir a un par de bares y terminar la noche en la casa de un compañero. En aquella noche recogí algunas pinceladas a modo de comprobación de lo observado durante días atrás. En el primer bar que estuvimos nos encontramos con Daniel y un puñado de compañeros suyos del grupo B y A. Daniel me preguntó sobre mis estancias y de qué pensaba al respecto. Lo que le dije fue más o menos así: “Si bien ustedes entienden muchos temas que pasan en su realidad, incluso en dimensiones más amplias (país, mundo), pero, en relación con mi tema, la formación ciudadana, el tipo de dicha ciudadanía es más bien reivindicativa, pero de un carácter pasiva y desarticulada. En mi forma de verlo, no son capaces de poder transformar su realidad, pero no por falta de habilidades, por decirlo de alguna forma, si no por una mentalidad determinada por la educación recibida tanto en la escuela como en la familia. Pero visto desde una perspectiva “más neutra”, veo que la idea mundo que he podido ver y apreciar desde mi observación participante es de una dimensión muy limitada y concreta. Es una visión que, a mi entender, impide que puedan imaginar algo distinto y de forma colectiva (ejercer transformación)”. Daniel respondió a esto con un movimiento de cabeza asintiendo y

---

<sup>97</sup> *Ibid.* Viernes 26 de mayo de 2017.

comentándome que había acertado como mi diagnóstico. A la salida del bar también hubo lugar para comentar la polémica de la tarde: el discurso censurado de Marta. Todos los estudiantes presentes, ya exalumnos del centro, comentaban con resignación lo sucedido, sentenciado con un “es lo que hay”. Al final de la noche María y Patricia comentaban con cierta impotencia su rabia ante las actitudes políticas generalizadas en el poder, a la vez que describían su poca capacidad de acción transformadora ante lo que sucede en política y que les afecta (educación, mercado laboral, derechos sociales)<sup>9899</sup>.

En mi última sesión en el IES fue bastante completa e intensa. Acompañé a Marta y María a sus últimas sesiones de Jornadas contra la intolerancia. Primero nos tocó ir al grupo 3ºB, es decir estudiantes de 14-15 años. En estas sesiones, me es muy difícil hacer una generalización en torno a si por edad son más abiertos o no a la temática tratada (racismo y homofobia), pero normalmente mientras menos edad, suelen ser, a lo menos, más respetuosos y con más preguntas. Digo que es difícil hacer un juicio tendencial porque en todos los grupos o clases visitadas (cuando digo todos, son todos) los alumnos afirman, por ejemplo, que hay racismo anti blanco. Para mí esto es una prueba o muestra del tipo de criterio que se les enseña o refuerza en clases: “los extremos se tocan”, la cultura de “lo políticamente correcto” o la costumbre de normalizar lo imperante (racismo y homofobia) no de una forma explícita si no silenciando contenidos y dando a entender lo anteriormente dicho. Un alumno decía “si hay racismo contra el negro, también hay racismo contra el blanco. Debe haber igualdad”. Pasa exactamente lo mismo con la lucha feminista. Esto, sin querer meterme en una tesis de feminismo, sí que forma parte de la “idea sociedad” que tienen en la cabeza. Es una ciudadanía que se va formando según criterio de una lógica casi matemática y fundamentada en criterios unilineales. Habría que añadir que en pleno siglo XXI (2017), estos temas siguen siendo tabú en jóvenes y, por ende, no generan ningún tipo de debate. Los alumnos rara vez levantan la mano para preguntar algo. De suceder esto, menos probabilidades hay de que se produzca un intercambio de ideas con el compañero del al lado. La única vez que pude lograr algo parecido fue

---

<sup>98</sup> Los estudiantes más críticos mencionados a lo largo de este diario me dieron un perfil del “ciudadano crítico”, mientras que el resto se divide entre el perfil de “ciudadano ideal” y el perfil de “ciudadano medio o común”.

<sup>99</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: IES Doctor Marañón*, viernes y sábado 26 y 27 de mayo de 2017.

en 2ºC (bachillerato), cuando pregunté sobre nacionalismo, aunque fue breve, pero existió algo de debate<sup>100</sup>.

Tanto en alumnos de segundo de bachillerato como de cursos menores, existen ciertos criterios mínimos que se repiten año tras año que vienen a justificar el “sistema democrático imperante”. Es por ello por lo que las guerras mundiales, holocausto nazi o conflictos internacionales en general son puestos como ejemplo de “mirad lo que pasaría si no nos regimos bajo los preceptos democráticos”. La democracia actual, el sistema actual, como único sistema válido. En este sentido, la asignatura de historia lleva mucho peso de contenidos con respecto a otras asignaturas. Después de la sesión con los estudiantes de 3ºB, teníamos una hora entre medias hasta la próxima charla. En esa hora estuvimos conversando en un parque los tres sobre multitud de temas, aunque con especial interés sobre el concepto de competitividad en la escuela pública y la censura de Marta en la graduación. La propia Marta nos comentaba que a ella el sistema le obliga a ser una estudiante ejemplar por motivos económicos, lo que involucra sacar las mejores notas posibles. Este mismo argumento lo dio por su no rebelión ante el director en medio de su graduación, ya que sus dos hermanos estaban trabajando ahí y una situación de revuelo hubiera complicado su contrato laboral. Aunque este segundo argumento estaba menos denso que el primero, ambos tienen criterios puramente individuales-familiares. Su manera de poder erradicar algo del sistema o cambiar su “mundo” es visto desde sus posibilidades individuales y nunca colectivas. Con María pasa algo muy parecido: de sus ganas a hacer algo, pero no sabe ni cómo ni con quien ni para qué. Solo sabe que está disconforme. Sin duda, sus reclamos son legítimos, pero a pesar de sus críticas, sin duda son parte del sistema educativo español que les hace limitados en muchos sentidos, pero con vías legales de escape como las redes sociales (hasta cierto punto), las manifestaciones y el uso de un lenguaje coloquial en espacios formales sin que tengan una penalización por ello (por ejemplo, en la escuela). La situación para estas dos estudiantes se repite para todos los estudiantes que me han hablado de su aparente indiferencia al sistema y sus críticas a lo imperante tanto en educación como en el mundo de la política. María, Marta, Daniel, entre otros me han ayudado a saber con un poco más de detalles el porqué de su pensamiento y, sobre todo, que idea mundo han desarrollado hasta ahora<sup>101</sup>.

---

<sup>100</sup> *Ibid.* Viernes 2 de junio de 2017.

<sup>101</sup> *Ibid.*

Al entrar a la clase de 4<sup>o</sup>C (estudiantes de 15-16 años) María y Marta se enfrentan al profesor de turno que se comporta como protagonista del seminario. En este caso tocó una profesora que si bien estaba interesada en la temática fue algo invasiva al no dejar que ellas mismas se presentasen. A mí me preguntó quién era yo, y en consecuencia tuve que modificar mi tono coloquial por el formal académico para impresionar a la profesora. Como etnógrafo debo saber manejar cada situación, conocer qué respuesta y con qué tono debo darla. No puedo permitirme ser uno solo en la escuela, debo ser varios a la vez con la finalidad de poder acceder a grados de confianza que me permitan establecer conversaciones que no tendrían con un amigo, o con un padre y menos con un profesor. El código de autoridad con el profesor es muy fuerte. Sobre todo, en un contexto donde haya más estudiantes. Incluso María y Marta, que ya han terminado sus estudios, no le dicen nada al respecto. A lo largo de la presentación creo no exagerar que fue la primera vez que los estudiantes preguntaron voluntariamente más de tres veces. Por un momento pensé que existiría algo de debate, pero finalmente se quedaron en preguntas concretas. Aparentemente parece que esta situación demuestra poco de la ciudadanía que se forma, pero lo cierto es que dice mucho como hemos podido observar hasta el momento<sup>102</sup>.

Mis dos últimos encuentros fuera del aula fueron una reunión con J.P y una charla-debate sobre homofobia y racismo en la Universidad de Alcalá organizado por María y Marta.

Con J.P conversamos de todo un poco en un ambiente informal, acompañados de unas cervezas en un bar por la tarde. Lo realmente de interés de cara a mi estudio etnográfico fue el que me contara sus experiencias y percepciones sobre la movilización estudiantil, ya que se ve crítico con el tipo de personas que se están formando en los IES públicos. Sus experiencias en IES de Guadalajara, en IES rurales y su sindicalismo histórico en la CNT hace de J.P un personaje muy interesante de cara a una percepción anarquista en la educación estatal, siendo él una pieza clave en dicho mecanismo como lo es ser profesor. En nuestra conversación J.P señalaba que en España a raíz del surgimiento de catalizadores sociales como el Sindicatos de estudiantes y diversos agentes de falsa negociación con el sistema político imperante (con el poder) la movilización se atomizó a partir del año 1986, una fecha que marcará

---

<sup>102</sup> *Ibid.*

el camino de desmovilización y desarticulación estudiantil hasta nuestros días. A partir de entonces nada sería igual y J.P ve en los estudiantes de la actualidad la consecuencia de lo que sucedió entonces. Los estudiantes no se moverían como uno solo, sino que, y siguiendo el ejemplo de la movilización de trabajadores, optarán por ceder terreno y reducir la presencia física en las calles e intuiciones. La percepción de J.P en la educación estatal actual no es muy halagüeña, aunque esto no le impide seguir trabajando como profesor de IES públicos, pudiendo perfectamente, dado su extenso curriculum, situarse en otro escenario profesional-ocupacional como podría ser la universidad, siendo este también un espacio que ya habría explorado y participado sin muchas experiencias que le hicieran volver otra vez. J.P ve a sus estudiantes como si fueran niños, ya que su comportamiento no está ligado a las problemáticas de su país. Es una generación hedonista, desapegada de la lucha que, según J.P, una vez se hizo, pero fue desintegrándose poco a poco<sup>103</sup>.

Para J.P, “la falsa negociación” terminó por dinamitar el espíritu de lucha colectivo en los estudiantes. Los códigos de autoridad imperantes en los sistemas educativos vigentes son herederos de los ya utilizados en el pasado. La diferencia es que la actitud de los estudiantes es distinta, ya que un solo profesor (donde se pone a él de ejemplo muchas veces) es capaz de generar división y orden en una clase a pesar de que sus postulados o acciones sean injustas. A pesar de estar conectados todo el tiempo (redes sociales) los estudiantes no son capaces de poder conectarse de verdad en un objetivo común. En esto J.P es tajante. El problema no son las nuevas tecnologías, si no es un problema que involucra otros elementos como la cultura escolar, la memoria sobre movilización, la formación en la escuela y en casa. Finalmente, J.P no seguirá más en el D.M por estar convencido que los planes que se han establecido en este tipo de centros (bilingües) genera segregación y desigualdad, un escenario alejado de la principal y más importante función de la educación pública: generar igualdad entre los estudiantes a través de una formación inclusiva e integradora, y no al revés<sup>104</sup>.

La última sesión con Marta y María fue una charla-debate en la Universidad de Alcalá en torno a las jornadas echas en el IES D.M. Con una reunión previa, lo único que les facilité fue el acceso a la universidad mientras que el resto fue producto de su

---

<sup>103</sup> *Ibid.* Sábado 24 de junio de 2017.

<sup>104</sup> *Ibid.*



organización y trabajo. Al evento acudió mucho público joven, por lo que podría decirse que su llamamiento y capacidad de convocatoria fue todo un éxito (éxito que, en mi generación, por ejemplo, no teníamos). Lo que no sé si hubiera pasado lo mismo en una segunda ocasión. La charla fue parecida en contenidos a las jornadas, y el debate estuvo interesante, salvo algún que otro enquistamiento con ciertos temas. Lo que más pude subrayar (el evento quedó grabado en vídeo y audio) fue precisamente lo que llevo pensando y escribiendo hace ya unos meses y es que, a pesar de tener argumentos, más o menos sólidos y críticos no conocen las rutas para transformar su crítica en política activa o en estrategias de acción colectiva o, incluso, en un pensamiento abstracto que cuestione el origen de sus críticas. Además de dicha ausencia de una lucha común, no conciben una lucha colectiva, si no parcializada y casi en competencia entre quien tiene el discurso mejor armado producto precisamente de su no entendimiento con el resto de los compañeros. El público joven asistente fue un apoyo moral realmente importante, pero esto no involucró que hubiera una participación masiva a pesar de estar fuera del aula y sin códigos de autoridad. Podríamos decir que el problema para ellos no es el centro ni la presencia de profesores, sino algo más complejo. El silencio abundaba, salvo alguna que otra intervención aislada. El debate prácticamente lo monopolizaron gente mayor (Pedro Pérez Herrero, J.P y algunos padres/madres) y estudiantes de doctorado. Nuevamente refuerzo mis conclusiones preliminares (aun de campo) sobre su incapacidad de ejercer una movilización o lucha en común o en poder debatir sin los grilletes del sistema que ellos mismos dicen que les oprime en clases. Les cuesta mucho poder derribar los muros que les son construidos en la escuela pública.

## **2. Trabajo de campo en Viña del Mar**

### **a. El acceso a los liceos.**

Durante el segundo semestre escolar del año 2017, concretamente desde el 24 de julio al 28 de noviembre, se realizaron estancias (trabajo de campo) en dos liceos de la ciudad de Viña del Mar (Valparaíso, Chile): Liceo Bicentenario de Viña del Mar y el Liceo Guillermo Rivera Cotapos.

El acceso a los liceos se realizó a través del departamento de pedagogía del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), situada en la misma ciudad (Viña del Mar). Eduardo Cavieres Figueroa (mi director

de tesis) me recomendó la opción de acceder a través de la universidad ya que dicho departamento está dedicado, entre otras labores, a fomentar prácticas de alumnos de grado en liceos públicos además de potenciar el acercamiento entre ambas instituciones.

A través de múltiples conversaciones, los dos liceos escogidos fueron seleccionados por Paula Soto Lillo con el apoyo del profesor del Instituto de Historia Ricardo Iglesias Segura. Ambos liceos gozan de un perfil diferenciado, siendo uno más exigente y con mejor índices de puntaje, el otro recoge los alumnos que no han podido soportar o continuar con dicho ritmo de trabajo o exigencia. A raíz de las conversaciones previas entre los liceos (dirección de los liceos) y Paula, mis estancias estarían garantizadas a nivel oficial. El siguiente paso sería el encuentro con los profesores de historia.

El miércoles 27 de julio de 2017 me reuní con Andrés Lillo Brevis, profesor jefe del departamento de historia del Liceo Bicentenario de Viña del Mar (liceo de “alta exigencia”), en una cafetería cerca del liceo donde pude mantener una conversación distendida sobre cuál sería mi labor en el liceo y sobre cuál era la función de Andrés como profesor con los estudiantes y apoderados. El papel ejercido por Andrés como profesor parece ser de una alta exigencia, ya que su preocupación por mantener y elevar los índices de puntaje regional por encima de otros liceos y colegios parece ser elemental para él. A lo largo de nuestra conversación dejó notar que “lo público” en Chile es partir con desventaja, sobre todo a nivel económico (estructura escolar y financiamiento al profesorado), y a partir de esto Andrés me cuenta que su lucha es diaria se basa fundamentalmente por intentar demostrar que existen estudiantes iguales o mejores que en los privados, introduciendo criterios pedagógicos no tradicionales, exámenes y pruebas continuas (un total de 7-8 en el segundo cuatrimestre), con la finalidad de que los estudiantes de cuarto medio puedan tener el mejor puntaje posible para entrar en la universidad y carrera que ellos quieran. Sin duda él está convencido que el acceso a la universidad y a la educación superior en general es un medio de ascenso social importante y relevante en el Chile actual, teniendo él en cuenta que las familias de los estudiantes son generalmente vulnerables o de una situación económica ajustada o normal en el mejor de los casos, situación que a veces afecta al rendimiento de algunos estudiantes.

En cuanto al recibimiento de Andrés conmigo me pareció ejemplar, ya que no me dispuso ningún impedimento para poder realizar mi trabajo de campo en aulas,

sino todo lo contrario. Según él mi presencia, además de ser inaudita, es especial y un gran apoyo para él y los estudiantes, ya que así los estudiantes podrían conocer a un investigador de “fuera” y escuchar diferentes criterios que el suyo. Las relaciones de reciprocidad entre lo que le puedo ofrecer yo y lo que me ofrece él es clara, y en dicha dinámica yo me he ofrecido abiertamente a poder apoyar en temas docentes con seminarios, organización o charlas si así se requiriese. Su entusiasmo hacia mí es claro y desea que pueda, además de conseguir mis hallazgos, que pueda apoyarle con sus estudiantes o, dicho en otras palabras, buscar cierto compromiso por mi parte. En nuestra reunión, Andrés me dio a entender que mi presencia era positiva para el desarrollo de las clases y en ningún momento se sintió amenazado o molesto por el rol que yo ejercería en los próximos cuatro meses dentro de sus aulas.

Las clases en el Liceo Bicentenario de Viña del Mar (a partir de ahora LBVM) en cuarto medio (el equivalente a segundo de bachillerato en España) se dividirían en varios grupos: A, B, C, D y E, ordenados por rendimiento escolar (notas) siendo el A el curso más destacado y el E el que menos. Los cursos A, B y D están dirigidos por Andrés, mientras que los cursos C y E por Diego Farías Díaz. El profesor Diego me fue presentado por Andrés, un profesor que estaría dispuesto a colaborar con lo que hiciera falta. Pareciera que la confianza está ganada desde el primer momento, tanto por parte de los profesores de historia, como del resto de profesores, paradocentes y directiva del liceo. El director del centro no lo conocí hasta pasar unos días, el cual se prestó totalmente dispuesto a colaborar con este trabajo. En esos momentos de presentaciones iniciales acaecidas durante mi primera semana de estancias (finales de julio, principios de agosto) que valoraban bastante el hecho de que un investigador internacional asociado a una universidad local y de prestigio como la PUCV estuviera interesado en trabajar en el liceo. Era demasiado evidente que el componente europeo les era muy atractivo y no pude dejar de registrarlo como algo de interés de cara a mi acceso al liceo y a las aulas, ya que pude percibir que esto jugó a mi favor y no en contra.

En cuanto al Liceo Guillermo Rivera Cotapos (LGRC a partir de ahora) el acceso fue similar, siendo Paula Soto, de la mencionada área de pedagogía en el Instituto de Historia de la PUCV, la que posibilita el contacto con la dirección del centro. Una vez dentro del liceo la dirección me presenta a José Luis Vázquez, profesor de historia del liceo, el cual no tuvo problemas en poder conocerme y

colaborar con mis investigaciones. José Luis era profesor de historia en todos los cursos de cuarto medio en el liceo (A, B y C), unos grupos que a priori estarían organizados por rendimiento académico siendo el A el que más rendimiento tenía mientras que el C el que menos.

Mi primera reunión con José Luis (a partir de ahora J.L), de unas dos horas de duración, se produjo el miércoles 2 de agosto de 2017 en la biblioteca del centro en un horario donde los estudiantes no se encontraban allí. J.L me dio espacio para que me explayase y le resolviera sus inquietudes entorno a mi papel en el centro. Similar al caso de J.P, el perfil de J.L tiene tres características importantes: profesor veterano (49 años), de izquierdas (trotskista) y militante (tanto dentro del liceo como fuera). Su ideología política es algo central en su forma de hablar y expresarse, situación parecida a la acontecida con J.P. En el liceo es una institución ya que lleva más de dos décadas enseñando y participando en los gremios de profesores (hasta ahora) y como profesor asesor de la presidencia de alumnos (hasta el año 2016).

Al parecer J.L estaba “acostumbrado” a recibir otra tipología de agentes universitarios en el liceo, de un perfil docente y más distante con el quehacer diario del centro. Intenté explicarle que mi rol en el liceo era para pasar tiempo en sus clases de historia (4ºmedio) con el fin de conocer lo que allí sucedía para obtener resultados en mi investigación en torno a temas de formación ciudadana. J.L no parecía importarle que pasara tiempo en sus clases y parecía interesado en la metodología que estaba utilizando como historiador para conseguir mis hallazgos. En seguida J.L accede a que pueda asistir a sus clases y, paralelamente a esto, me ofrece que protagonizara las sesiones de formación ciudadana con los terceros medios. El me comenta que debido a un estado de ánimo “depresivo generalizado” de los estudiantes por su desilusión y situación familiar-socioeconómica, se ve obligado a hacer clases que provoque su espíritu crítico y el debate en clase. Es un profesor muy politizado y no se esconde a la hora de mostrar su argumentación trotskista ante lo que sucede en el mundo o la realidad chilena actual o pasada. En un momento de nuestra reunión quiso saber mi ideología política, una pregunta que no me contestó responder. Le comenté que, si bien no era trotskista, empatizaba con el socialismo pero que en el presente simpatizaba más con el anarquismo que con el trotskismo. J.L al escuchar esto me pareció verle más aliviado o menos preocupado al conocer mi ideología política.

En la reunión toqué el tema de la movilización estudiantil, a la que me contestó que debería conocer a Felipe Elliot, el dirigente estudiantil del liceo. En torno a esto me señaló que los liceos bicentenarios fueron creados precisamente para eliminar este tipo de figuras e incentivar la competencia individual. El liceo bicentenario lo veía como una creación del Estado chileno con el objetivo de moldearlos a su imagen y semejanza. En el Guillermo Rivera son más independientes en este sentido, más libres de las metas de los puntajes y demás índices de calidad estadísticos. Jose Luis, a diferencia de Andrés, no está obsesionado con los puntajes si no con dar a los estudiantes ilusión por “seguir adelante” ya que J.L conoce sus complicadas realidades sociales. Él mismo se jacta de vivir en un barrio similar a la de la mayoría de los estudiantes, situación que intuyo que será un nexo importante de cara a la relación con los estudiantes, sobre todo con los más díscolos.

En torno a los libros de texto, J.L me comenta que no utiliza el libro de texto de historia, a pesar de los reglamentos y licitaciones que hacen las editoriales en los liceos. Él se jacta de no utilizar esta herramienta al estar completamente en desacuerdo con su contenido. Si bien se rige bajo el itinerario oficial (todo esto contado por él mismo), J.L interpreta el contenido con absoluta libertad y sin miedo. Al escucharle no pareciera que se sienta oprimido o subyugado en el marco de su docencia por parte del resto del centro, sino más bien todo lo contrario. Al mismo tiempo noté que J.L no compartía la ideología común del centro, pero esto parecía ser parte de la diversidad ideológica en el mismo.

Ambos centros están situados en el centro de la ciudad, repleto de centros comerciales, negocios, plazas, instituciones y, sobre todo, de mucha circulación de personas. El centro LBVM está situado en una zona más residencial, mientras que el LGRC está más expuesto a ese centro neurálgico donde confluyen todos los días mucho movimiento. Ambos liceos son históricos en la ciudad teniendo ambos más de cien años: el LBVM se funda en el año 1911 mientras que el LGRC un año antes, en 1910. El LBVM se fundó como Liceo de Señoritas de Viña del Mar, mientras que el LGRC como de hombres tradicional en aquella época. En la actualidad son Liceos

mixtos y municipalizados (públicos), mientras que el LBVM destaca su excelencia académica desde 2012<sup>105</sup>, el LGRC el paso de ilustres estudiantes por el centro<sup>106</sup>.

#### **a. Trabajo de campo en el Liceo Bicentenario de Viña del Mar.**

Mi primer día en el LBVM comenzó conociendo a Andrés y finalizó en la tarde participando en sus clases con estudiantes. El día tuvo tres escenarios de trabajo de campo diferenciados: el primero, descrito anteriormente, consistió en el primer diálogo con Andrés; el segundo en estar en la primera clase del semestre con los alumnos de 1° medio del grupo F; y el tercero con la estancia en unas clases de refuerzo (preuniversitario) con estudiantes de distintos cursos de cuarto medio (unos 30 estudiantes en total). Fue un día que me sirvió como primer contacto con Andrés, el centro y algunos estudiantes, de los cuales no todos serían mis informantes principales (como era el caso de los estudiantes de primero medio del grupo F). Los estudiantes de 1°F me recibieron muy parecido que los estudiantes de Alcalá, sin reparos y pasivos, aunque la diferencia que noté fue que su interés hacia mí era mayor. Andrés me dio libertad para poder preguntar e intervenir en su clase y me presenté comentándoles en qué consistiría mi visita en el centro, además de exponer mi interés por “cambiar el mundo” desde mi disciplina, algo que les impactó y generó aún más interés por su parte. Por esa misma razón me preguntaron todo lo que pudieron sobre el acceso a las carreras universitarias e incluso a poder viajar a España. Su acercamiento fue generalizado, muy diferente con los IES de Alcalá que al salir de clases se van a sus casas casi de modo mecánico.

Mi trabajo de campo de hoy fue intensa, en la que me vi obligado a participar desde el minuto primero, algo que no sucedió en mi anterior experiencia donde abundó la observación más que la participación. Ya veremos que sucede en las siguientes sesiones. En las clases de refuerzo que se hacían por la tarde con estudiantes voluntarios de diferentes grupos de cuarto medio fue receptiva y cálida, los estudiantes me recibieron como uno más. Acto seguido me senté en una esquina para que Andrés diera su sesión de refuerzo de cara a los exámenes de la PSU (Pruebas de Selección

---

<sup>105</sup> Corporación Municipal de Viña del Mar, *Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, disponible en <http://www.cmvm.cl/content/educacion/sectores/plan/establecimientos/liceo-bicentenario/liceo-bicentenario.php>, consultado el 30 de abril de 2018.

<sup>106</sup> Corporación Municipal de Viña del Mar, *Liceo Guillermo Rivera Cotapos*, disponible en <http://www.cmvm.cl/content/educacion/sectores/plan/establecimientos/liceo-guillermo-rivera-cotapo/liceo-guillermo-rivera-cotapo.php>, consultado el 30 de abril de 2018.

Universitaria), donde los estudiantes pudieron mucha atención y agilidad en sus manos para apuntar tanto la información técnica, como pistas para la prueba o contenidos extra que explicaba Andrés. Su interés era, insisto, generalizado y era un ejercicio totalmente voluntario, tanto de Andrés como de los alumnos.

En general a los estudiantes les interesa la visión o perspectiva que se tiene de España, ya que desconocen dicha realidad (política, social y educacional). Las experiencias en marchas y movilización social parecen ser más activa. Conocen de primera mano este escenario (tienes anécdotas propias al respecto), aunque noté que no querían hablar mucho de este tema en la presencia del profesor. Veremos qué pasa más adelante. Aún es muy pronto pero mi impresión es que su visión del mundo es reducida, debido a sus limitaciones económicas y también educacionales ya que no se les permite poder imaginar algo diferente. El mismo Andrés, que se considera innovador, cae en la misma trampa que la de J.P, donde su método para explicar es recitar los acontecimientos, pero “explicándolos mejor”, con incisos sobre otros tipos de historia (social, económica, etc.)<sup>107</sup>.

La siguiente sesión en el liceo no tuve estancias con los alumnos, pero si con los profesores del centro. Pude conocer a el elenco de profesores que, según Andrés, son los más activos y progresistas del liceo. A simple vista parece tener toda la razón ya que, aparentemente, parecen los más comprometidos por cómo hablan de su trabajo y de los estudiantes. Si bien son encuentros preliminares aún me queda conocerlos mejor y, más importante, a sus alumnos. Andrés, con excelente disposición, me ha incluido de lleno en cualquier actividad que se haga en el liceo, situación que me da pie a poder aprovechar al máximo mis estancias.

Andrés me comentó que existen cinco cursos de 4° medios, de los cuales se dividen en “científicos” y “humanísticos”, cada uno con asignaturas comunes y complementarias (optativas). También me ha introducido en su batalla personal, pero también colectiva, por mejorar la educación pública desde su realidad diaria, como profesor jefe del departamento de historia de un liceo público. Pocos son los profesores que están tan comprometidos como él, según lo poco que he visto hasta el momento. Su obsesión es no caer en la segregación entre los estudiantes y sus

---

<sup>107</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, miércoles 27 de julio de 2017.

esfuerzos recaen en la didáctica y nuevas formas de enseñanza y transmisión de los conocimientos a los estudiantes como el DUA (Diseño universal y de aprendizaje) o las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación). La realidad con respecto a los contenidos viene dada por las licitaciones que hacen las editoriales con cada liceo, es decir, una vez una editorial “x” gana en un liceo “y”, la editorial tiene el monopolio editorial en dicho centro de enseñanza. No es como en España, donde existe “cierta libertad” en este sentido. En el caso del LBVM, Zigzag es la editorial elegida en la asignatura de 4º medio de Historia, aunque en otros cursos con la misma asignatura la editorial varía (SM o Santillana generalmente). Teniendo en cuenta esta realidad le añadimos la coyuntura de los cambios en la estructura educacional. Andrés, quien me paseó por todo el liceo mientras conversábamos, me explicó que existen dos modelos: el antiguo y el nuevo. En el contexto de la asignatura de historia esto afecta a los libros de texto, pero también se extiende al resto de asignaturas. La ley anterior contempla dos objetivos básicos en la formación del estudiante: la adquisición de habilidades y conocimientos, mientras que la nueva ley (del año 2016) reclama que se debe añadir un tercero: actitudes. Este tercer elemento exige tanto a estudiantes y profesores: a los estudiantes que adquieran conocimientos y habilidades en un contexto menos plano basado en el espíritu crítico y el cotejo de fuentes, mientras que a los profesores se les exige que ofrezcan a sus estudiantes las herramientas básicas para que adquieran nuevas capacidades o actitudes de forma progresiva y adecuada. Todo este nuevo modelo (2016) se encuentra en transición y mientras cuarto medio sigue en el plan antiguo, 7º, 8º (de básica) y 1º medio se encuentran en el plan nuevo. Las diferencias las podemos ver fundamentalmente en los libros de texto y Andrés me mostró algunas de ellas con libros de texto de diferentes cursos. Mientras que los libros de texto de la nueva ley optaban por mayor contenido y desarrollo de los contenidos, los antiguos eran libros más “esqueléticos” y específicos que apuestan por subrayar conceptos y acontecimientos de relevancia.

Este mismo día, a todos los profesores de liceos públicos les han subido el sueldo un 30% en concepto de variable, ya que un profesor en Chile goza de un sueldo base más “complementos o partes variables”. Muchos profesores del centro, entre ellos Andrés, opinaban que “así es más fácil bajar el sueldo”, ya que los sueldos fijos son más complicados de modificarse. Se supone que esta subida de los salarios debe ir acompañada de formación al profesorado, pero no es así. Es una subida generalizada, pero sin preparación. Si bien los profesores tendrán más



responsabilidades y labores de cara a sus estudiantes, no han sido contemplado un plan nacional de formación suplementaria para armar a estos profesores de estrategias o conocimientos de cara a una enseñanza de habilidades, conocimientos y actitudes. Ellos han sido entrenados para las dos primeras. Mientras que al plan en extinción se le da mucha importancia a lo memorístico, en el nuevo focaliza como principal objetivo el cotejo de fuentes o el análisis de contenidos, entre otros objetivos. En general pareciera que el profesorado no está lo suficientemente capacitado para incorporar estas nuevas metodologías a sus clases y Andrés, como jefe del departamento de historia así me lo manifiesta. Además, dentro del propio núcleo de profesores no existe un consenso en torno a este tema. Existe confrontación entre los que no quieren hacer nada y los que si quieren. “El problema” aparente en todo esto es que “querer hacer” significa más horas de trabajo tanto dentro como fuera del liceo.

Del elenco de profesores que tiene bajo su mando Andrés me ha presentado a dos: Diego y Romina, siendo esta última recién llegada desde la docencia universitaria en la UPLA (Universidad de Playa Ancha) con experiencia en docencia universitaria pero no en liceos. Ambos parecen coincidir en esta vertiente crítica con el sistema educacional chileno. Con ambos hablé brevemente y su predisposición a colaborar conmigo fue positiva y bien recibida.

Por último, con Andrés hablábamos de que desde la Universidad en general no se sabe muy bien que ocurre dentro de la escuela pública. El propio departamento de pedagogía de la PUCV no lo entiende muy bien a pesar de su fuerte compromiso con los liceos de la zona. Andrés me recomendó que hablase con los estudiantes en prácticas en liceos de la zona y, además, me recomendó hablar con Patricio Riquelme (jefe del departamento de matemáticas del liceo) y con Claudio Calderón (jefe del departamento de lenguas del liceo) con la finalidad de tener una panorámica amplia de todo lo que él me había explicado<sup>108</sup>.

En la siguiente sesión me tocó estar con los cuartos medios diferenciados (clases de historia donde hay estudiantes de 4º medio de diferentes grupos) unos 20 minutos y una hora con el 4ºA. En mi estancia en el 4ºA mis sospechas se van aclarando. Los estudiantes se abren socialmente conmigo y me cuesta menos interactuar con ellos que con los estudiantes de Alcalá, mucho más introvertidos en un principio. Durante

---

<sup>108</sup> *Ibid.* Viernes 28 de julio de 2017.

la hora de 4ª fue un diálogo con todos ellos hablando de mi experiencia en España, de cómo eran los estudiantes comparándolos con ellos. Después hablamos sobre el sistema educativo superior español y el acceso a el mismo, dando a conocer las principales diferencias con el sistema de educación superior chileno. Los alumnos en general les sorprende la inyección de dinero que se hace en España. Tienen una imagen idealizada de la universidad y aún más de la universidad en Europa. Normalmente el diálogo es fluido y tienen un interés generalizado.

Después de estar con el 4ª acompañé a Andrés al cuarto medio diferenciado, donde Andrés me dio el espacio para que yo pudiera hablar con ellos los últimos 20 minutos sobre el voto, el sistema democrático y sistemas alternativos al actual como el anarquismo<sup>109</sup>. Las respuestas en general oscilaron a que si bien prácticamente todos piensan que votar es necesario (salvo algunas excepciones) y lo ven como una conquista histórica, se ven desafectos a la política tradicional de partidos políticos. En general no se ven identificados con ningún partido y los nuevos como Frente amplio ya que lo ven como más de lo mismo, pero con nuevas caras. No hay ilusión y pareciera que tampoco hay de fondo un proyecto político en ellos.

Al hablar de anarquismo, por ejemplo, como alternativa posible al sistema que tanto achacan, no saben que es y lo confunden con caos y desorganización. Lo que es claro es que en la propia educación que reciben y en sus vidas diarias en general ni se ofrece una alternativa y el sistema político vigente no deja de decepcionarlos día a día. Aparentemente pareciera que gana la desilusión. En torno a la organización estudiantil, no pude hablar mucho pero también pareciera que, si bien son más activos que en Alcalá, no existe demasiado consenso. Tengo que ser prudente y conversar más sobre esto ya que, según lo que he podido extraer hasta ahora, es que las movilizaciones se confunden con vandalismo.

La dinámica de clases que he podido ver hasta ahora no se alejan demasiado de las clases que pude ver en Alcalá. Son parecidas, aunque con ciertas diferencias, pero muy similares al final. La meta es conquistar los contenidos lo antes posible como si de una carrera se tratase. Aprender es otro asunto, mientras que el aprobar y conseguir

---

<sup>109</sup> Les planteé una inquietud sobre “un gobierno sin Estado” para conocer qué imagen tenían del Estado y sus instituciones.

altos índices de puntaje es una prioridad. Es un objetivo parecido al que pude observar en Alcalá<sup>110</sup>.

La siguiente sesión me tocó empezar la mañana con el otro profesor de historia que da cuartos medios, Diego. Con excelente disposición me invitó a sus clases con el 4°C y el recibimiento en clases fue tranquilo, nada llamativo. Mi presencia fue bien recibida, aunque los estudiantes estaban expectantes. En general los estudiantes son atentos y respetuosos. Siempre tratándome de usted o como profesor, dando a conocer que los códigos de autoridad los tienen bien sabidos. En general esta y el resto de las clases tienen su propio estilo, ya que ponen sus fotos, pintadas o decoración según el grupo. Una forma de simbolismo o de identificación identitaria con respecto al resto de cursos.

La temática para tratar nos dio pie a un debate actual y global: la globalización. En este sentido he podido tener mejores oportunidades de diálogo que con la Historia de España en los cursos de Alcalá. Los espacios de diálogo los tenía que provocar fuera del aula. En la unidad se trata la globalización en un marco específico: “Chile en el mundo”. Si bien el temario es específico y se debe seguir con cierto rigor, existen espacios donde Diego me deja complementar con debates, diálogo y datos extra de cara a una dinamización de la clase. Diego hace alusión a la desconfianza histórica que se ha tenido hacia los presidentes en Chile y a la fragilidad de la memoria en torno a esto de la sociedad chilena. Lo llamativo es que si bien tanto en las clases de Diego como de Andrés, los espacios de diálogo son mínimos, mientras que los espacios para crear debate me son dejados a mí, una figura fuera del marco de autoridad y de sus evaluaciones. En mitad de la clase Diego está por finalizar sus contenidos previsto para hoy y así dejarme paso a mí para una conversación con los estudiantes. En medio de esto llegan dos estudiantes (mujeres) que son silbadas a modo de coqueteo mientras se sientan. Nadie dice nada y pareciera que está aceptado hacerlo de forma notoria incluso ante el profesor. En cierto sentido se entremezclan los códigos de autoridad con una cierta informalidad. A nivel general, los estudiantes dan a conocer su pensamiento crítico inmediato, aunque me da la sensación de que más que pensamiento o reflexión crítica son opiniones críticas. En Alcalá eran algo más

---

<sup>110</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, lunes 31 de julio de 2017.

reservados, salvo excepciones que siempre existirán en toda aula. Muy pocas veces fueron las ocasiones que se acercaron a mí. En este caso, en lo que llevo de experiencia, la mayoría se acerca a mí y me rodean en clase para escucharme y dialogar.

Uno de los elementos que me fijé hoy y días anteriores es la precariedad estructural del liceo. A pesar de ser uno de los más emblemáticos de la ciudad, sufre de un deterioro notable. En los profesores recae una voluntariedad a la hora de ofrecer en las clases con presentaciones power point, donde se necesita un computador y proyector, material que a veces no dispone el centro al estar limitado. Las instalaciones no gozan de la implementación tecnológica de los IES de Alcalá.

En el espacio de diálogo de 4°C fue bastante ameno e interesante. Salvo dos chicas que estaban interesadas a ratos, el resto de la clase iba animándose para participar y, sobre todo, escuchar. Lo cierto es que un tema como es la globalización me permitió luz verde para tocar varias temáticas. Si bien Diego me pide siempre que pueda ofrecer una visión europea para complementar la latinoamericana, yo prevalezco la visión global. Este ejercicio les encanta tanto a Diego como a Andrés. Les di una charla introductoria sobre la división entre Europa del norte (hegemónica) y la del sur (la empobrecida y endeudada); sobre migraciones desde próximo oriente y norte de África; sobre el renacer de los discursos y partidos políticos nacionalistas y de extrema derecha en Europa occidental y sobre el retroceso de los países europeos a cerrar sus fronteras en plena globalización. Sin duda son temas que algunos conocían y otros escuchaban atentamente. Había cuatro estudiantes que se animaron a dialogar conmigo y eran conocedores de cómo la prensa manipula la información, de que como ciudadanos deben informarse cotejando fuentes en post de conocer mejor la realidad país-mundo.

Tras unos diez minutos de charla los que parecían más tímidos empezaban a alzar la voz. Sobre todo, cuando toqué el tema de la corrupción, representatividad política y realidades de Chile como la inmigración y el tema limítrofe con Bolivia. Cuando hablamos de identidad nacional los estudiantes me dijeron que no se sentían chilenos como tal, que lo veían como algo irracional ya que Chile es tremendamente diverso. No sé si lo están cambiando por un regionalismo o por una nueva visión de soberanía. Los contenidos de historia de Chile lo ven como una imposición, algo que deben aprenderse para aprobar y acceder a formación superior. Los estudiantes identifican perfectamente a que son los Estados y no el pueblo los que están en una

guerra de posesiones entre Bolivia y Chile o Chile y Perú. Ellos no sienten que aquello sea un problema nacional en el sentido de que les pertenece dicho territorio. Conocen que en el norte de Chile la población es diversa y plural por lo que la soberanía debería ser compartida y no monopolizada por unos en detrimento de otros. En general si existe recelo a la hora de hablar de esta temática fronteriza y hay debate entre ellos. Entre los que creen que debería negociarse una salida al mar y otros que no deben ceder ante un Estado como el de Evo Morales (un personaje nada amistoso entre los estudiantes). Aquí participó bastante gente a pesar de que Diego me decía que la clase era bien callada. De todas formas, hay que ser prudente y esperar a ver que puedo apreciar en el largo plazo (coherencias, contradicciones, etc.).

En torno al concepto de poder político y construir alternativas hice algo parecido con ellos, tal y como hice con el 4ºA. Todos están de acuerdo en que “lo político” corrompe y le pesa hasta al político más honrado. Los estudiantes no se fían de la política y, en el mejor de los casos, lo ven como un mal menor o un instrumento necesario para que el país siga “hacia adelante”. Son conscientes que el voto es un derecho cívico fruto de una conquista social que debe de practicarse, aunque ellos saben perfectamente que no va a cambiar nada o muy poco. Sus realidades son lejanas al quehacer del político de turno.

Al terminar con el 4ºC acompañe a Diego al grupo del 4ºE, clase que se inició más tarde debido a que la delegada de curso tenía que organizar unas actividades de cara a la fiesta del 18 de septiembre. Nada reseñable. Una “asamblea” poco seria y con bastantes interrupciones a mi parecer. Los estudiantes estaban relajados esperando que la delegada se encargara de todo, salvo algún que otro estudiante que intentaba apoyar a Danitza (delegada). Al terminar, después de unos veinte minutos, en este curso se habló de la misma temática que con el 4ºC: globalización, aunque también hubo tiempo para hablar sobre el calentamiento climático. En la última hora Diego me dejó ese tiempo para intervenir y debatir con la clase. A la hora de dialogar me fue algo más difícil mantener la atención de todo el mundo, sin embargo, había por lo menos la mitad de clase interesada en lo que les estaba comentando sobre los procesos migratorios y los retrocesos de los países europeos en plena globalización. En todo momento intenté plantear temáticas para conocer su visión al respecto. Los estudiantes son generalmente críticos, pero les cuesta dialogar entre ellos. Se nota que no están acostumbrados a debatir, solo a emitir su opinión y/o argumento (a veces con

argumentos sólidos y en otras ocasiones solo opiniones, pero siempre interesantes para mí). Da la sensación de que tienen una idea de lo que pasa en el mundo pero que son incapaces de poder construir alternativas a lo que critican. Por lo que he podido ver, en parte se debe al poco diálogo que se genera entre ellos.

Al terminar con Diego, me tocó ir con Andrés al curso 4ºB pero con una dinámica diferenciada ya que Andrés debía pasarle temario a toda prisa y yo me limitaba a escuchar y observar, tal y como hacía en mis estancias en Alcalá. Hasta el momento a los estudiantes les interesa lo que les puedo decir y preguntar y pareciera que se están dando cuenta de la forma de pensar del que tienen al lado.

A eso de las cuatro de tarde, Andrés convocó a su elenco de profesores de historia (un total de cinco profesores) para organizar actividades. Hay que destacar que a una semana de mi llegada se me haya integrado a tal nivel y compromiso. Se podría decir que soy un miembro más en el centro. Me han aceptado<sup>111</sup>.

La siguiente sesión en el liceo fue con Diego en su curso (profesor jefe), el 4ºE. Si bien nos costó algo comenzar la clase por interrupciones del exterior (había una obra de teatro<sup>112</sup>) y después de unos 45 minutos pudimos comenzar. Los estudiantes del grupo E piensan que son “de segunda categoría” por sus notas y su situación en el Liceo (especialmente se sitúan en el primer piso, susceptible de ruidos y de sufrir más frío que el resto de grupos). A pesar de esto, a la hora de nuestras conversaciones no noto demasiadas diferencias intelectuales que con los cursos de “más rendimiento”. En la clase estuvimos hablando de migraciones y les expuse la situación en Europa, como existe una división entre el norte, el sur y el este del continente. De la desigualdad que sufre la región, la dependencia en torno a la Alemania y la necesidad de que Europa habrá los ojos ante los desastres humanos que ocurren a su alrededor. Mi ejercicio fue una especie de nota periodística, de corte informativa de cara a que pudieran debatir conmigo al respecto. En general los estudiantes están interesados y participan con preguntas, llevándolas al caso chileno y/o latinoamericano. Sin duda la

---

<sup>111</sup> *Ibid.* Martes 1 de agosto de 2017.

<sup>112</sup> La obra de teatro fue organizada por el Ministerio de educación para los liceos bicentenarios. La obra tenía como temática el ahorro. Ponían como ejemplo a un joven que gastaba su dinero sin criterio y que se veía en la necesidad de endeudarse. Tras dichos sucesos era el padre, quien había ahorrado, el que pudo ayudar a su hijo con ese dinero. La moraleja es el ahorro y la prevención en torno a las deudas. Siempre focalizando el problema como algo individual y no estructural. No se mencionaron responsables salvo el propio individuo.

temática de la desigualdad y la realidad en Europa les sorprende ya que en la escuela han generado otra visión mucha más idealizada.

En la siguiente hora estuve con el grupo de diferenciados (voy de vez en cuando). A diferencia del 2º de bachillerato español, en la historia de los cuartos medios ven geografía, historia y ciencias sociales, aunque con una intensidad menor debido a que no existe tanto tiempo para tratar tanta temática y se ve de todo un poco. La historia en cuarto medio es pensaba para preparar a la futura ciudadanía a “la vida real”. En el curso diferenciado deben tener cinco notas y lo que más preocupa entre los estudiantes son las notas y obtener puntajes dignos (por encima de los 500 puntos). Todo esto sumado a que el 3 de noviembre cierra el curso. Las clases van deprisa y el objetivo primordial es sumar contenidos lo máximo que se pueda de cara a la meta: aprobar la PSU con la mejor obtención de puntos. A pesar del estrés provocado por el apretado calendario, tanto Andrés como Diego me dejan participar activamente. En esta ocasión Andrés me dejó una instancia para hablar sobre la Unión Europea (UE) y la diferenciación que existe entre países en ella. En general a los estudiantes les llama la atención, ya que ven a Europa como un bloque que marca la diferencia en su conjunto con respecto a Chile y América Latina en general. Pudo notar un cierto aire de inferioridad al hablar de estos temas por su parte, aunque seguiré observando esto con más calma<sup>113</sup>.

En la siguiente sesión acompañe nuevamente a Diego con su curso, el 4ºE. El tema para tratar fueron las migraciones en el mundo, teniendo a Chile como país central en dicha temática. Diego me pidió que les hablara sobre cómo la UE no se compromete con las oleadas de migrantes africanos, mirando hacia otro lado y dejándolos morir sin propuestas de cara a una problemática humanitaria bastante compleja. Al tratar esto, los estudiantes me escuchan, solo un par de chicas están con sus móviles y parecen ausentes. En general me doy cuenta de que lo que les comento sobre Europa les sorprende e interesa. Tienen una información limitada e idealizada. En todo momento intento no suplir mi rol inicial, el de un investigador que pretende observar y conversar con ellos para obtener información. Lo que me parece peligroso hasta ahora es que ambos profesores (Diego y Andrés) me hagan ver con los

---

<sup>113</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, jueves 3 de agosto de 2017.

estudiantes como un profesor más. Ante esto yo en todo momento me quito esta etiqueta para no entrar en una dinámica docente con los estudiantes. Mi objetivo es observarles y participar con los estudiantes para conocerlos y tener información de calidad para mi investigación, pero debo cumplir varios roles dentro del liceo: uno con la directiva, otro con los profesores y otro con los estudiantes<sup>114</sup>.

Mi siguiente visita al centro fue con Diego y su grupo el 4ºE, con el cual tocaba ver temas de organización de paseos y eventos recaudatorios de dinero para su graduación a finales de año, un evento muy importante para todos ellos. El ingenio es la clave para que ellos puedan conseguir el dinero suficiente para poder tener un evento en condiciones. En la instancia el profesor también se implica bastante y no se limita a escuchar sino también a aportar alguna idea para desbloquear enquistamientos con ciertos temas o, incluso, ofrecer su ayuda, llegando a implicarse bastante con su curso. Veo que el compromiso es importante y no solo lo he visto en este curso, sino en general.

Después, y en coherencia con la temática de las migraciones, Diego proyectó un video de VICE sobre la tragedia que viven miles de migrantes entre el Magreb y el sur de Europa. Un video muy “crudo” de ver que mantuvo a los estudiantes en silencio y muy atentos. Después Diego me instó a cerrar la clase con una conclusión que me hizo dejar en evidencia a las instituciones y poderes políticos que supuestamente nos representan y dejan que esto ocurra. Les hablé de problemas políticos y de ausencia de respuestas políticas ante una masa de población europea que lo ve desde lejos ante el acercamiento lento pero progresivo de una mentalidad racista y de rechazo generalizado. Ante esto quise ir despacio para fijarme en sus caras y ver sus reacciones. En general suele sacar su actitud más pasiva, dejándolos mudos y quietos, casi como si les hubiera asustado todo esto. De todas formas, soy consciente que es una generación que está constantemente con un teléfono celular en la mano donde pueden ver mucho tipo de información a cada momento, situación que puede hacer pensar que esto les haya “insensibilizado”. Por mi parte no creo que esto sea totalmente cierto. Insensibles no, pero carentes de cierto razonamiento o argumentación ideológica, quizás.

---

<sup>114</sup> *Ibid.* Lunes 7 de agosto de 2017.



Después de terminar con los estudiantes del grupo E, acompañé a Andrés al 4ºB donde tuvimos una clase distendida. En primer lugar Andrés dio el organigrama de los contenidos a dar, para más tarde comentar que a todos los festivos previamente señalados en el calendario escolar se sumaba el 17 de agosto por paro nacional de profesores ante la NEP (Nueva Educación Pública) que, según el colectivo de profesores, perjudica a los liceos a nivel organizativo y financiero. Andrés se ve muy preocupado por los tiempos a seguir y está ante una realidad que le obliga a pasar mucha materia en poco tiempo, situación que no parece importar demasiado a los estudiantes, salvo la PSU.

Más rato Andrés dio voz a los estudiantes para que hablaran de sus perspectivas de cara al futuro. Poco a poco los estudiantes fueron dando su opinión y en general todos creen que pueden cambiar su mundo, su realidad personal estudiando o trabajando. Tienen cierta ilusión con el futuro y creen que si se llegan a esforzar en lo que queda de curso puedan tener una mejor vida. Ahora bien, otra cosa es que todos puedan acceder a lo que quieren y como quieran, pero el hecho es que existe un espíritu proactivo ante esto, que a través de sus estudios podrán tener las herramientas para poder hacer algo desde su oficio o espacio de trabajo profesional. Sienten que deben salir lo antes posible de clases para comenzar su viaje por la universidad, a la cual idealizan. En este proceso varios estudiantes nombran a Andrés y al profesorado en general como parte de su proceso de maduración personal.

Al terminar de hablar de estos temas de futuro y universidad, Andrés me dijo que les preguntara a los estudiantes sobre mis estancias en ambos liceos (LBVM y LGRC) y que opinaban al respecto. Algunos estudiantes hablaron de esto, señalando como muchos estudiantes que estaban en liceos “marginales” o situados en barrios pobres, funcionarios del Estado chileno escogían a los mejores estudiantes para llevarlos a los liceos Bicentenarios (fenómeno del 2010). En este contexto, Chile desde el año 2000 en adelante se había comprometido ante el mundo a mejorar y ampliar su educación siendo los liceos bicentenarios su principal baza de cara a los mejores resultados académicos. Ante esto lo que vemos es una realidad de segregación y manipulación de la realidad en la educación chilena que ellos conocen y muchos de ellos han sufrido. No son muchos los que hablan a viva voz de esto, pero parece haber cierto acuerdo tácito.

Al terminar la clase Andrés me convoca nuevamente a participar en la reunión del departamento de historia que se celebra todos los martes por la tarde en el centro. Una vez allí hablamos, entre otros temas, sobre el paro nacional de profesores y el SIMCE, que evalúa a los estudiantes de 2° medio en lengua, matemáticas e historia (siendo esta última una asignatura que alterna con ciencias cada dos años). La preocupación y la competencia entre departamentos por conseguir más prestigio y subvenciones es más que evidente. Cada departamento se ve en una lucha por demostrar más que el resto, una situación que parece muy evidente, por lo menos para mí<sup>115</sup>.

En la siguiente sesión estuve en el grupo 4°B con Andrés, el cual propuso visionar el video de “Economía circular” de Whymaps<sup>116</sup> para que luego los estudiantes redactasen un ensayo crítico. Andrés intentaba tratar economía, medio ambiente y política al mismo tiempo y eligió este video/documental para generar un espacio de debate, además de un trabajo crítico (redacción de un ensayo). Le pregunté a Andrés si me dejaba esos ensayos a mí para poder revisarlos y ver ese “espíritu crítico” que él les exigía en sus trabajos. Los estudiantes visionaron el documental en silencio y generalmente con bastante atención. Los comentarios posteriores fueron muy pocos, de tres estudiantes que parecen ser críticos con el sistema político vigente y su relación con la productividad y el medio ambiente. En general toda la clase está a favor de un medio ambiente “limpio y sustentable” aunque muy pocos son los que pueden argumentar esto. El ensayo era de elaboración obligada en clase, por lo que son los estudiantes quienes escriben con sus propias palabras lo que piensan de lo que vieron. De los 31 ensayos que pude revisar, solo dos pudieron llevarme a pensar en una argumentación crítica-ideológica más o menos elaborada. Les cuesta en general salir del universo de las opiniones para comentar situaciones complejas o generar argumentos.

Al terminar con el 4°B y recoger todos los ensayos, acompañé a Andrés a su clase con el segundo medio A, una clase que a él le fascina debido a su gran interés por el estudio, el trabajo y la seriedad que pueden llegar a representar. Al llegar a clase

---

<sup>115</sup> *Ibid.* Martes 8 de agosto de 2017.

<sup>116</sup> COTEC y Whymaps, *Economía circular*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=HEgbkHwNG3g>, consultado el 3 de mayo de 2018.

pude observar muchos más estudiantes activos que pasivos. Algunos de ellos me preguntaron muchos sobre mi investigación y avances. Fueron 45 minutos muy amenos<sup>117</sup>.

En la sesión siguiente volví con Andrés al grupo del 4ºB, donde hicimos una actividad parecida a la de la semana pasada viendo los vídeos de Whymaps, esta vez sobre el concepto de democracia y el origen de la misma<sup>118</sup>. A pesar de ser dos vídeos susceptibles de crear muchas inquietudes, solo 4 alumnos participaron activamente mientras que el resto estaba atento, pero no se atrevía o no quería (esto no lo sé aún) a empezar a establecer un diálogo-debate. Les cuesta bastante abrirse a debatir entre ellos, mientras que el responder al profesor es algo más habitual. Los que participaron con sus intervenciones básicamente venían a decirnos que estaban de acuerdo con el contenido del vídeo y que, en general, existe un sentimiento de conformismo generalizado en la sociedad ante los problemas de la democracia actual. Estos 4 estudiantes críticos parecen querer cambiar la sociedad con sus palabras, pero saben cómo, ni siquiera por dónde empezar, algo que reconocen sin tapujos. Se sienten pequeños ante este tipo de temáticas y quizás sea por esto por lo que no hablan demasiado de política, porque no están habituados a hablar de la misma. Es algo que les queda lejos y delegan en los políticos, a pesar de no tener una opinión positiva de ellos<sup>119</sup>.

En la siguiente sesión estuve con Andrés en el 4ºB y la clase consistió en visionar con los estudiantes el audiovisual “Doctrina de Shock”<sup>120</sup>, de Naomi Klein, mientras que Andrés, y en ocasiones yo mismo, interveníamos para dar datos sobre los contenidos que se desarrollan en el documental a modo de contextualización. Los estudiantes, de todo lo visto, tendrán que hacer un ensayo. Con Andrés hablamos si

---

<sup>117</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, miércoles 9 de agosto de 2017.

<sup>118</sup> Whymaps, *No veas este vídeo si vas a votar hoy: #WHYDEMOCRACY*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=k8vVEbCquMw&t=>, consultado el 3 de mayo de 2018; Whymaps, *Qué es realmente la democracia*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=k8vVEbCquMw&t=>, consultado el 3 de mayo de 2018.

<sup>119</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, miércoles 16 de agosto de 2017.

<sup>120</sup> Naomi Klein, *La doctrina del shock*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=unFbDn0xN4w>, consultado el 3 de mayo de 2018.

ese material (ensayos) los puedo recopilar de cara a un estudio escrito sobre cómo redactan los estudiantes pensamiento complejo en torno a temas densos.

Un aspecto, como una anécdota, que me llamo la atención fue la búsqueda que se tiene por encontrar identidad de grupo con algo tan simple como puede ser un polerón<sup>121</sup>. Cada curso tiene su polerón de clase, con sus colores. Andrés me dijo que además eso le sirve para identificar a las distintas clases. En este sentido, todos, o casi todos, tienen o comparten este sentimiento de compartir una identidad grupal.

Más tarde estuve con 2ºB, el grupo donde Andrés tiene mucha fe como “la cantera del liceo”. En él veo bastantes paralelismos a nivel de comportamiento general con las clases de los IES españoles, aunque estos dirían que están mejor disciplinados y entrenados en torno a contenidos (proporcionalmente hablando). Digamos que existen grandes diferencias en el propio liceo según el grupo y el curso. Lo generacional confluye con lo grupal (unión de personas medianamente interesadas).

Por último, Andrés me invitó a los primeros medios, concretamente al F, donde estaba yo, 4 practicantes de educación diferencial en prácticas y otros 4 estudiantes en prácticas de historia. Fue una dinámica que no había visto nunca. El curso se organizó por grupos (4) y cada uno tenía uno de cada. Yo me dediqué a observar cómo se desarrollaba la clase. Cada estudiante de historia daba los contenidos específicos, las de educación diferencial observaban y Andrés daba la clase “magistral” o contenidos generales<sup>122</sup>.

La siguiente visita al centro fue con el curso 4ºE de Diego. En el principio de la clase, cuando aún no llevaban todos los estudiantes, Diego me comentó si nos podíamos coordinar para que él diera unos contenidos básicos sobre la evolución histórica sobre los sistemas económicos que han existido en Chile desde los ISI hasta la actualidad. El tema es denominado “Chile en el mundo global” y yo por otra parte diera alguna perspectiva desde la óptica europea.

La práctica de llegar tarde es algo habitual. Sobre todo, los días de lluvia donde se hace bastante notoria (1/3 de la clase falta de media). Cuando finalmente llega una porción más o menos mínima a clase (ese tercio de estudiantes) suelen escuchar al profesor o por lo menos simular atención, tal y como lo hacen los estudiantes en

---

<sup>121</sup> Chaqueta.

<sup>122</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, miércoles 23 de agosto de 2017.

Alcalá. Tanto en el curso E como C las dinámicas fueron prácticamente idénticas. Les hablé de islamofobia y de cómo los fascismos ascendían parlamentariamente y socialmente en toda Europa. El tema les es de gran interés, aunque no suelen participar demasiado. Como siempre intento dar algunos contenidos a petición del profesor para generar algo de polémica o debate en clase. A veces lo consigo y a veces no.

En los intertantos su actitud hacia mí es imparcial. A veces me preguntas cosas, me suelen saludar con frecuencia y en general me aceptan como una persona que navega entre la indiferencia y el interés. Con los profesores pasa algo parecido solo que con la mayoría de ellos mi relación es mínima o inexistente. La mayoría está enfocado a sus deberes diarios con sus estudiantes. Los estudiantes suelen conversar conmigo y yo les sigo el juego. Intento empatizar desde distintas perspectivas, desde mi ayuda como académico hasta el consejo en temáticas personales o preferencias musicales. Las variantes son muchas, pero la regla general es una suerte de indiferencia y curiosidad<sup>123</sup>.

En la siguiente sesión pude ver como el LBVM celebra su aniversario (una semana festiva que es celebrada una vez al año) con eventos (juegos que van desde el fútbol, bailar, cantar y sobre todo destacar sobre el resto de los equipos con motivos identitarios: colores, canticos y coreografías) protagonizado por alianzas (5 colores, cinco alianzas conformados por distintos cursos de todo el centro). Los cuartos medios son los que se encargan de organizarlo y liderar sus alianzas sobre el resto de los cursos menores, labor que ejercer de forma muy seria. Pude observar cómo se llevaban preparando semanas para estos días. Para los cuartos medios es especial ya que es su última gran actividad con su liceo y pretenden recordar esto siempre. Los estudiantes se ven organizados al margen de la figura de su profesor jefe. Al desarrollarse las actividades la mayor parte del liceo participa con mucho entusiasmo. Yo mismo me uní a la alianza naranja de Andrés (4ºD) y apoyé su causa, situación que no se tomaron muy bien los estudiantes del grupo E de Diego dada su rivalidad.

Mientras todo se desarrollaba con aparente normalidad, un estudiante del 4ºB estaba bromeando con una profesora y éste le dio un tortazo, en principio amistoso con la aparente complicidad de otros profesores cercanos. Este hecho marco la jornada ya que la profesora, fuera de sí, condenó el suceso y exhorto a las autoridades a que

---

<sup>123</sup> *Ibid.* Jueves 24 de agosto de 2017.

le cayera la pena máxima (suspensión de 72 horas de clases, de su graduación y de una anotación en su hoja de vida escolar de corte “muy grave”). Todo ello llegó al resto de alianzas y por vez primera pude ver solidaridad entre alumnos, situación que no pude ver con Marta y su censura de su discurso. Todas las alianzas gritaban al unísono “¡Que fea la actitud!” y “¡Qué injusticia!” y se dedicaron a “funar” o boicotear el evento con un paro general. Por otro lado, los profesores discutían el asunto, sobre si era o no desproporcionado el pastelazo del estudiante hacia la profesora en cuestión. Había consenso en que el acto protagonizado por el estudiante fue un error, pero que era otro error calificar este hecho de “muy grave” algo que era únicamente “grave” (según la normativa del liceo dicho acto se califica de grave y no muy grave como reclamaba la profesora afectada)<sup>124</sup>. Con esta polémica nos fuimos Andrés y yo del liceo. Con un profesorado en discusión y un colectivo estudiantes unidos por proteger a toda costa a su compañero. Pude vivir la gran tensión generada por todo esto y el desencuentro entre profesores y un frente común por parte de los estudiantes ante la denuncia de la profesora afectada<sup>125</sup>.

En mi siguiente sesión quise pasarme por el liceo para averiguar si había sucedido alguna “funa” en el centro por parte de los estudiantes. Me interesaba de sobremanera el comportamiento que pudieran tener los estudiantes ante lo que ellos estaban denominando como una injusticia. El estudiante que proporcionó el pastelazo a la profesora finalmente fue sancionado proporcionalmente mediante una falta grave y no muy grave como demandaba parte del profesorado. Los estudiantes parecían haber olvidado el incidente y el principio de revuelta acabó antes de empezar. En esta sesión no hubo gran novedad salvo el normal desarrollo de las actividades. Hay que mencionar también que, en estas actividades, populares y muy atractivas para la gran mayoría del liceo, se basan en la competencia, tanto interna (desde la propia alianza) como externa (entre alianzas), algo que por lo visto se impuso a cualquier otra situación como una posible “funa” por una presunta injusticia hacia un compañero. El

---

<sup>124</sup> La mayoría de los profesores que alegaban una falta grave parecía más racional que una muy grave teniendo el reglamento del liceo en la mano. Se referían concretamente a falta grave al señalar la normativa “Golpes, agresión verbal o física a un compañero o cualquier miembro de la Comunidad Educativa” (consultado en la Agenda Escolar del LBVM en la página 12).

<sup>125</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, lunes 4 de septiembre de 2017.

espíritu de competitividad es muy alto y toman muy en serio sus escenografías y preparatorias.<sup>126</sup>

En la sesión del día siguiente se realizaron nuevamente un cúmulo de actividades, muchas de ellas clasificatorias y eliminatorias, donde los estudiantes (a veces de forma individual o colectiva representando a su alianza) iban avanzando y quedándose por el camino. Como menciono en días anteriores, los estudiantes se lo toman en serio y el espíritu competitivo es enorme a pesar de que no hay premios tangibles salvo el saber quién es la alianza ganadora, la que más puntos consiga de todas, algo que será recordado siempre. Hoy asistí a una sesión de actividades donde la asistencia fue visiblemente menor que otros días ya que era el único día sin clases. El resto de los días se alternaban clases y actividades, salvo los cuartos medios, cursos que lideraban y tenían más peso en este evento de alianzas.

Lo único que de interés que pude anotar más allá de las especificidades de las actividades que se iban desarrollando a lo largo de la jornada fue una conversación que escuché y participé con profesores del centro. Al parecer, a partir de este curso (2017) los profesores son sometidos a unas calificaciones que van desde un “insatisfactorio”, “básico”, “satisfactorio” y “avanzado”. Mientras más nivel se tiene más dinero ganan. Este nuevo proceso, me explican algunos profesores, es una mezcla de informes y deberes que deben hacer los profesores para el Ministerio de Educación, sumado a una experiencia docente en centros educacionales. Estos dos elementos (deberes específicos y experiencia docente) colocan al profesorado en un escenario de competitividad en el cual algunos conseguirán sus objetivos mientras que otros no, en una especie de carrera individual para proteger su trabajo y ascender salarialmente. Pareciera, por lo que he oído, que les gusta este método, aunque tengo que seguir investigando sobre esto ya que el sistema inmediatamente anterior a este es más parecido al que se practica en España ya que en parte se inspiró en él.<sup>127</sup>

En la siguiente sesión acompañe a Diego a la primera hora de clases con el 4ºE, el cual dedicó su otra hora de clase a seguir preparando sus actividades de alianzas.

---

<sup>126</sup> *Ibid.* Martes 5 de septiembre de 2017.

<sup>127</sup> *Ibid.* Miércoles 6 de septiembre de 2017.

La clase estaba con la resaca del día anterior, ya que faltó algo menos de la mitad de la clase y varios llegaron tarde.

El tema para tratar fue la globalización y Diego me da la posibilidad de participar cada cierto tiempo para complementar información sobre todo cuando se hablaba de Europa. El poder participar activamente como una especie de comodín me hacía poder acercarme a los estudiantes y poder interactuar con ellos. Mi idea inicial era que dicha interacción pudiera generar diálogo con ellos, aunque no todo era participación. Más de la mitad de la clase está generalmente protagonizada por el profesor, donde yo me limito a observar, mientras que, cuando Diego me da luz verde, accedo a arrogar ciertos datos con el objetivo de generar diálogos cruzados. En ningún momento intento suplantar el rol del profesor.

A media hora de terminar la clase, Diego les dejó tiempo para que organizaran la festividad de las Fiestas Patrias que se desarrolla durante los días 14 y 15 de septiembre. Esos días habrá danza típica (folclórica), cueca y comida chilena, todo ello repleto de simbología nacional tanto dentro como fuera del aula. Los profesores incitan a sus alumnos a que bailen y decoren las salas con la iconografía nacional, al cual los estudiantes acceden sin problemas. El nacionalismo está presente más que nunca en estas fechas (mes de septiembre) y en este sentido el liceo incluye a todos los estudiantes dentro de un marco de festividad nacional, con toda la carga simbólica y sentimental que esto involucra.

El general esta clase suele organizarse bien. Su presidenta (Danitza) organiza los pagos, la comida que ofrecerán ese día y cómo lo harán. Son estudiantes que están habituados a organizar eventos, manualidades y dialogar entre ellos, situación muy diferenciada de los IES alcaíños. En general la vida dentro del liceo muchas veces se asemeja a la vida en comunidad, aunque dista mucho de su actitud y forma de accionar a la hora de relacionarse en clase (entre ellos). Pareciera que están “liberados” o son más auténticos cuando realizan este tipo de actividades.

Al acabar con Diego me dirigí al 4ºD, donde estaba Andrés dando información general del curso. La otra parte de la clase era que los estudiantes se organizaran para la festividad nacional. Este curso es distinto al anteriormente visitado. Más alborotado y desorganizado, lo que señala menos comunicación por su parte. Andrés me contaba que el 4ºD es producto de una unión entre alumnos “tradicionales”, o antiguos, y alumnos conflictivos o con problemas de conducta. Andrés me cuenta en un momento de la clase que el 4ºD fue producto suyo, para juntarlos a todos con el fin de que



canalizaran su personalidad extrovertida en algo positivo. Andrés pretende que este curso, donde es profesor jefe, pueda “salvarse” de un destino precario o sin futuro.

Durante la organización de la clase fue prácticamente una discusión. Las mujeres suelen llevar las riendas de los eventos, mientras que solo tres hombres participan activamente, mientras que el resto o se desentiende o dedican sus energías a entorpecer una posible organización. A pesar de tener poco dinero y que sus expectativas son limitadas, son capaces de generar eventos muy bien producidos. Es una de las pocas veces que se alejan de su día a día más individual para trabajar el espíritu colectivo y las manualidades. Como he mencionado antes, pude observar mucha incapacidad para poder llegar a acuerdos relativamente sencillos. No es una tarea fácil para ellos<sup>128</sup>.

La siguiente sesión fue dedicada al acto ceremonial conmemorativo del 106 aniversario del LBVM. Hoy tocó un acto ceremonial muy parecido al del Guillermo Rivera a propósito de los 106 años de aniversario. El itinerario fue constituido por un discurso institucional por parte del director y el representante del centro de alumnos. Después de los discursos de las diferentes autoridades, el evento fue amenizado con unos bailes tradicionales interpretado por los propios alumnos (baile folclórico). Después de dicho evento de unos 20 minutos<sup>129</sup>, hubo un coctel que había organizado el centro de apoderados con mucha dedicación con la finalidad de agradecer a los profesores su labor y dedicación docente con sus hijos/as. En la apertura del coctel, el centro de apoderados emitió un total de tres discursos, donde se destacaba el agradecimiento y el enaltecimiento del rol de profesor en la sociedad, qué son ellos una de las llaves fundamentales para que sus hijos puedan acceder al sistema universitario o, por lo menos, que encuentren su camino en los estudios superiores o disciplinarios como puede ser la marina o el ejército<sup>130</sup>.

El resto del evento me dediqué a conversar sobre el sistema de educación chileno con Andrés y sus colegas profesores. Me contaban sobre su situación como

---

<sup>128</sup> *Ibid.* Jueves 7 de septiembre de 2017.

<sup>129</sup> En general la falta de recursos se puede ver mucho más acentuada en el Liceo Bicentenario, a pesar de que éste sea de excelencia y que, en última instancia, este tipo de liceos son los que ofrecen los datos e indicadores que luego utiliza las municipalidades y el propio Estado. Es algo contradictorio teniendo en cuenta que el concepto de liceo bicentenario fue una creación del Estado para crear excelencia en torno al sistema educativo.

<sup>130</sup> Tanto el LBVM como el LGRC suelen alardear de sus estudiantes destacados que han logrado algo en los diferentes sectores del ejército (tierra, mar o aire).

profesores del Estado, que dicho puesto no funciona como en España que son parte del funcionariado estatal. A ellos les paga una institución de carácter privado llamado Corporación de la Municipalidad de Viña del Mar, una especie de brazo administrador del fisco de la propia Municipalidad de Viña del Mar. Esta situación no gusta a nadie, ya que la comunicación financiera pasa por manos privadas y no estatales siendo su lugar de trabajo el liceo público, no privado. En torno a esto, que era en parte tema de la huelga de profesores realizada el pasado mes de agosto en todo Chile, la comunidad educativa se ve expuesta a impagos, irregularidades frecuentes en torno a sus nóminas y un descontrol en torno a su presencia estable en los liceos. Un tema un tanto delicado y complejo que lleva arrastrándose años por lo visto. Los profesores coinciden en sus reclamos: que sobre todo existan políticas de Estado (de largo plazo) y no de gobierno (temporales) en torno a esto<sup>131</sup>.

A la siguiente sesión en el LBVM asistí a las clases del 4ºE de Diego en una fecha con bastante pasado e historia como lo era el 11 de septiembre de 1973 en Chile. La hora y media de clase se usó para que los estudiantes practicasen sus pasos de baile tradicional para la competición del liceo del próximo jueves y viernes. Su intensidad y rigurosidad llega hasta tal punto que también practican por las tardes en el propio liceo. En general todos los estudiantes del liceo están motivados con la fiesta nacional, algo parecido al sentimiento de entusiasmo existente en el aniversario del centro. Independientemente de que sepan de que se trata o no, todas las clases ayudan a decorar con simbología nacional sus aulas, se organizan para bailar, además de vender productos culinarios típicos de la fecha para reunir dinero del curso de cara a su graduación. Desde la sala de profesores hasta la última aula está decorada de simbología nacional. Todo está de blanco, rojo y azul en sus diferentes formas posibles. Esto me genera ciertas dudas ya que, a pesar de que ellos se movilizan para estas actividades no tanto por el espíritu patrio, pero sí por el hecho de las actividades en sí mismas, los estudiantes son parte de una cultura nacional que es transmitida a través de bailes, gastronomía y simbología en el liceo y, especialmente, en la asignatura de historia, ya que los profesores premian a sus alumnos si participan en las diferentes actividades que se organizan alrededor de todo este ambiente “patriótico”.

---

<sup>131</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, viernes 8 de septiembre de 2017.

Como habíamos mencionado antes, hoy fue 11 de septiembre y nada se supo del Golpe Militar de 1973. Nada se organizó al respecto. La memoria histórica parece estar ausente y el departamento de historia tampoco se preocupó por trabajar en algún tipo de actividad. Es una fecha importante para el Chile actual y puedo observar una indiferencia absoluta en torno a esto. Lo ven como algo ajeno, que ocurrió hace ya mucho tiempo y no les incumbe. En este sentido la relación con la historia, en concreto con el (su) pasado, es de desconexión bastante patente. No me dediqué a predicar por el liceo el porqué de esta indiferencia, sino que me limité a observar el panorama. En general la historia juega un papel a veces abstracto ya que, si bien a veces pareciera que no conecta con los estudiantes, en parte sí que lo hace, creándoles una conciencia nacional bajo unos determinados parámetros (no al estilo del siglo XIX-XX) fundamentalmente neoliberales: una especie de nacionalismo “liviano” de carácter individualista y económico. Prácticamente todos los estudiantes comparten esta visión del mundo-país, caracterizada por ser estática y lineal, donde Chile está en el centro de su percepción del mundo<sup>132</sup>.

La siguiente sesión en el centro hice un balance mental antes de llegar al aula, ya que habían sido unas semanas algo caóticas en lo que a itinerario se refiere (fiestas, actividades, festivos, etc.) y al haber mucho movimiento temía que aquello me desviara de mí objetivo. Acompañé a Andrés al aula del 4ºB, donde dedicó un buen rato a hablar sobre organizar lo que queda de curso y a empujarles a que estudien alguna carrera universitaria. Fue muy insistente con esto.

Es frecuente que los estudiantes se muevan en la informalidad y en prácticas que a veces no son siempre legales. Los profesores deben jugar con una complicidad que les deja muchas veces expuestos, ya que nadie más debería saber, por ejemplo, que los estudiantes del 4ºB venden mercancía en el liceo para sacarse unos ingresos extra. Cómo había registrado en días pasados, el ecosistema del aula, del liceo se asemeja mucho al de una comunidad, caracterizada por tener microsistemas (cada aula es una comunidad particular). Dentro del liceo dichos microsistemas comunitarios no siempre se interrelacionan, pero conviven en un espacio mayor (liceo).

Más tarde, Andrés dedica un buen tiempo a organizar los grupos de trabajo de cara al 10 de octubre, donde tendrán que exponer sobre globalización, un tema que

---

<sup>132</sup> *Ibid.* Lunes 11 de septiembre de 2017.

dividió en cinco temas (Tecnologías, economía lineal, identidades, migraciones y medio ambiente). Los treinta y tres estudiantes fueron guiados de la mano de Andrés para organizarse de una forma muy clásica de cursos más pequeños, ya que ellos fueron incapaces de hacerlo por su cuenta. La última media hora se dedicó a conversar sobre neoliberalismo: definición y percepciones por parte de los estudiantes. Participaron activamente cinco estudiantes e intervinieron cinco más de una forma más tímida. Hubo cierto diálogo y conversación, pero en general les cuesta. Su desconexión con “la política” o temas relaciones parece evidente a estas alturas. Para saber cómo piensan de la política se les debe escuchar, observar y pasar tiempo con ellos en el largo plazo. Se debe ser cuidadoso ya que la confianza es un límite muy delgado que en cualquier momento se puede romper. De momento los estudiantes parecen haberme aceptado.

En un momento del diálogo, Andrés manifiesta su agrado de conversar con los estudiantes y me hizo partícipe de este mientras yo estaba haciendo mis notas de campo. Con Andrés, por ejemplo, me siento delante de la clase, junto a él, en cambio con Diego me siento como un alumno más al igual, aunque mis intervenciones hacia la clase son más frecuentes. En el LGRC, con José Luis Vázquez, me siento como un estudiante más y me comporto como un observador total y de vez en cuando converso con los estudiantes. De vez en cuando hago alguna pregunta abierta al dialogo general con estudiantes en la medida de lo posible. Según van conociéndome más se abren a saludarme y conversar conmigo. Son diferentes escenarios con resultados parecidos solo que a distintas velocidades. No pareciera que el dónde me siento hoy en día, si cerca o lejos de ellos les modifique su comportamiento hacia mí. Parece que me han identificado perfectamente me siento donde me siento. Andrés pretende tenerme como un igual, sentado a su lado, mientras que Diego me da libertad total al respecto. De todas formas, no existe una metodología definitiva al respecto, solo orientativa. Con J.L me coloco como uno más en clase, aunque mi posición es claramente marcada entre J.L y yo mismo, digamos en un escalón intermedio entre el profesor y los estudiantes. Finalmente está el taller de ciudadanía, donde me pongo delante de ellos como un “profesor” pero sin serlo al carecer del factor autoridad y de docencia. No puedo amonestarles, solo darles información y espacio para debatir. Los resultados no dejan de sorprenderme. De menos a más<sup>133</sup>.

---

<sup>133</sup> *Ibid.* Martes 12 de septiembre de 2017.

En mi sesión siguiente me tocó asistir al segundo evento de Fiestas Patrias del centro. El primero me lo perdí por motivos logísticos ya que estaba en el LGRC. Por lo que me contó todo el mundo en el LBVM, parece que fue un éxito el evento protocolar desarrollado a lo largo de la mañana-tarde. La participación fue masiva y existió mucho trabajo en torno a los bailes y la vestimenta. Los profesores me dicen que es por la nota el origen de su esfuerzo y dedicación, pero perfectamente podrían haberlo hecho mucho peor y haber conseguido el mismo resultado: conseguir una máxima nota, es decir, un 7 más en su expediente. Sin duda esto implica un compromiso visible y no interpretativo. Se ve que han trabajado y eso se nota simple vista.

Me presenté lo más temprano posible en el LBVM, a las 8:00 am, para ayudar con la construcción de la “ramada” (stand de venta de comida y bebida típicas en las Fiestas Patrias chilenas) del curso 4ºE con Diego. En él colaboré en todo lo que pude. Primero armamos la tienda, luego decoramos todo con motivos patrios y montamos el puesto para vender papas fritas y bebidas no alcohólicas. Los estudiantes me hablan y cuentan conmigo para montarlo todo y que quede perfecto. El dinero recaudado será destinado para su licenciatura, o graduación, en el mes de diciembre que consiste en un evento por parte del liceo y otro por su cuenta (cena y fiesta). A pesar de que no hay una asistencia masiva (no hay clases, solo ramadas), los que asisten se dedican a comprar y participan en las actividades (juegos y pañuelos al viento). Puedo observar cómo los estudiantes quieren que el evento salga adelante tanto con trabajo como con participación de los que asisten y compran en sus ramadas.

Los aportes iniciales para comprarlo todo fue de mil pesos cada uno. Yo y Diego pusimos cinco mil pesos para ganar la competición entre ramadas (cada curso de cuarto medio tiene su propia ramada). Al hacer la donación me aplaudieron bastante, haciéndome saber que tienen muy en consideración el aporte. Veo que son muy agradecidos cuando alguien externo, en este caso yo mismo, aporta más allá de lo que debería. En los IES españoles aporté dinero, pero pasa más desapercibido y es debido a su estatus socioeconómico familiar (mucho más alto). El donar dinero significó que me hicieran participe de sus rituales en dichas fiestas, de otra manera la integración hubiera sido parcial.

El gran evento sin duda fue el de pañuelos al viento, una competición masiva (unas cien parejas de estudiantes vestidos de huaso/a muy producidos) donde los estudiantes se emparejan (mixto) para bailar pies de cueca durante más de dos horas casi consecutivas. Mientras la animadora del evento decía que en 1979 la cueca era el baile tradicional de Chile, el jurado (dos parejas veteranas) bailaron unos pasos de cueca al estilo porteño con mucho entusiasmo. Los participantes (estudiantes) observaban con admiración e intentaban aprender. Se les veía interesados. La competición es eliminatoria por lo que van quitándose parejas que el jurado va eligiendo (errores en los pasos, mal ejecución, etc.). Finalmente fueron cinco parejas las finalistas. Fueron premiadas y fotografiadas, además de aplaudidas por sus compañeros. Cuando dicho evento terminó poco a poco el liceo se fue vaciando. A partir de las 14:00 había otra actividad protagonizada por los apoderados. Casi nadie se quedó después de esto.

A estas alturas de mis estancias creo que he conseguido que me vean como algo diferente. Si bien me llaman “profe”, lo hacen por costumbre. Llamar profe a todo aquel que no sea estudiante o paradocente (a estos últimos les llaman “tío” o “tía”, al no ser profesores de hecho<sup>134</sup>). Nunca busqué ser nativo ni profe, si no un investigador que pudiera estar tomando notas y haciendo observación participante sin barreras o impedimentos. Esto también lo he conseguido. Lo pude percibir el día de hoy con mucha claridad. Si bien no son muy conversadores, ni me quitan el saludo ni la conversación que les propongo. A veces ellos lo hacen, pero son reacios o tímidos a la hora de profundizar en algún tema en específico. Son conversaciones cortas, presas de la coyuntura o del instante.

El tema de la decoración no les causa problemas a los estudiantes. Son muy activos decorando las salas y sus stands. Aún no sé a ciencia cierta si las banderas y demás simbología que plaga todo el liceo es causa o germen de un nacionalismo “liviano” o solamente parte de una dinámica mecánica que repiten año tras año pero que no reproduce un efecto identitario-ideológico. Esto es complejo ya que es difícil pensar tanto en un extremo u otro. Las notas de campo me van dirigiendo a que estamos ante un punto intermedio.

---

<sup>134</sup> La referencia de “tía o “tío” es una referencia que hacen los estudiantes chilenos a una persona adulta en general. Suele adscribirse un aire de familiaridad y confianza a este modismo lingüístico de corte coloquial.

Durante el evento una estudiante me pregunta que anoto en mi cuaderno. Yo le comenté que tomo notas de todo para conocer y acordarme mejor lo que sucede en el liceo. En general les llama la atención cuando empiezo a anotar en mi libreta, como si fuera una espada que desenfundado preparada para hacer algo inesperado. Es algo que les provoca mucha curiosidad. No es la primera vez que me sucede y ya van varias veces que me pasa algo similar. En concreto esta estudiante me comento si iba a poner en mis notas que ella se disfrazó de mí en las alianzas y yo le dije que no. Se notaba que le daba vergüenza o algo por el estilo. Seguramente si mi libreta fuera una cámara o grabadora marcaría más distancias. La libreta a simple vista es inofensiva, sobre todo en su entendimiento de lo tecnológico, donde la libreta de notas está en un escalón muy bajo al respecto.

Al final, antes de irme, me fijé en que los únicos profesores que estaban haciendo algo con los estudiantes era Andrés y Patricio (profesor de matemáticas y gran amigo de Andrés). Ambos jugaban concentrados a un juego de cartas llamado “Magic”. A su alrededor se encontraban unos diez estudiantes que veían y comentaban la partida. Aquí no existía la barrera de autoridad. Es como si hubiera desaparecido por un momento. La autoridad para ser más flexible en los liceos que en los IES. Una de las claves, según mis observaciones, es la implicación del profesorado en las actividades que ellos realizan. El estar con ellos codo con codo les provoca acercamiento, pero también respeto y confianza, algo que se construye día a día<sup>135</sup>.

En la siguiente sesión estuve el 4ºB, llegando antes que Andrés a clases. Con este curso y el 4ºE son con los que más he hablado. Les sigue el 4ºD, 4ºC y 4ºA hasta el momento. Ha sido por temas de horario más que por otra cosa. No se puede ser omnipresente lamentablemente. El día de hoy faltaron 9 estudiantes. Al inicio de la clase eran aún menos los estudiantes presentes, pero según fue avanzando la clase fueron llegando hasta que quedaron 9 ausentes en total. Normalmente suele suceder así: un grupo reducido llega a la hora, mientras que la mayoría llega tarde a lo largo de la primera hora. Me fijé al entrar en el liceo de que ya no tiene decoración de Fiestas Patrias. Alguna clase que otra las conserva. En el caso del 4ºB todo adorno ha sido quitado, como si nada hubiera pasado.

---

<sup>135</sup> *Ibid.* Martes 12 de septiembre de 2017.

Andrés va nombrando a cada estudiante por su nombre y apellido si ha participado o no en los eventos de Fiestas Patrias (baile). El trato pactado en clase era que si participaban Andrés le daría un 7 a cambio. La mayoría participó. Todos los estudiantes decían sí o no, y hablaban por los ausentes también. Andrés copiaba en el libro de clase lo que ellos decían, fiándose en un principio de su palabra. Como era día post Fiestas Patrias Andrés me dijo “Pregúntale como les fue en las fondas”, refiriéndose si habían salido de fiesta para Fiestas Patrias. Me pareció buena idea y él decidió iniciar la conversación. Todos dijeron que muy bien y echaban bromas. Todo muy risueño y plagado de mini anécdotas que se produjeron en las fondas, tanto en Viña del Mar como en Valparaíso (ciudades muy cercanas). Su contenido fundamentalmente estaba relacionado con la comida y el alcohol (borrachera y más risas). Al respecto suelen ser bastante desinhibidos ya que no les molesta o complica conversar sobre los excesos de las Fiestas Patrias, algo común en Chile en esas fechas. Se asume que todo el mundo se excedió en comer y beber por lo que existe una especie “complicidad nacional tacita”.

Ahora bien, a veces se olvidan de que no pueden decirlo todo. Al llegar una estudiante tarde a clase, una de sus compañeras (Valentina) le dice “pucha que vienes pasada a pucho”. La estudiante le dice “si...”, con un tono avergonzado, mientras que por atrás le decían a Valentina “dilo más fuerte po”. Yo me suelo enterar de este tipo de conversaciones de tonalidad baja, al pasar desapercibido en este sentido. Incluso, para que no hubiera distancias en este sentido, volví a fumar durante estos meses para acercarme tanto a fumadores como no fumadores.

Andrés empezó a hablarles de la prensa y de la manipulación mediática debido a que él fue periodista en un principio. Todo esto en el marco de cómo las noticias del país pueden ser edulcoradas o recortadas según la línea editorial. En dicho contexto, al hablar de las noticias de política, casi todos dicen que la política es corrupción y que no tiene mucho que ver con ellos. Algunos estudiantes dan casos de corrupción nacionales como prueba de que la política no les representa. Los que participan opinan; lo que no lo hacen asienten o simplemente están en sus cosas personales (durmiendo, hablando, etc.). Tras el paréntesis, Andrés siguió con el temario y habló de los acuerdos bilaterales que tiene Chile con el mundo. Aquí los estudiantes pierden un poco la atención y empiezan a chismorrear, ver sus teléfonos móviles o distraerse en general con cualquier cosa. A veces anotan lo que dice Andrés. Aquí Andrés usa



el libro de texto a modo de guía, aunque es él quien hace las explicaciones, independientemente de lo que diga el libro de texto.

Un fenómeno que me llamó la atención fue el hecho de que Andrés entiende que algunos estudiantes se duermen en su clase. Lo digo porque no les despierta ni les llama la atención y parece ser parte de una dinámica normal. Al igual que cuando Andrés pasa lista al final de clase, algunos estudiantes se levantan a tirar basura o a conversar. Da la sensación de como si estuvieran en un ambiente “familiar” o algo parecido.

A mitad de la clase Andrés menciona que a Chile se le denomina el jaguar de Latinoamérica. Ante esto una estudiante menciona que le llamaba la atención lo salvaje del asunto. “¿Por qué un jaguar? ¿Por qué está en extinción?” menciona una estudiante; “¿Por qué tiene garras y las puede mostrar en cualquier momento?” dice otro; “Si somos el jaguar somos mejores que los otros (refiriéndose a los vecinos)” dice un estudiante medio riéndose y fardando de que Chile es importante; y otro estudiante denomina al jaguar como cazador, que Chile es un país que ha cazado y recopilado mucho. Pero con todo esto lo que ha resaltado o salido a la mesa de los propios estudiantes fue el factor salvaje. “¿Por qué un salvaje y no una máquina?” Andrés les deja que debatan y expliquen sus razonamientos. A pesar de esto, el momento álgido no dura demasiado y Andrés debe introducir elementos todo el tiempo para continuar la clase.

Al terminar la sesión con el 4ºB, acompañe a Andrés con el 2ºA, un curso que visitaba ya que era en una hora “muerta” para mí. En esta aula aún está la decoración de Fiestas Patrias. Andrés llega como siempre y la clase le espera de pie. Andrés dice “buenos días” y la clase espera a que éste diga “siéntense” o “pueden sentarse”. Andrés siente un profundo orgullo por estos estudiantes. Los ve con muchas expectativas, sus nuevos premios SIMCE y/o PSU.

La relación de autoridad y las dinámicas de clase (dictado de contenidos) es parecida a la de los segundos de bachillerato alcalaínos. Andrés me hace que me siente al lado suyo, como un recurso o apoyo durante sus sesiones de cuarto medio y aunque en esta clase hace algo parecido, es él quien da clases todo el tiempo de pie y muy enérgico. A veces recurre a mí para puntualizar eventualidades o conceptos. Andrés aquí se desenvuelve con una directriz más lineal y de clase tipo magistral. Los

estudiantes escuchan, escriben y de vez en cuando preguntan. Andrés le da libertad para que pregunten lo que quieran.

Andrés les pide que fabriquen una línea del tiempo con las tres etapas de la independencia y los alumnos protestan ya que involucra mucho trabajo al parecer. Es una queja liviana y al rato ya están copiando y escuchando de nuevo. La estudiante que tengo cerca de mí dice “con uno ya era suficiente”. Mientras que en el 4ºB hubo numerosas bajas post fiestas, en el 2ºA no hubo ninguna, una clase donde el orden es fundamental; detrás de la silla del profesor se encuentra un recuadro donde se refleja cómo está distribuido la sala (nombres y lugar físico de cada estudiante en el aulario), una pequeña muestra de la disciplina que tanto alardea Andrés en nuestras conversaciones.

La historia que relata y explica Andrés es la que se pide en la PSU, es decir, la versión oficial de la historia. A pesar de que todos los profesores con los que he estado discrepan, unos más y otros menos, la dan tal y como la ley les manda. Como apoyo eventual utiliza un libro del preuniversitario bastante amplio. Yo lo agarré para ojearlo y la misma alumna que tengo a mi lado dice “la biblia”, refiriéndose a que aquel manual es todo un referente para poder seguir avanzando en su educación.

Antes de terminar la sesión, una estudiante pregunta “Profe, ¿Cuándo comienza a existir la chilenidad?” Andrés la mira sonriendo y le dice que es un “temazo” ya que es de gran interés para él este tipo de temas. Le comenta que a partir de los años treinta del siglo XIX se empieza a hablar de aquello, pero no profundizó demasiado. Pareciera que no les quiere revolver demasiado la cabeza con debates historiográficos, sino más bien darles la pauta que pide el Ministerio de Educación para que sean, según dichos criterios, los mejores<sup>136</sup>.

En mi siguiente sesión fui a acompañar a Andrés con su curso, el 4ºD. Este curso tiene 28 alumnos, de los cuales nunca vienen siempre todos. Al llegar al liceo y observar a varias parejas de estudiantes paseando juntas recordé lo frecuente que es ver parejas (relaciones sentimentales) entre estudiantes del propio liceo. De hecho, también ocurre entre la propia clase. Este fenómeno es más difícil de encontrar en los IES donde estuve yo, que buscaban sus parejas normalmente fuera del círculo del propio IES. ¿Una búsqueda dentro de una comunidad llamada liceo-curso-aula?

---

<sup>136</sup> *Ibid.* Miércoles 20 de septiembre de 2017.

Parece existir una cierta tendencia a que los estudiantes tiendan a establecer este tipo de lazos más dentro del liceo que fuera, una situación que influye en las relaciones sociales diarias en el centro.

Según Andrés, la mitad de los estudiantes de este curso estarían repitiendo con las calificaciones que tienen hoy. Los estudiantes del 4ºD, ante la amenaza de repetir el curso acuden al libro de clase, donde están las notas de todas las asignaturas de ese curso a lo largo del año. Varios estudiantes se reúnen frente al libro de curso para consultarlo y ojearlo para sacar sus cuentas personales de cara al fin del curso. Al suceder esto, yo me encuentro justo al lado (me pongo de cara a ellos junto a Andrés) y los estudiantes no se inhiben con mi presencia. Mientras tanto, Andrés está corrigiendo unas pruebas tipo test, o pruebas de selección múltiple, para poner notas al curso (el examen era sobre globalización). Andrés me confesó que pasó vergüenza en el anterior consejo de profesores ya que su curso (el 4ºD) no tenía ninguna nota aún puesta en el libro. Justo hoy publicó tres notas seguidas de la seis que debe tener a finales de octubre. Las primeras dos notas fueron de exámenes y la tercera en concepto de participación, o no, de las actividades realizadas durante Fiestas Patrias.

Andrés siempre me comenta que le aburren los cuartos medios debido a su comportamiento y a los contenidos de la materia. Otra cosa, dice él, es atender a cursos menores como el 2ºA. Es completamente diferente y puedo observar cómo realmente dice la verdad. Su presencia en cuartos medios tiende a ser más obligada mientras que con el curso

Las notas de la prueba de selección múltiple que estaba corrigiendo fueron publicadas en voz alta. Debido a la elevada cantidad de suspensos Andrés tuvo que “levantar la mano” redondeando las notas hacia arriba (dos casos) o utilizando una barra de medir menos exigente (el resto del curso). Una de las estudiantes que se acercó a consultar el libro del curso decía que se sentiría avergonzada si repetía otra vez. Solo ha repetido una vez, en séptimo, y aquello fue “por problemas de madurez”, según decía. El paso que tuvo ella del liceo privado (en Con Con) al público (LBVM) marcaron su vida escolar ya que el liceo público no tiene los mismos estándares que los privados. Generalmente se tiene a desprestigiar lo público, algo que esta estudiante subraya con vehemencia. Esta misma estudiante y la que estaba a su lado comentaban que “por culpa de la flojera es que tenemos muchos rojos, de otra forma podríamos sacar mejores notas”. Ellas mismas reconocen sus defectos. Saben que por dejadez

están en la situación que están. “La chica avergonzada” (su nombre es Emmy) comentaba que quería estudiar en INACAP (Instituto Nacional de Capacitación) una carrera universitaria, concretamente la carrera de Trabajo social. Entablando conversación con ella le dije que era duro este tipo de carreras ya que en los trabajos asociados a estas profesiones debes tratar con gente con problemas de todo tipo, pero ella se veía muy segura y me respondió: “yo tengo la fortaleza suficiente para eso”.

Mientras todo esto sucedía, casi al mismo tiempo, dos estudiantes del fondo de la clase se acercan a mí y me preguntan agachados y con voz baja “¿profe, ¿usted en España veía Naruto?”. Yo les decía que no vi nunca esa serie anime, pero si otras como Dragon Ball o Caballeros del Zodiaco. Luego me dijeron “¿Y la veía con el doblaje en español de allá?” Yo le decía que dependiendo de la serie. Seguimos un rato más conversando del asunto y se fueron a sus pupitres.

El grupo de estudiantes que rodeaba la mesa del profesor (unos seis estudiantes y algunos que iban y venían), sacaban cálculos de su media para ver si les daba para pasar de curso. Les preocupa repetir, sobre todo a los que ya lo han hecho una vez. Muchos otros también calculan su nota, pero mientras más al fondo están los estudiantes más distraídos en sus cosas están. Conversan en grupos de entre cuatro a cinco estudiantes, otros con el vecino y otros simplemente con su móvil chatean o juegan al Clash Royal<sup>137</sup> (se oía desde mi asiento).

Instantes más tarde Andrés, mientras que corregía exámenes de selección múltiple con su plantilla personalizada, me decía en un tono irónico “me estresa verte escribir tanto”. Yo le comentaba que todo el mundo al verme escribir suele reaccionar igual: con curiosidad e interés por saber que escribo exactamente. La “chica avergonzada” se añadió a la conversación y me dijo sonriendo “¿Qué escribe? ¿Cómo sacamos nuestras notas y promedios?”. Yo le dije: “lo que veo, lo escribo”. Acto seguido Andrés recita las notas en voz alta. Después dice las notas de participación durante Fiestas Patrias. Para esto se basó en una tabla elaborada por la presidenta de la clase que graficaba los estudiantes que habían participado y los que no. Solo siete son los que tenían más de alguna falta. A estos se les restaba puntos del 7 prometido por Andrés en base a la cantidad de faltas que tenía. Uno de los estudiantes que en la semana de las alianzas se le criticaba (Lorenzo) por no participar en nada. “Está, pero no está” afirmaban y Andrés le preguntó que por qué debía darle el 7. La mayoría de

---

<sup>137</sup> Juego (APP) de estrategia real online.

la clase le defendió diciéndole a Andrés que se lo pusiese y Andrés exhorto amistosamente a Lorenzo a que defendiese su postura. Él decía que había salido segundo en la competición de matemáticas y que había tocado el bajo durante dichas fechas. Finalmente, después de un momento de tensión para el estudiante Andrés le puso el deseado 7 en su libro de notas. Más tarde Andrés reúne a los estudiantes “pendientes” de exámenes para que anoten las fechas de sus próximos exámenes. Los estudiantes utilizan su móvil como agenda para apuntar todo esto.

Al final de la clase Andrés dedicó un tiempo para armar los grupos para las exposiciones de cara al día de la interculturalidad (10 de octubre), un evento que estaba organizado por el departamento de historia. Fue el mismo ejercicio que hizo con el 4ºB la semana pasada. Andrés juega con ellos y les dice que deben escoger los temas según los vaya mencionado por lo que deben estar atentos, si no el más rápido cogerá el tema “más popular” entre los cinco a elegir. El más cotizado fue el de medio ambiente, seguido de nuevas tecnologías, economía lineal y circular, migraciones e identidades. Pasó algo parecido en el grupo B. Los grupos de trabajo son cerrados, es decir, levanta la mano un representante y éste dice el nombre de su grupo (cinco componentes). Ya tienen armados los grupos de antemano.

Cómo observación general de hoy, el curso no suele vestirse de igual manera. Unos utilizan el uniforme reglamentario (hombres: camisa blanca, corbata azul, chaqueta con el escudo, pantalones negros y zapatos negros; mujeres: camisa gris con el escudo, falda gris o azul, medias grises y zapatos negros). Algunos estudiantes varones usan el uniforme completo salvo la chaqueta (en otros cursos como el B o E, que usan el uniforme al completo, pero son unos pocos los que lo hacen), otros la misma indumentaria, pero con sin corbata ni chaqueta y el resto con usan la chaqueta del curso<sup>138</sup> (color verde con gris que hicieron ellos con Andrés). Las estudiantes llevan todas falda, la diferencia está en las medias ya que unas las usan y otras no, y en las camisas ya que unas la usan y otras usan poleras o camisetas de color rojo o azul. Los zapatos en el caso de las mujeres son casi siempre igual salvo estudiantes que casi siempre visten con ropa deportiva del liceo con sus respectivas zapatillas (un color azul oscurecido). Los estudiantes varones utilizan zapatillas suyas o las del liceo

---

<sup>138</sup> La chaqueta del curso es un recurso identitario de cada curso de cuarto medio. Cada letra (A, B, C, D, E) elige sus colores, diseño y lemas juntamente con su profesor jefe. La chaqueta del curso sería financiada con dinero del curso, unos ingresos que recaudan a lo largo de su paso por la educación media con la realización de diferentes actividades.

(hay mixtura al respecto). Los viernes suele ser los días que muchos van con “ropa de calle”. Pagan unos 300 pesos y el liceo les permite ir con dicha indumentaria. El dinero recaudado está destinado a las arcas del curso correspondiente.

Al finalizar la clase mi siguiente sesión sería con el curso 4ºA, de 32 estudiantes. Llegué algo tarde de lo normal y pude observar que Andrés se encontraba montando los grupos de cara al evento del 10 de octubre (mismo ejercicio que en el resto de los cursos). Nada más llegar los estudiantes me esperaban entusiasmados. Parece que echaban de menos mi presencia. De hecho, los grupos que más he visitado, por orden, son el B, E, D, C y A, por lo que ellos se sentían desplazados o discriminados. Al entrar me saludaron muy amistosamente y pareciera que les caigo bien. En este curso no hay grupos tan marcados como en el D. Son grupos más pequeños (de a 3) o parejas (de a 2).

En el aula suelo comportarme no como un profesor, si no como un investigador, un individuo que quiere conocerlos. Esto involucra usar un lenguaje coloquial, cercano y de aspecto semiformal (ropa que me permite estar en armonía con la dirección, los profesores y los estudiantes). Para llegar a los estudiantes necesito del apoyo de la dirección y profesores, ya que de otra forma es imposible.

En el transcurso de la formación de los grupos Andrés me hace un comentario “en este curso no repite nadie, no como en el D...”. El 4ºA es el curso que mejor representa la excelencia del liceo debido a sus altas o más regulares calificaciones, pero, junto con el 4ºB, son los cursos más inquietos ya que quieren irse pronto del liceo debido a que no ven necesario alargar más su estadía allí, o por lo menos es lo que piensa Andrés. Es una teoría razonable, teniendo en cuenta que sus notas les hace “volar más alto” que el resto de los estudiantes de otros cursos como el 4ºD o 4ºE.

Un estudiante me dice “¿Cómo estás, Jesús?” Es el sobrenombre que tengo en el liceo, por mi pelo largo y barba. Yo le dije que bien y me reí con él. Suelo reírme de este tipo de cosas y mostrar respeto a la vez, pero sin generar un clima de autoridad como lo hace Andrés. A pesar de esto, a Andrés lo tratan de una forma muy cercana, tocándolo y hablándole de forma directa, aunque dirigiéndose a él de usted (en Chile esto es común) y de profe, nunca por su nombre de pila. Pareciera que a Andrés no le hace demasiada gracia que me traten tan coloquial, ya que Andrés me ve como un igual y como tal siente que merezco el mismo trato que él de sus estudiantes. Evidentemente a mí ese trato ni me interesa ni lo necesito, sino todo lo contrario ya

que mi investigación requiere de su colaboración, un escenario que se consigue desde la confianza y la informalidad.

A pesar de que Andrés dice que no utiliza el libro, sí que lo utiliza, concretamente a modo de guía del temario para organizar mejor las ideas a desarrollar en clase, sobre todo cuando se trata de temas más técnicos como los tratados de libre comercio, por mencionar un ejemplo. Los estudiantes lo siguen a él, por lo que cuando él sigue el libro, los estudiantes hacen lo mismo. Cuando Andrés no sigue el libro, los estudiantes aprenden a raíz de sus explicaciones y apuntes recogidos en clase.

A media hora de acabar la clase, los estudiantes le dicen a Andrés que deben de practicar para el día siguiente ya que tienen que bailar merengue y es con nota. Andrés sabe bailar y, quizás por esto, les dejó el resto de la clase para que practicasen en la propia aula. Mientras se organizan los estudiantes y comienzan a dar los primeros pasos con la música sonando de fondo, Andrés me confiesa de forma honesta “Los he explotado mucho estos años. Ahora quiero disfrutarlos.”. Se refería a que quiere verlos siendo ellos mismos.

Viendo que la clase no se organizaba muy bien y andaba algo perdida con los pasos, Andrés les empezó a dar clases y bailó tanto con estudiantes hombres como mujeres. La participación e implicación de Andrés es total. Al finalizar la clase Andrés fue con ellos a una sala más grande para enseñarles más (no estaba obligado a hacerlo ya que sus horas lectivas ya se habían consumido).

Al despedirme de Andrés me encontré con un Diego muy apresurado. Entre otras cosas triviales, le pregunté que por qué tenía prisa a lo que respondió que tenía que prepararse muy bien la visita de la gente del Ministerio el día de mañana (viernes 22). Yo le dije que significaba aquello y respondió lo siguiente “Vienen unos tipos del Ministerio y te graban mientras haces clase. Pero no es la clase normal que hago siempre si no la típica clase perfecta que quieren ellos. No es una muestra de la realidad. No lo es para nada”. Efectivamente pareciera que tuviera razón al tener que forzar a Diego a modificar su forma de dar clases por una más estricta siguiendo las instrucciones del reglamento que dictamina el Ministerio de Educación de Chile. El Ministerio, según Diego, recoge esas grabaciones (audiovisuales) como ejemplo de que clases se dan en los liceos públicos. Es lo que se cuantifica y lo que se muestra como producto de la educación chilena. Quizás sea algo demasiado artificial y

prefabricado ya que es con antelación y siguiendo unos parámetros muy concretos. Es mi percepción. Ya le preguntaré que tal le fue a él y a los estudiantes<sup>139</sup>.

En mi siguiente sesión, al llegar al 4ºA, los estudiantes debían organizarse en grupos para sus exposiciones del próximo jueves, una preparatoria de lo que será el próximo 10 de octubre (exposiciones en el día de la interculturalidad del liceo). Mientras esto sucede Andrés me dice: “¿Te fijas? Ellos pueden trabajar solos”. Andrés piensa que a estas alturas del año y con este curso en específico él no debe estar tan atento como con el 4ºD o 4ºB. Son más autónomos y viéndolos con atención pareciera que Andrés está en lo cierto cuando se refiere a esto.

Entre tanto, la alumna colombiana del curso (Ángela) se acerca a Andrés para preguntarle sobre su tema de exposición (migraciones), concretamente de cómo debería enfocarlo expositivamente. Andrés cuenta con mi opinión al respecto y yo le comento que debería dar casos o ejemplos para acercar el fenómeno de las migraciones a la gente que los escuche. Otra estudiante del mismo grupo (un grupo de 6 mujeres), al esperar su turno mientras que atendía a Ángela, viene a preguntarme sobre “la crisis en España”, concretamente de cómo se produjo y si las migraciones habrían provocado dicha crisis. Me levanté de la silla y le pedí a Andrés un plumón para graficarle de mejor manera la problemática. Al empezar la explicación se sumaron otras tres chicas a escuchar el porqué de la crisis en España. Les expuse mi versión de los hechos ante esto, comentándoles que antes de la crisis (a partir del año 2000) hubo muchos movimientos migratorios desde América Latina destacando Ecuador y desde Europa del Este (Polonia, Rumanía y Bulgaria), y que al estallar la crisis todos estos tuvieron que verse forzados a volver a sus países o a quedarse en España por no tener recursos suficientes para su retorno. Escuchaban atentamente e intervenían para acercar dicha situación a lo que ocurre en su país (Chile). Les comenté que yo fui uno de los afectados de la crisis y que fui parte de ese movimiento migratorio, dándole algunos detalles de lo difícil que fue aquella experiencia para mí. En medio de un diálogo fluido con ellas, tomaron el protagonismo absoluto haciendo todo tipo de comentarios: por ejemplo, con respecto a los casos de las preferentes de Bankia una de ellas decía “Igual que acá con las AFP (Administradoras de Fondos de Pensiones)”, u otra integrante del grupo hacia referencias con respecto a las

---

<sup>139</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, jueves 21 de septiembre de 2017.



migraciones que les comentaba “Aquí tenemos a haitianos, colombianos...”. Después de la exposición de pizarra comenzamos a conversar largo y tendido (una media hora, quizás algo más) sobre los casos de migraciones en Chile. Yo las escuchaba y les di pie a que desarrollasen sus ideas. Ellas querían dejar mostrar su posición en contra de los que dicen que los migrantes vienen a delinquir o robar en Chile. Quieren dejar claro que dichos estigmas no son buenos ni aceptables para ellas. Todas ellas destacaban que las generaciones más jóvenes, cómo ellas, no entienden el racismo como si lo hacen sus padres (fue el caso de una de las estudiantes que decía que su padre le contaba acerca de que los haitianos viven bien en Chile y gozan de privilegios por encima de los chilenos).

Con ellas mi tono navega entre lo semi formal y lo coloquial. Intento soltar palabras típicas del chileno diario que Andrés siempre me dice que no diga (cualquier palabra mal sonante o considerada vulgar pero que son muy utilizadas por los estudiantes). Al decir este tipo de palabras se suelen reír y pareciera que les produce más cercanía. Al entender sus códigos, bromas y dobles sentidos hace que podamos desarrollar niveles de confianza mayores. Por ejemplo, una de las chicas, a la cual le mostré mi DNI (Documento Nacional de Identidad) para enseñarles mi doble nacionalidad, se lo pasa por la nariz y se ríe con la amiga que tiene al lado, como bromeando sobre “jalar cocaína”. Hablar de drogas con profesores es impensable. Es un tema prohibido mientras que conmigo bromearon con eso y yo les seguía la broma “con ese no... con el anterior quizás sí (risas)”, haciendo referencia a mi antiguo DNI. Son las frases que permiten amenizar el diálogo y superar niveles de confianza. En general son una generación muy cercana a las drogas, sobre todo a la marihuana, que es prácticamente como hablar de cigarros o alcohol. A pesar de estar hablando y dialogando me siguen tratando de usted. Con respecto a esto, suele ser lo normal este tipo de trato. Nada que ver con España donde se suele tutear mucho más.

En general querían demostrar su rechazo a las políticas de inmigración que perjudican a la gente que llega a Chile. Una de ellas (Bárbara) dijo: “Estaba en Valparaíso tipo cinco de la mañana cuando vi a un afgano pidiendo dinero en la calle y lo primero que decía era que no era terrorista. Me dio tanta pena...”. Yo les preguntaba si ellas tenían amigos o conocidos que fueran extranjeros y dijeron que no, pero añadieron que en el liceo había bastantes extranjeros y que se suelen llevar bien con ellos, que no supone ninguna amenaza o problema la presencia de migrantes en

el centro. Una de las estudiantes mencionó como trataba Andrés este tema y que el libro de historia no siempre tiene la razón. Ella señaló la página cuarenta y ocho del libro de texto un detalle de una imagen que ilustraba la bandera chilena con manos blancas y negras. Ella decía que solo las manos blancas tocaban la bandera mientras que las negras, en cambio, no, aludiendo a que aquello era paradigmático en la realidad sobre el acceso a la ciudadanía e integración de la gente migrante en Chile. Ellas dicen estar bastante de acuerdo con la crítica de Andrés que hace al libro y a los relatos de la “historia tradicional”. También saben muy bien su tendencia política y no dudan ni un segundo en decirlo abiertamente (de izquierdas).

La imagen concreta a la que se refería la estudiante (Pamela) era la siguiente:



Fuente: Henríquez, Michelle, Ignacio Latorre, y Paloma Rocha, *Historia, geografía y ciencias sociales, IV medio*. Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 2016, p. 48.

Después de tratar esto pasamos a conversar sobre los movimientos estudiantiles. Ellas me dijeron que no habían participado en las marchas de 2006 o 2011 por edad pero que tenían a sus hermanos mayores que habían participado y les contaban que el LBVM fue “tomado” (decía una de ellas). Las cuatro estudiantes coincidían que el Liceo que más se movilizó y se moviliza en la región (V región) es el Liceo Eduardo de la Barra, donde habría estudiado el ex presidente de Chile Salvador Allende. El histórico Liceo en la región de a finales del siglo XIX tiene fama de ser revolucionario<sup>140</sup>. Al preguntarles por qué entendían ellas por revolucionario me respondían que “a los que son críticos y están en contra del sistema establecido”. Todas ellas me decían que los que salían de ese liceo (Eduardo de la Barra) solían ser la base de la Universidad de Playa Ancha, una universidad destacada por ser de

<sup>140</sup> Al llegar a casa leí acerca de Liceo Eduardo de la Barra acerca del 11 de septiembre y resulta de que ellos si se habían movilizó al respecto: <http://www.eldesconcierto.cl/2017/09/11/estudiantes-se-toman-el-liceo-eduardo-de-la-barra-de-valparaiso-para-recordar-44-anos-desde-el-golpe-militar/>.

izquierdas y “revolucionaria”. Una de ellas (Pamela) me decía que si bien no había ido a movilizaciones estudiantiles ha ido a las de “No más AFP”. Otra dijo que ella (Victoria), al ser del norte, su liceo era muy pequeño y que su movilización fue muy seguida de cerca por la directiva del liceo (decía algo avergonzada). Les hablé de las CONES (Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios) y ellas nunca habían oído hablar de dicha coordinadora. Yo les dije, para que no se sintieran mal, que la culpa no era suya, sino que quizás las CONES por no hacerse lo suficientemente visible<sup>141</sup>. Aquí trataron ellas que la mayoría de los dirigentes estudiantiles están en las JJ.CC de Chile y Bárbara decía que la profesora de educación física del liceo es comunista y que muchas veces les ha hablado muy a favor del P.C chileno y de las dirigentes del movimiento del 2011 como Camila Vallejo.

Parece que tienen algo que decir, pero no se sienten parte de los cambios. Contemplan unas realidades impotentes, ya que no ven cómo actuar ante lo que sucede, pero sin esto significar que no tengan opinión o algún que otro argumento (no hacen oídos sordos). En varias ocasiones me decían de “lo que debería ser” y no de lo que han hecho o planean hacer, siempre relacionado con el arreglo de lo ya existente (gratuidad en la educación, aceptación de los migrantes, trabajo, etc.).

Nuestra conversación la interrumpió Andrés que quería consultarme algo de su Magister. Me quedé el resto del tiempo con él ayudándolo con formas de conseguir material para sus trabajos. Estaba muy agradecido.

Después del recreo los estudiantes debían acercarse a Andrés para mostrarles lo trabajado. En general los estudiantes se lo toman en serio. Andrés cuenta siempre con mi opinión y los estudiantes lo toman en consideración.

Antes de salir del liceo me encontré con dos estudiantes del 4ºE. Me decían que mañana casi todos van a la Universidad de Valparaíso, pero que si yo me quedaba en el liceo ellos también: “Si está usted yo me quedo” decía uno. El otro decía “Si viene mañana podemos conversar”. Parece que a muchos les caigo bien como mínimo. ¿Una maniobra para que influya en Andrés a su favor? Puede, aunque no todos los estudiantes se comportan así.

Una observación de las chaquetas que usa el 4ºA es su lema que me llamo la atención “más que un curso, una familia”. Andrés me dice que porque me fijo en esos

---

<sup>141</sup> No quise cortar la conversación haciendo parecer que se sintieran juzgadas. En vez de esto me hice cómplice de su desconocimiento, culpando a las CONES de que no fuera lo suficientemente conocido.

detalles. Yo le comento que en lo que él llama detalles para mí son un mar de información<sup>142</sup>.

Mi próxima sesión en el liceo se desarrollaría con el curso 4ºB, donde había jornadas de información y visita de los estudiantes de cuartos medios a la Universidad de Valparaíso. La clase está semi vacía y Andrés aún no llega. Al final del aula había un grupo de 8 alumnos escuchando música reggaetón, cantando y riéndose de cómo cantaban. Uno de los estudiantes me invita a cantar y yo me uno a ellos. No canto por qué haría el ridículo, pero si empatizo con ellos sonriendo y compartiendo carcajadas cuando alguien se equivoca con la letra. Al llegar Andrés pone orden para que comiencen a trabajar en grupos de cara al proyecto del día 10 de octubre, un día clave para el prestigio del departamento de historia. Como falta la mitad de la clase, los estudiantes van avanzando por su cuenta y en un silencio intermitente. Algunos escuchan música mientras trabajan, otros conversan y otros escriben en silencio. En general se suele dar el fenómeno de demostrar abiertamente las emociones a los otros, sean tanto positivas como negativas, situación que he podido apreciar tanto en este curso y con el resto. Los estudiantes se dicen a la cara lo que les parece mal a sus compañeros (en general) y lo que les parece bien. Normalmente es habitual ver abrazos, caricias, besos en la mejilla y acercamientos entre parejas en clase y/o entre amigos. Fuera de clase (pasillos y patio) se suelen ver escenas de novios (“pololos”) como besos en la boca, abrazos, tomar la colación en pareja, paseos de la mano, etc.

Mientras los grupos de trabajo están trabajando en lo suyo, la mente de Andrés parece estar absorta ya que está preocupado de sus labores de Magister. Por mi parte intento ayudarlo en lo que puedo, por ejemplo, dándole mi clave de acceso de la UAH para que pudiera buscar y descargar información para sus deberes, como también ofreciéndole apoyo en su labor de corrección de ensayos, una labor que me es interesante ya que dichos escritos son material documental valiosos en esta tesis.

De vez en cuando los estudiantes preguntan sobre definiciones de palabras o sobre que metodologías deberían seguir a consejo del profesor. Un estudiante se me acerca y me pregunta que quería decir una frase del texto que estaba leyendo. Algo así como que “Las deficiencias del patriotismo hacen que se ponga el peligro la seguridad nacional”. A continuación, señalaba algo parecido a esto “Sin un

---

<sup>142</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, lunes 25 de septiembre de 2017.

patriotismo fuerte se pone en peligro la identidad nacional, imprescindible para sobrevivir en un mundo globalizado”. Era algo así. El caso es que la interpretación del autor era de corte nacionalista y el estudiante no supo detectar dicha tendencia. Al no ser capaz de detectar la ideología del autor (de corte claramente nacionalista), le recomendé a Gellner, Anderson, Hobsbawm y Smith para que viera las nociones de patria, nación y nacionalismo en el marco de su trabajo-exposición (identidades). La intención por mi parte fue puramente académica, pero lo realmente interesante fue su incapacidad de no detectar el nacionalismo del autor que leía. El estudiante escuchaba atentamente y me manifestaba su no entendimiento con lo que leía. No dijo mucho más y volvió a su asiento a seguir leyendo y seleccionando información.

A mi lado tenía al grupo de estudiantes que trabajaba medio ambiente. Les pregunté qué tal llevaban su trabajo a lo que me respondieron “bien”, siempre con una sonrisa en la cara. Quizás sea lo que más me llama la atención con respecto del Guillermo Rivera. Normalmente estos estudiantes suelen sonreír más o manifestar más inocencia (percepción personal), mientras que en el Guillermo Rivera no lo veo tan presente. Quizás más autenticidad, pero no inocencia. No sé si tendrá relación directa con su situación socioeconómica. Seguramente sea así. Con este grupo que trataba medio ambiente no me acuerdo muy bien por qué, pero terminamos hablando sobre robos. Creo que surgió a raíz de un comentario sobre una alumna que había sido víctima de robo recientemente (su celular concretamente). Ante dicho suceso ellos manifestaron su rechazo al robo, pero un estudiante diferenció entre el robar por maldad (rechazo) y por necesidad (empatía). Este estudiante convenció al resto (4 estudiantes) menos a una que seguía con su rechazo en general al robar. Sobre esto al salir del liceo me enteré de que había sido una alumna del propio curso quien se lo había robado a su propia compañera (5 alumnas fueron testigo). Todo esto fue una confesión de estas cinco testigos a una profesora. Ésta, a su vez, se lo comunicó a Andrés delante de mí.

En medio de la clase una paradocente (las encargadas de vigilar los pasillos, estudiantes y controlar material escolar) preguntó a Andrés acerca de donde estaban los estudiantes que habían ido a la Universidad de Valparaíso si el bus había llegado hace un rato. Andrés le comentó que si no llegaban al aula les pondría falta. A los 10 minutos los estudiantes se presentaron ante la puerta (los que habían ido a la U.V) y una estudiante (que representaba al grupo) dijo a Andrés que habían llegado hace poco

tiempo y que estaban en el patio. Andrés les hizo pasar y me dijo susurrando “parece que los han retado”. Los estudiantes se sentaron y se unieron a sus equipos de trabajo.

Cómo mencionaba antes, a veces me da la sensación de que el trato de los estudiantes hacia el profesor es un tanto infantil, cercana y amable. Aún no he visto ningún caso de violencia, mala contestación o algo parecido. Ni siquiera un atisbo de aquello.

Sobre las 16:00 horas tuvimos reunión de departamento de historia. Romina (una de las profesoras) no pudo asistir como de costumbre ya que trabaja como profesora paralelamente en la Universidad de Playa Ancha y en el liceo. En dicha reunión se habló básicamente de cómo organizar el evento del 10 de octubre. Yo soy uno más y parece que mi opinión cuenta, ya que así me lo hacen saber los profesores integrantes del departamento de historia (Andrés, Diego, Ricardo, Constanza y Romina).

Antes de entrar a la reunión hablé con Diego y me contó que estaba un poco nervioso sobre lo de la clase grabada del próximo jueves por la tarde, a la cual, por cierto, no puedo asistir ya que el Ministerio me lo prohíbe al no ser un evento que evalúa específicamente al profesor. Diego me decía que tenía que preparar a los alumnos para que hagan algo de “teatro” y demuestren como se hace “una clase ejemplar” para el Ministerio de Educación. Dependiendo de cómo le vaya a Diego, ganará puntos en su escala personal por ser mejor personal docente (y también más sueldo).

La vuelta a casa la hice con Andrés (no es la primera vez). Tenemos mucha comunicación y sobre todo él me cuenta sus temores sobre el Magister que está realizando en la PUCV (es una preocupación muy presente estas semanas).

Otra situación que me llamó la atención conversando con los estudiantes del 4ºB fue que muchos de ellos tienen muchas actividades extraescolares. Un estudiante me comentaba que no puede salir prácticamente nunca ya que los viernes y sábados tiene propedéuticos y preuniversitario. La vida fuera del liceo también es intensa y la presión académica en este último curso es más que incuestionable<sup>143</sup>.

La siguiente sesión volvería al 4ºB, donde Andrés me pidió expresamente que si le hacía el favor de supervisar este curso al inicio de la sesión de mañana debido a

---

<sup>143</sup> *Ibid.* Martes 26 de septiembre de 2017.

los incidentes acontecidos en el 4°C (robo del celular a una alumna). Andrés quería ir al 4°D, con toda la fuerza de la ley del liceo a donde estaría la sospechosa, pero finalmente no fue porque, según Andrés, “había solo seis alumnos en mi clase”, refiriéndose a su curso, el 4°D. Al llegar a clase había unos 12 estudiantes (8:03 am) y el resto iban llegando en gotera hasta completar prácticamente la clase a los 15 minutos de haber comenzado la clase. Dos chicas llegaron sobre las 8:45: una con justificante y otra sin él (le pidió por favor a Andrés para que no le pusiera falta y éste accedió). Los estudiantes estaban a sus cosas y conversando sobre temas personales. Al verme llegar no noté que modificaran su conducta ni que cambiaran su tema de conversación, simplemente siguieron con sus cosas. Al llegar Andrés (no le esperaba debido a lo que me había dicho la clase anterior) los estudiantes dejan sus cosas y se ponen en disposición de organizar sus labores correspondientes: en este caso sus presentaciones de cara al 10 de octubre. El objetivo que les había puesto Andrés para el día de hoy era que tuvieran todo el material visual (manualidades y cartulinas) prácticamente finalizado.

Andrés me pregunta mientras está preparando la clase del preuniversitario que imparte por las tardes “¿qué te parece la tabla que hice para calificar el trabajo de los estudiantes?”. Suele contar conmigo para que le apoye en ciertos puntos, como un consejero o algo así. Hemos llegado a una relación de confianza en la que no me prohíbe nada salvo el decir palabras mal sonantes delante de los estudiantes (con cierto reparo hay que decirlo).

Hay algunos estudiantes que todavía me llaman profe, otros ya me llaman por mi nombre (Gonzalo), otros me tutean y otros me llaman con mi sobrenombre popular en todos los cuartos medios “Jesús”, por mi supuesto parecido físico con Jesucristo. Bromeamos mucho al respecto y yo les sigo el juego. Creo que es saludable poder tener un código con ellos. Siempre les saludo y suelo que siempre sea con una sonrisa, aunque esto no signifique que sea un payaso en el liceo. Creo que he sabido diferenciar esto para que me respeten.

Una estudiante que estaba con su grupo trabajando pasa por mi lado y me pregunta si se algo de historia de Chile (ya que la mayoría me tratan como si fuera español) para que la ayudase con una pregunta de su libro de preguntas seleccionables del preuniversitario que está haciendo. En su caso hace preuniversitario fuera del liceo, en la UCV. Cuando resolví su duda, me aborda una noticia que había leído a

raíz de la conversación que tuvimos sobre la naturaleza de su preuniversitario (privado igual a calidad). Me dijo “He leído que una universidad privada llamada Universidad del Mar la han cerrado juntamente con una privada por motivos económicos. Lo que no supo la gente es que la primera fue cerrada por motivos económicos y la segunda por motivos de calidad” (es una reconstrucción en base a la idea central que menciona la estudiante). Luego le pregunté sobre qué percepción tiene normalmente la gente sobre lo público con respecto a lo privado y me comentó rápidamente que lo público está por debajo que lo privado. Alargué la pregunta para alcanzar su opinión al respecto y me comentó que ella no creía tal cosa y que la educación pasa por los profesores y no por su naturaleza (pública o privada). Matizó en que ella no se iría a un colegio privado, que prefiere la pública. Andrés, que estaba trabajando en el Power Point de su preuniversitario, menciona con tono irónico mientras sigue a lo suyo “Qué ilusa, qué ilusa...”. La estudiante le dice “pero profe... yo de verdad lo creo” y Andrés le replica “No, si te estaba molestando... Te encuentro toda la razón. Me gusta tu pensamiento”, le dice mirándola a los ojos.

Los estudiantes mientras trabajan suelen decir lo que sienten en voz alta “tengo frío”, “tengo calor”, “me molesta tal cosa” o “¡queda poco tiempo!”. He visto que no suelen ocultar sus pensamientos inmediatos y sensaciones. Suelen exteriorizar lo que sienten sin temor a una reprimenda.

A veinte minutos de terminar la clase Andrés llama a los grupos a presentar sus cartulinas-presentaciones plásticas de cara al 10 de octubre. Para ello se sirve de su tabla de medir calidad y trabajo en el proceso y quiere que yo le ayude a calificar. Andrés fracasa en su intención de que yo les califique una nota ya que yo, cuando esto sucede, me desmarco inmediatamente. Le digo “yo digo mis impresiones y tú les calificas”. Andrés, apurado y preocupado que no le dé tiempo, despacha grupo tras grupo sin entrar a analizar demasiado lo que quieren decir los estudiantes. En este sentido le ayudé yo, para analizar un poco el contenido y, en parte, la forma del producto final que habían hecho. Andrés les pone una nota y ellos deben colocarse notas individuales y una grupal. Andrés dice que es bueno que se autoevalúen, pero que no saben cómo realmente hacerlo. Normalmente los estudiantes, a pesar de que no les califique, me escuchan y toman nota de los que le digo. Siempre me ven con un tono pausado y reflexivo (intento ser así siempre para que puedan contar conmigo siempre que quieran).



Al finalizar la clase, como ya es costumbre, acompaño a Andrés al curso 2ºA (todos los miércoles después del 4ºB acompaño a Andrés a su curso favorito: el 2ºA). Un curso cuyas clases Andrés se desarrolla como profesor moviéndose, exponiendo y explicando conceptos. Se le ve como si fuera otro. La clase es atenta y hay unos cinco estudiantes que siempre suelen participar activamente preguntando cuestiones de fondo o de análisis. No suelen ser preguntar “porque si”, si no que tienen sentido en lo que Andrés desarrolla. Andrés le tocaba hablar de los gobiernos conservadores y de la consolidación del Estado-nación chileno durante el siglo XIX y los estudiantes preguntan sobre nación, Estado, sobre qué significa ser chileno y cuando surge esto, entre otras cuestiones de interés.

Al salir de la clase nos encontramos Andrés y yo con Paula Soto. Estuve hablando con ella un rato y tocamos en un momento el tema de la grabación de Diego (clase grabada). Paula me decía que “los del Ministerio no saben lo que ocurre en las aulas”, dejando en claro que la universidad sí que sabe, o por lo menos eso entendí yo<sup>144</sup>.

De camino a al liceo me encontré con un estudiante del curso de Andrés (del 4ºD, Bastián). La mitad del camino nos tocó ir juntos al liceo y le intenté dar conversación sobre cosas del día a día “¿qué tal las clases?”. Me comentó que “bien”, sin profundizar mucho y le pregunté acerca de que quería hacer después del liceo y me respondió “estudios ingleses” (con un año de inglés previo a la universidad). Luego le pregunté si había visto los partidos de fútbol la Champions del día de ayer y me contestó que no pudo verlos ya que tenía que estudiar para un examen. Por lo visto tenía examen del diferencial con Andrés. Yo le pregunté que no terminaba por quedarme claro lo de las clases diferenciales y me explicó que son clases donde agrupan a todos los estudiantes interesados en áreas específicas. En su caso es humanidades que engloba historia, lenguaje e inglés. En los diferenciales dan horas extra de dichas asignaturas.

Antes de llegar al aula con el 4ºE, los paradocentes me saludan con un “¡Hola profe!” y a continuación le digo a Bastián “no sé por qué chucha me llaman profe si no lo soy”. Se ríe y me despido de él entre risas. El “ser profe” en el liceo no involucra que seas profesor, sino una categoría social dentro del liceo. En general, con los

---

<sup>144</sup> *Ibid.* Miércoles 27 de septiembre de 2017.

estudiantes, suelo utilizar códigos de registro parecidos a los de ellos, más coloquiales y vulgares, fundamentalmente para distanciarme de la figura de los profesores. Suele llamarles la atención, sobre todo al principio, para ya se van acostumbrando.

Al llegar a la clase, Diego estaba preparando el proyector mientras que una clase semi vacía se acomodaba de a poco. Ya habían pasado unos cinco minutos (quizás algo más), y no es hasta diez minutos más tarde cuando Diego comienza a dar clase de forma muy lenta, adaptándose al flujo de entrada de estudiantes a la clase. Esto ya es normal para mí también. Según van llegando los estudiantes van saludando a sus amigos de beso o con la mano (depende si es hombre o mujer), independientemente de la distancia de donde esté sentado o de lo que esté haciendo el profesor. Saludan a “su grupo” y luego se instalan en su pupitre.

Diego dice que hoy por la tarde tienen grabación del Ministerio (una especie de prueba para Diego sobre cómo da las clases) y solicita, por encima de todo, asistencia y participación activa. Diego reitera que esta grabación es un tanto artificial y que se debe dar una “clase modelo” por lo que le pide el apoyo a la clase. Cuando lo dice, se ve cierta complicidad entre estudiantes y Diego, como distanciándose de lo que dice y hace el Ministerio. Una vez dicho esto, Diego comenta a sus estudiantes que esperará a que llegue el resto de la clase para explicar todos los detalles de la clase grabada, sobre todo a nivel de contenidos. Diego da unos 45 minutos escasos de clase-repaso sobre conceptos y acrónimos en torno a la globalización económica en el marco chileno. Una de las cosas que me ha llamado la atención es que, desde que he llegado al liceo, he visto más a Diego que a Andrés dar clases “normales”. Viendo los contenidos que da Diego esto se da fundamentalmente porque Andrés va más rápido y Diego algo más lento.

Al acabar el temario, Diego dice la fecha de la prueba y luego pregunta a la clase si quieren un debate o una exposición como nota última del semestre. Seis quisieron debate, mientras que el resto quisieron exposición (es decir, prefieren trabajar individualmente). A pesar de que se les explicara la dinámica de los debates, las cifras no variaron. Tengo mis sospechas que el hecho de hablar o argumentar les da algo de pereza. Es mi percepción. Y relacionado con esto, a los que querían debate Diego les dijo que, si querían hacerlo con los del 4°C y su respuesta fue que no, ya que no se llevan muy bien con ellos por su “prepotencia”.

Un elemento que me llamó la atención fue también el acercamiento que tienen con Diego. Tienen grupo de Facebook en común y de WhatsApp. Conocen a su mujer

e hijo. Digamos que conocen a Diego y a su círculo familiar, además de su número personal. Esto en Alcalá es impensable entre alumnos y el profesorado.

Diego finalmente concluye en que hará ambas actividades, dando en el gusto a la diferencia de opinión del curso en torno a esto. Cerrado este tema, Diego solicita la atención de la clase para recordar sobre la asistencia y participación de cara al día de la grabación de la clase. Luego expone lo que será la clase: explicación de que es el Estado de derecho y una dictadura militar para luego profundizar en el caso chileno. La idea de la clase es evidenciar la problemática de una dictadura y fortalecer el marco del sistema de Estado de derecho, destacando el papel del mismo después de la dictadura. Una vez explicado los contenidos de la clase, Diego insiste en repetir lo de la asistencia y participación: “chiquillos, si participan para mí es muy importante ya que me van a evaluar fundamentalmente por esto”. Diego incluso se anima a preparar diálogos con los estudiantes: una estudiante, Maribel, se postula como voluntaria para uno de los actos que piensan realizar en la grabación. Diego le dice: “Maribel, haz como que te encuentras esta moneda de 10 pesos en la mochila”, Maribel se ríe juntamente con la clase y Diego especifica “esta moneda es del año 1981 y es para explicar el lema e iconografía de la moneda que defiende el golpe militar”. Maribel pregunta “Pero ¿qué hago con la moneda?” Diego le responde “Cuando yo pregunte a la clase “¿Quién tiene una moneda de 10 pesos? Y cuando diga esto buscan todos la moneda y tu Maribel sacas la moneda que te acabo de pasar... ¡Pero no la perdai po!”.

Ya al término de la clase, con Diego ordenamos un poco el aula ya que estaba bastante sucia y desordenada. De repente, Maribel le dice a Diego “Tráigase a la guagua para el día 10, profe”. Diego le dice que no porque debe estar muy pendiente de ella (se lo dice porque ya se la llevó el día de celebración de Fiestas Patrias en el liceo donde también vino su esposa). Yo le dije que su bebe iba a ser historiador entre risas y él me dijo “Prefiero que no...No hay muchas salidas para los historiadores en Chile, Gonzalo”. Yo respondí: “No quieren que pensemos, por eso no quieren historiadores. Por eso nuestra responsabilidad y lucha es aún mayor”. Diego sentenció con un: “En eso tienes toda la razón”.

Al terminar la clase, acompañé a Diego al 4°C, donde están “los odiados para algunos del 4°E”. Aquí el motivo de la clase es que todos se organizaran en grupos y fabricaran sus presentaciones de cara al 10 de octubre. Los temas son parecidos a los que formuló Andrés con sus cursos. Al llegar a clase (llegué cinco minutos tarde)

estaba todo ya ordenado y organizado. En este sentido se parecen al 4°A y 4°B, los grupos más “disciplinados” o que mejor siguen las reglas.

Acompañé a Diego a hacer rondas de sugerencias a los grupos de trabajo sin mucha novedad. Los estudiantes manifestaban su preocupación por el tiempo fundamentalmente y sobre la representación (ya que será en un stand de cara al público, por lo que tienen que exponer ante mucha gente).

Lo interesante llegó cuando un estudiante (Matías), que estaba trabajando, le pregunté cómo iba con su trabajo. Ahí empezó una media hora larga de conversación. De su trabajo en clase pasamos a hablar de lo que hacía al salir del liceo (me decía que llegaba todos los días a las 11 de la noche a su casa ya que después de clase tiene preuniversitario en el liceo con Diego y luego preuniversitario en la Universidad Técnica Federico Santa María, en Valparaíso) y del sistema escolar chileno, del cual opinaba que el sistema privado tiene muchas ventajas estructurales sobre el público, pero a pesar de esto, el liceo público da todo lo que tiene en sus manos para hacerlo de la mejor manera posible pero que a veces no es suficiente. Sin embargo, él no parece tan convencido de querer elegir un colegio privado. Luego profundizamos sobre las dinámicas dentro del propio liceo y me comentaba que como él muchos son los que buscan todas las alternativas posibles para buscar salidas en becas o ayudas para estudiar en la universidad. Algunos pagando propedéuticos PPI (preparatorios que ayudan a convalidar, en carreras de ingeniería, hasta dos asignaturas de la carrera), propedéuticos normales (viernes y sábados) y preuniversitarios (tanto en el liceo como fuera de él). No se trata solo de aprobar la PSU y entrar a la universidad, si no de cómo se entra (con ayudas, becas, asignaturas convalidadas, convenios, con mejores conocimientos...). Hay muchos caminos, me dice Matías. En su caso particular quiere estudiar medicina en la Universidad de Valparaíso (cuatro millones de pesos al año), donde aclara que con las becas se puede llegar a pagar un millón de pesos al año, lo cual supone una rebaja importante para su economía familiar.

Con respecto a los cursos de los liceos me comentó que las letras A hasta el E representan, respectivamente, la calidad del curso (en notas y rendimiento académico en general) de mayor a menor. Es una manifestación clara de la segregación y selección y Matías no oculta su opinión al respecto. Me comenta que es un proceso selectivo y artificial, un método que genera tensiones y diferencias entre grupos, sobre todo en las letras de menor nivel con respecto a las de mayor nivel. El curso A son los más envidiados, ya que, además de reunir a los “mejores alumnos” suelen tener a los

profesores más capacitados del liceo. Con respecto a esto, tanto en el 4ºA como en el 4ºE hay diferentes inquietudes de cara a sus carreras. Es en el diferenciado donde se juntan por interesen de contenidos (lo que me explicaba Bastián coincide con lo que me comenta Matías). Matías también me aclaró que existen dos tipos de liceos: los científico-humanístico (como el bicentenario) y los técnico-especialista (donde los dos últimos años de enseñanza media son dedicados a dar materias de carreras técnicas donde se sale con un título de grado, que después puede ser aplicado en un instituto técnico o universidad). Nuestra charla fue interrumpida por el timbre del liceo, que señalaba el cambio de asignatura. Me despedí de Matías para acompañar a Andrés con el 4ºA.

Antes de entrar, una chica del 4ºD dice que hubo una “casi pelea” entre un estudiante del A y otro del C, que ambos cursos se habían enfrentado en un partido de futbol y tras el encuentro quedaron rencillas. El estudiante del A implicado, Olaf, dijo que quería quitarle hierro al asunto y Andrés avisó rápidamente a los implicados, profesores jefes, el mismo, Patricio (profesor jefe del 4ºA) y a los paradocentes. La idea, me decía Andrés, es “lavarme las manos con este tema lo antes posible”.

La actividad en el 4ºA se centró en entregar lo que llevaban preparando hace unas clases atrás (el mismo ejercicio que con el grupo B en el día de ayer). Los estudiantes de esta clase, me dice Andrés, a pesar de ser “más brillantes” (mejor rendimiento escolar), se organizan peor y no trabajan muy bien en equipo, situación que no ocurre tan a menudo, por ejemplo, con el 4ºB.

El estudiante de la polémica del futbol, Olaf, se acerca a mí y me empieza a conversar sobre si la marihuana es legal en España. Yo le comento que no, pero que dependiendo de la Comunidad Autónoma se pueden llegar a ciertos beneficios legales o no. Me pregunta también si yo fumaba marihuana y le dije que de vez en cuando. Él me dijo que fumaba por temas de estrés y que la sustituía por las pastillas que les había recetado el psiquiatra. Luego terminamos coincidiendo en que legalizar la marihuana implica, tal y como ha hecho Uruguay o California, que el PIB se engrose y que las mafias en torno a esta droga desaparezcan. Andrés nos interrumpió diciéndome en voz baja “¿No ves que lo único que está haciendo es perder el tiempo contigo para no trabajar con su grupo?”

Andrés me dio la potestad de opinar y participar en la evaluación de las presentaciones plásticas (trabajo manual-visual) que hacen los estudiantes. Esto me

genera cierta controversia ya que no quiero que me vean como un evaluador. En todo caso como un apoyo positivo, pero no como un agente de autoridad (la nota involucra poder sobre ellos y, por lo tanto, una modificación de su conducta hacia ese sujeto que posee dicho poder). Mientras que se preparan, algunos estudiantes me preguntan cosas específicas y consejo. Unos más que otros.

Al presentar sus cartulinas ante Andrés y mía, una de las cosas que me llama la atención es que les cuesta mucho autoevaluarse (parte del ejercicio es ponerse una nota grupal y notas individuales: todo ello cuenta en un 15% de la nota final del trabajo).

Otra anécdota de las presentaciones fue que un grupo de chicas (el que trataba migraciones) fabricaron banderas de distintos países. Y una de ellas me dijo “Tome, la bandera de España”. Yo le dije en broma “mientras más lejos este esa bandera mejor” Y ellas me dijeron “entonces la de Chile”, y yo les dije “Nada, mejor la de Jamaica que me gusta más”, e insistieron “¡No po! La de Chile. La de Chile es mejor”. En España esto hubiera implicado alguna que otra polémica<sup>145</sup>.

. En sesiones anteriores Diego me preguntó si quería asistir a sus clases con el 3ºD para echarle una mano con sus exposiciones de cara al 10 de octubre. Al acceder a su propuesta mi siguiente sesión sería con ellos.

El curso entero tiene que presentar sobre España (una de las razones por las que Diego me solicitó) y la clase se divide en cuatro grupos, donde cada uno de ellos debe representar algo diferente: unos los bailes populares, otros gastronomía, otros personajes importantes y el último grupo tiene que presentar sobre España en general (información macro).

Por cierto, esta clase continua con la decoración de Fiestas Patrias. Parece que el 4ºD, el curso de Andrés fue una excepción al dejar al día siguiente de las fiestas el aula libre de cualquier tipo de decoración. Por lo visto esto depende de cada profesor jefe y no de la directiva del centro.

Al llegar a la clase algunos me esperaban con impaciencia y el resto estaban curiosos de mi presencia en clase. Los estudiantes me preguntaban sin miedo sobre cosas típicas y demás. Había un chico que había estado en España durante unos años y algo recordaba de su estancia allí. No le queda rastro de acento español. Mientras

---

<sup>145</sup> *Ibid.* Jueves 28 de septiembre de 2017.

organizan sus cartulinas es normal que a veces entren perros a clase. Están casi acostumbrados a esta situación. Muchos de los estudiantes acarician y le dan comida para cuidarlos, creando un ambiente bastante informal en la clase.

De España saben lo que les dice internet, la fuente de toda sabiduría para los estudiantes. El problema es que no suelen contrastar la información, salvo que venga de familiares o personas cercanas a ellos (el caso de una alumna que tenía familia en Vigo). Les comenté a un par de grupos si estaban al tanto de lo que estaba sucediendo en Cataluña y no sabían nada. No suelen estar enterados de lo que sucede en el mundo, salvo casos particulares. Les di mi correo para que puedan contactarme por si tenían dudas.

Con un grupo, que tenían que debatir en clase de lenguaje sobre marihuana (argumentos a favor y en contra), me preguntaron qué opinaba y yo les argumenté que no había motivos contundentes como para prohibirla. El chico que había vivido en España me dijo “y usted, ¿fuma profe?”. Yo le dije que a veces me echo unas caladas.... Pero que no podía fumar mucho porque no suelo concentrarme y lo dejo solo para situaciones especiales. El chico agregó “tenía pinta usted de fumar (risas)”. Al saber que hago cosas que ellos hacen se suelen soltar más. Es un hecho.

Al conversar con los estudiantes sobre la siguiente actividad que tenían (en la siguiente hora en la clase de lenguaje tenían el debate), me invitaron para que asistiese. Diego me lo ofreció también y me dijo que le preguntaría al profesor correspondiente (Rodrigo).

Al acceder Rodrigo a la propuesta, asistí a la siguiente sesión para verlos debatir. Al entrar Rodrigo en clase éste demandó orden en clase y les hizo pararse a todos y decir buenos días. Pero los estudiantes no se lo toman muy en serio ni tampoco la autoridad de Rodrigo. Estaban más calmados con Diego, a pesar de que este no esgrime precisamente una autoridad aplastante en sus estudiantes. Rodrigo les indica que se presente el grupo de debate que le tocaba discutir sobre la siguiente cuestión: “¿Es el gobierno de Bachelet un buen gobierno?”. Ninguno parece estar a favor de la presidenta. Antes de que empezara el debate, el grupo que les tocó defender a Bachelet se acercaron a Rodrigo para preguntarle qué cosas buenas ha hecho. Rodrigo les explicaba que su gobierno no había sido tan malo, que se han planteado reformas que nunca se habían llevado a cabo como la del aborto, subida de sueldo de los profesores, reformas en educación, avance en la gratuidad... Los estudiantes se pusieron delante

de la clase en dos grupos y comenzaron por dar argumentos y contraargumentos (unos 2 minutos por ronda). En general el nivel del debate fue bastante bajo a mi parecer ya que no mostraban lo que realmente pensaban y más bien escenificaban algo artificial y no auténtico.

En el grupo de a favor de Bachelet había solo dos estudiantes (dos mujeres) mientras que en el grupo que estaba en contra había cinco estudiantes (tres mujeres y dos hombres). A favor sacaron el tema del aborto fundamentalmente, luego la ley de los perros (de protección), la subida del sueldo a los profesores y vuelta a empezar (reiteraron estas ideas varias veces). Al grupo de las dos estudiantes les ayudó una compañera venezolana que había en clase. Parece tener más personalidad y fluidez al hablar. En general los vi muy cortados al hablar, a pesar de ser un tema tremendamente polémico y actual. Rodrigo les pregunta al grupo que tenía que estar a favor de la presidenta Bachelet si tienen más cosas que decir al respecto y las chicas le dicen “Pero profe, es muy difícil defender a Bachelet. Pusimos en internet -argumentos a favor de Bachelet-, y todo lo que encontramos fue malo...”. Rodrigo les dice que continúen de todas formas, que no era una excusa válida en un debate. Los que estaban en contra se habían preparado algo mejor el debate y leyeron algunas promesas incumplidas que tenían que ver con bonos. El cierre de ese grupo basó sus fuentes en las promesas incumplidas del programa y en lo que le habían dicho sus padres al respecto. Estaban muy convencidos de que, a pesar del debate, Bachelet lo había hecho mal.

Parece que sacaron algo más la voz cuando vieron a su compañera venezolana exponer con bastante personalidad ante la clase. Antonia (la que hablaba más de las dos chicas que “estaban a favor” de Bachelet) se quejaba continuamente de su posición forzada en el debate, la cual se calificaba de feminista (lo había mencionado al presentarse). Según ella lo mejor que hizo Bachelet fue la ley a favor del aborto, pero que poco se podía hacer en Chile ya que “estamos en un país de flojos”, replicaba mientras sus amigos le contraargumentaban. Veían absurdo debatir sobre esto cuando internet les decía que Bachelet era un desastre absoluto. Ante esto Rodrigo les comenta “prepárense para la vida. Deben tener opinión propia. No se queden solo con la idea que les ofrezca el medio”. También les replicó a los que estaban en contra que “No aprovecharon de destrozar a sus contrincantes. Tenían todo para arrasarse con ellas”. Rodrigo les criticó fundamentalmente el no habérselo preparado. Yo observé más que un debate una sesión de exposiciones intercaladas. No saben debatir y eso se



pudo ver. Si bien expusieron algunas cosas como en todo debate (sobre todo el principio) no se vio esa parte de discusión que caracteriza un buen debate. También se pudo ver su alejamiento con la política actual de su país, la política “oficial” que se realiza en el Congreso.

Rodrigo (que me trata de usted ante la clase) me dice si quiero comentar algo con respecto al debate. Yo les pregunté algo que me llamó la atención, “¿por qué no dijeron nada sobre educación?”. Les expliqué mi sorpresa ya que ellos como actores y como sujetos que viven el día a día de la educación en Chile no crearon la instancia de discusión sobre el tema. Ellos escuchaban callados y sin palabras para replicarme. Luego les dije que desde fuera se suele analizar a Chile como un país movilizad y, agregué, “no me lo parece según lo que he presenciado aquí”. Les comenté a continuación que había oído mucho hablar sobre el liceo Eduardo de La Barra como garante de dicha fama. Una estudiante me dijo que había estudiado allí y que se salió por que “estaba lleno de comunachos”. Otras tres chicas de la clase, que no habían participado en el debate, se quedaron a conversar a la salida conmigo y con Rodrigo sobre su experiencia en el parlamento (por lo visto habían visitado y entrevistado a parlamentarios). Nos decían que vieron con sus propios ojos como solo había unos treinta parlamentarios discutiendo una ley y cuando llegó la hora de votar todos llegaron en masa. Que les preocupaba más estar con el celular o dormir que de discutir política. También añadió (la que más hablaba de las tres) que “si no votas no tienes derecho a opinar”. Ven el voto como una herramienta fundamental para entrar a discutir sobre política (este argumento está muy difundido en general por lo que he podido escuchar desde que llegué a Chile).

Después me quedé conversando unos minutos con Rodrigo a la salida del liceo y le comentaba mi sorpresa sobre la incapacidad de los estudiantes por debatir sobre un tema tan actual como la educación o el gobierno de Bachelet. Rodrigo me decía que el propio Liceo representaba “esto”, refiriéndose al no proporcionar a los estudiantes herramientas para ser críticos. El liceo, según Rodrigo, no presenta el discutir nada, si no el perseguir los mejores puntajes PSU e índices de rendimiento (competencia a nivel regional y nacional). Y él como profesor, agregaba, tenía que hacer su trabajo. Yo le comentaba que en España no tenían tantos espacios para debatir o expresarse como aquí y esto le sorprendió ya que nunca pensó que en su propio liceo dieran “tanta libertad de pensamiento”. También mencionó que había militancia en el

liceo, mínima pero que existía, fundamentalmente de las JJ.CC, aunque no se hacen notar demasiado, decía, existen. No como en el Liceo Eduardo de la Barra, agregaba, hay militancia política. “Allí el filtro es distinto. Aquí no es así ya que los padres son los que colocan a sus hijos según los criterios y fama del propio liceo, por lo que los hijos se ven influenciados por sus padres. Este factor también influye en su forma de pensar”. Al despedirnos y cerrar nuestra conversación me invitó cordialmente a las futuras sesiones de debate<sup>146</sup>.

Mi próxima sesión la desarrollaría nuevamente con el 3ºD de Rodrigo donde los debates continuarían. Las sesiones son de Lenguaje, no de historia, pero el contenido es muy relevante para mi tesis doctoral ya que se habla de política en clase.

Al llegar un grupo de estudiantes me saludan. El resto creo que no le importe que esté, aunque tampoco parece disgustarles mi presencia en el aula. De las dos horas de clase, la primera fue únicamente dedicada a que los estudiantes eligieran que tipo de chaqueta (chaqueta, polerón o cortavientos) iban a utilizar/comprar para el curso que viene (todos los cuartos medios usan estas chaquetas). No eran capaces de ponerse de acuerdo en una decisión aparentemente tan sencilla como esa. Una hora les costó tomar la decisión de que utilizarán cortavientos el año que viene. Le dieron el presupuesto al encargado de hacer las chaquetas (estaba presente en el aula) y éste se fue a terminar el proceso. Abundaba el griterío, el alboroto y la desgana por hacer algo productivo que era para ellos mismos. Las chaquetas forman parte de su identidad como grupo ya que cada curso tiene su chaqueta personalizada. Prácticamente todos accedieron a tener sus chaquetas.

Las estudiantes que tengo a mi lado (las tres que siempre me saludan), me preguntan cosas sobre su discurso en el debate. Me solicitan mi opinión por “si está bien o no” lo que escriben y, en definitiva, piensan. Su tema es la legalización de la marihuana en Chile. Ellas deben argumentar a favor y buscan ser lo más sólidas posibles. Se han reforzado fundamentalmente en ejemplos de otros países.

Rodrigo, antes de inaugurar el debate, se acerca a mí y me comenta “Gonzalo, Quería preguntarte que opinabas sobre lo que sucedió en Cataluña ayer. Las imágenes son tremendas. Son más acordes a una dictadura que a una democracia”. Se estaba refiriendo a lo sucedido el domingo 1 de octubre con el referéndum independentista

---

<sup>146</sup> *Ibid.* Viernes 29 de septiembre de 2017.

en Cataluña y a las cargas brutales policiales que se acontecieron allí que dieron la vuelta al mundo. Entre profesores parece que el tema les interesa y genera inquietudes. En el LGRC paso lo mismo con los profesores (Cristian de lenguas y con el profesor de matemáticas).

El tema para debatir giraba en torno a la pregunta “¿Es Chile un país inclusivo?” Dos grupos, dos posturas. Los que estaban a favor (en él estaba la estudiante venezolana y dos estudiantes más) argumentaban fundamentalmente que Bachelet había creado leyes de apertura y que la sociedad chilena era “cálida con el inmigrante”. Es decir, argumentos basados en aspectos de reformas políticas y aspectos culturales. Los que estaban en contra o que, más bien, criticaban que Chile era un país inclusivo argumentaron que los migrantes que vienen a Chile lo hacen en malas condiciones y generan pobreza al no tener trabajo estable. Dicha situación, dicen los estudiantes del contra, provoca a menudo tensiones entre gente local y los inmigrantes. En el descanso de cinco minutos del debate, para pasar a los contraargumentos, una estudiante me comenta que ella tiene ascendencia peruana, pero que odia Perú. No le gusta. Tampoco Bolivia y Argentina. Dice que Chile ganó sus territorios de forma legítima en las guerras de siglos pasados. Según ella “son los peruanos los que son apáticos con los chilenos”, decía muy convencida.

En los contraargumentos, los que estaban en contra comentaron que según la ONU los inmigrantes suelen sufrir más que disfrutar de una nueva vida. Qué los inmigrantes son presa del trabajo precario, situación que les lleva a una situación de pobreza. Del otro lado argumentó fundamentalmente la estudiante venezolana, que expresaba que el Estado chileno la había tratado muy bien a ella y a su familia.

Al terminar, un estudiante del grupo de los contras recriminó a la estudiante venezolana que sacara a la luz que había nacido en Argentina. Por lo visto nadie lo sabía y que la estudiante venezolana lo dijera en público le molestó. En lo personal, a mí no me pareció nada objetable, pero a él parece que no le gustó que su clase supiera que era inmigrante. Después el profesor le dijo “No sabía de tu pasado argentino. ¿Hace cuánto que estás en Chile?”. El estudiante le dijo que nació en Argentina y que ha ido y venido unas cuantas veces, pero que hace ya tiempo que se instaló en Chile. Parece que el tema le incomoda. Insisto, no debería por qué salvo que se avergüence de algo o tenga aprensiones al respecto. En la exposición de la estudiante venezolana

habría aludido a la nacionalidad del estudiante del otro grupo (en contra) para endurecer sus argumentos a favor de que Chile era inclusivo.

Una vez solucionado la reyerta entre los estudiantes internacionales, Rodrigo pregunta a los estudiantes por su postura personal sobre la temática del debate. De los ocho estudiantes en total que estaban debatiendo, solo dos se situaban críticos ante la postura de que Chile era inclusivo. Estos dos estudiantes estaban convencidos de que Chile no era un país inclusivo, sobre todo por lo que habían leído en la prensa, TV, internet y visto en las calles con sus propios ojos.

Cuando Rodrigo abrió el turno de preguntas y comentarios para que los estudiantes opinaran, el debate realmente se desató. A grandes rasgos lo que pude observar fue que los estudiantes están abiertos a los migrantes, sea cual fuere su procedencia. Dicho esto, conocen el racismo que hay en Chile, situación que lo atribuyen “a la ideología de Chile”. De la misma manera, incluyen en dicha ideología nacional, el ser vago y como los chilenos (vagos) se ven amenazados por las garantías que les puedan ofrecer a gente más necesitada que venga de afuera. En cierta medida se autoculpan de los males de Chile, donde colocan en el centro de dicha culpabilidad al “chileno/a medio” caracterizado por ser perezoso, sin iniciativa y egoísta. Ese chileno/a medio viene a representar básicamente al trabajador/a medio en Chile, es decir, a la fuerza de trabajo del país la califican como vagos. Paralelamente a esto, a este sentimiento de vergüenza nacional, le suman el hecho de que vengan nueva masa trabajadora a Chile (sean de donde sean, esto les da igual). Les parece injusto que se les trate de mala manera al trabajador/a inmigrante, ya que éste hace lo que no hace el trabajador/a medio en Chile. El debate abierto fue interesantísimo y pude extraer esta gran conclusión de todo lo dicho en esos veinte minutos finales.

Al final de la clase, con Rodrigo no quedamos conversando sobre la intolerancia y de cómo combatirla. Él está en contra de la violencia, pero le hice dudar cuando la violencia supera cifras inimaginables, ¿Qué hacemos? Se quedó pensativo al escuchar de mí todas las cifras de cómo los movimientos intolerantes están silenciando a las supuestas mayorías tolerantes. En general pude notar en los estudiantes el mismo criterio de Rodrigo: el rechazo a todo tipo de violencia, algo que es “políticamente correcto”. Pero a veces es algo contradictorio cuando se justifica la violencia y cuando no, sobre todo cuando se trata de temas limítrofes (lo que sucede con la frontera con

Bolivia y su reclamo de salida al mar). Aquí la afirmación de negación de todo uso de la violencia se pone en duda<sup>147</sup>.

Mi siguiente sesión sería con el 4ºB. Al llegar a clase me encuentro con los estudiantes conversando entre ellos. No les veía hace dos semanas (desde fines de septiembre) y parecen alegres de tenerme de vuelta. Me saludan diciéndome “¿Qué pasa Yisus?”. Uno de los estudiantes se acerca hacia mí y me dice si suelo utilizar YouTube. Yo le contesté que sí y me comenta sobre un youtuber que se parece a mí físicamente. En general mi aspecto les suele llamar la atención y me recuerdan también fuera del liceo. Después otro estudiante (el que quiere ser marino de la clase) se acerca y me pregunta que opino de lo que sucede en Cataluña, pero concretamente si estoy a favor o en contra de la independencia de Cataluña. Yo le doy mis argumentos de por qué no estoy de acuerdo con la independencia tal y como se está realizando. Les gusta saber las opiniones políticas de los profesores o personajes ajenos o invitados como yo, sobre todo que sean directos y no responder con evasivas. El ser directo con ellos me hace poder ganarme su confianza para que sean directos también conmigo.

La clase de hoy eran exposiciones, que finalmente se quedó en una sola exposición. Andrés me dejó solo ante la exposición de un grupo de 5 estudiantes para que les calificara según los siguientes criterios de 1 a 4: introducción, manejo de contenidos, uso del material, seguridad en la exposición, vocabulario, tono de voz, conclusiones. Es la primera vez que se da esta circunstancia. Me generó algo de inquietud ya que suelo tener cierto recelo con generar situaciones de autoridad con ellos.

De los 5, dos suspendieron por no exponer la temática correctamente. En general les falta movilidad y confianza en el escenario. A pesar de no estar Andrés en el aula (llegó al final de la exposición) los estudiantes respetaron a sus compañeros y la exposición (sobre el mercado laboral en Chile) se realizó con total normalidad. Andrés comprueba delante de los estudiantes que “soy de fiar calificando” y solo les da una chance para que le convenzan de lo contrario demostrando que saben más. La cosa se quedó como estaba. El grupo de estudiantes me comentaba que se ponían nerviosos al haber alguien de afuera (refiriéndose a mí) escuchándolos. Está claro que es su zona

---

<sup>147</sup> *Ibid.* Lunes 2 de octubre de 2017.

de confort, donde se sienten relativamente cómodos y solo hace falta que llegue alguien como yo (que ya me conocen) para que se pongan nerviosos.

Al final de la clase Andrés lleva al curso a unas exposiciones de 7° básico en presencia de un profesor de la UPLA, Romina (jefa del curso) y estudiantes de grado en historia de la UPLA. Son exposiciones sobre la Edad Media, muy descriptivas y enlatadas. Romina les pregunta algunas especificidades y los porqué de sus afirmaciones. A veces contestan y a veces no. Los estudiantes del 4°B contemplan en silencio, aunque con aburrimiento. No les interesa escuchar a “cabros chicos”, como les denominan.

Romina, y en general la presentación, dan una impresión de la clásica imagen negativa y oscura de la Edad Media. Ante una afirmación de Romina (que había dinámicas de autarquía en la Edad Media) y al estar yo en desacuerdo (refunfuñé), un estudiante me dice que porqué estoy en desacuerdo (estaba cerca de mí y me escuchó). Otra estudiante también se interesa y me escucha. En general les interesa lo que puedo decirles, salvo los estudiantes más desconectados, el resto me escucha cuando les hablo. Generalmente hay reciprocidad en este sentido y al entablar conversación conmigo no hay códigos de autoridad entremedias. Al despedirse todo el mundo, una estudiante de grado en historia le dice a Andrés antes de irse “¿Puedo hacer las prácticas aquí?”. Andrés me mira diciéndome “Todo el mundo alucina con este liceo”, refiriéndose a que las oportunidades laborales en el LBVM están limitadas debido a las muchas propuestas existentes, tanto de estudiantes en prácticas como licenciados.

Por la tarde tuvimos la reunión de departamento para evaluar la actividad del día de la interculturalidad realizada el pasado 10 de octubre. Según los profesores de historia la actividad fue un éxito, sobre todo por que transcurrió con normalidad y las actividades fueron variadas y consiguieron lo que se buscaba. Al ganarse la atención de la Municipalidad de Viña del Mar el asunto fue como una especie de premio para el departamento de historia. Uno de los profesores (Ricardo) decía que habían logrado poner el concepto de interculturalidad en el liceo. Romina destacaba la visibilización de la diversidad existente en el liceo y Andrés la organización y desarrollo del evento.

Para tener una opinión más amplia Romina propuso hacer una encuesta a toda la comunidad educativa del liceo, desde la dirección hasta los estudiantes con la finalidad de tener una crítica y valoración externa a lo que fue el evento en sí.

Andrés destacó que no hubo escenas de racismo salvo un caso aislado. No estaba tan contento con la participación de otros profesores de otros departamentos), aunque

inmediatamente se identificó él mismo con dicha actitud poco colaboradora, ya que entre departamentos no suelen ser solidarios o participativos en este sentido. Digamos que si no se pide ayuda no se implican<sup>148</sup>.

Al llegar a mi siguiente sesión con el 4ºA, Andrés tiene los resultados de los simulacros de la PSU (de un total de tres que se hicieron a lo largo del curso). Estaban puestos en el pasillo del segundo piso (justo al lado del 4ºA) y la diferencia era bastante clara, quizás demasiado entre cursos. Los cursos con mayor rendimiento (fruto de una selección previa) tenían sus notas en verde (puntajes bastante favorables) mientras que los cursos D y E los tenían en rojo (en peligro). No había ni siquiera un punto intermedio. Era la oscuridad y el día. Esto incluso se refleja en sus relaciones entre ellos. El curso D y E tienen más diálogo entre ellos, pero no hay buena relación con el A ni el B ni el C. No así entre estos últimos tres. Esto no significa que existan excepciones, que las hay, pero lo que destaco aquí es a nivel de grupos o cursos

Una vez ya en el aula, Andrés hace un recuento de lo que ha sido la evaluación en estos tres simulacros que se han hecho y les ha felicitado. Según Andrés se han batido todos los récords del liceo y que están muy por encima de la media de todos los liceos de la V Región. “Están bastante bien”, dice Andrés, y añade “502 puntos es el promedio del liceo y ustedes están por encima de los 600”. Esta es la prueba de PSU en historia, donde la falencia más destacada (en cuanto a contenidos) es en Historia de Chile. Sin duda este es el curso con más rendimiento escolar del resto.

Andrés dice que él cumple con su función de profesor analizando su asignatura, dejando un “recado” a sus compañeros, ya que no todos hacen la labor que él hace. Aquí vemos claramente el individualismo y el poco asociacionismo existente entre profesores. Se ve más bien un espíritu de competitividad, que también se observa, con diferencias por supuesto, con los estudiantes.

La PSU, me contaban unos estudiantes que tenía cerca de mí, es una preocupación máxima. Tienen “muchos ojos encima de ellos” (familia, liceo, profesores, presión social, laboral, etc.). Es todo un reto tener esto arreglado y con los puntajes suficientes para tener que evitar dolores de cabeza después. Aproveché de preguntarles cual era el funcionamiento de la PSU. Lo tienen muy claro: aquí son 3 pruebas: Lengua, Matemáticas y una optativa (se puede elegir, por ejemplo, historia).

---

<sup>148</sup> *Ibid.* Martes 17 de octubre de 2017.

Resulta que estas tres no valen lo mismo en la carrera que en la cual se quiera postular el alumno. El 50% de la nota final es del colegio y el otro 50% se reparte en los tres exámenes de PSU realizados. La prueba tiene un total de 80 preguntas y, en el caso de la de historia, contiene preguntas tipo test o de selección múltiple. También hay una parte de escritura (ensayo) y análisis de texto.

Mientras hay un alboroto considerable en clase (conversan, discuten sobre las carreras que prefieren, se levantan a consultar sus notas, preguntan al profesor, etc.) Andrés intenta influir en ellos sobre la carrera que deberían hacer según sus notas y no por sus preferencias. Al final parece que siempre pesa lo económico sobre lo vocacional, una lógica “del sistema” imperante en la sociedad chilena, y en general en el marco occidental. Acerca de esto una estudiante que me comentaba que no tenía esa presión social porque quería ser carabinero o bombero (si no la cogían en esto se metería a una carrera universitaria). Esta estudiante (Javiera) decía que lo que predominaba en Chile es precisamente “estudiar para trabajar y no estudiar para ser feliz”. Yo le comentaba lo mismo con el trabajo (vivir para trabajar y no trabajar para ser feliz). Todo esto ella lo decía en el marco de que las carreras son elegidas en función del marco laboral y no por vocación. Se estudia para tener un trabajo que te genere ingresos para poder vivir, aclaraba. Según ella todo esto es parte una dinámica penosa, pero añadía una pregunta, ¿Existe algún país que no sea así?”. Yo no supe responderle, solo que hay países con menos carga y otros con más, pero al final de cuentas la dinámica suele ser la misma. En la clase se puede casi respirar esta ansiedad. Los estudiantes que tengo a mi lado me dicen “¿Está escribiendo sobre nuestra presión que tenemos en torno a las pruebas?”. Pues efectivamente. Así era.

Andrés dedica  $\frac{3}{4}$  partes de la clase a mostrar las notas PSU (debilidades y fortalezas de cara a una mejor evolución) y a mostrar las notas de corte en las cuatro universidades la V Región (Federico Santa María, U de Valparaíso, PUCV y UPLA). Según Andrés la U de Valparaíso representa la media de las notas de corte, mientras que la UPLA las más bajas y las otras dos las más altas. La clase parece una rifa. Andrés va mostrando los puntajes que se necesitan (con su desglose por PSU) para entrar a cada carrera, lo que genera dudas a los estudiantes por no tener el puntaje suficiente o por tener mucho y pensar en otra carrera “de más demanda”, ya que de otra manera sería “tirar los puntos conseguidos”. En medio de este barullo pide entrar un estudiante del 4ºE, y se escucha un murmullo casi unánime “viene el pobre”. El chico entra y pide hablar con la presidenta de clase (la estudiante colombiana, Ángela).



Andrés la deja salir. En general esto se respeta bastante, es decir, sus conversaciones entre delegados y organización.

Al final de la clase Andrés me hizo participar nuevamente en la valoración de una exposición de este curso. En términos generales, este grupo lo hizo mejor que el del 4ºB, aunque lo que puedo decir que en expresión oral se desarrollaron mejor los del 4ºB que los del 4ºA, siendo estos últimos más expertos en memorizar<sup>149</sup>.

En mi siguiente sesión volví a visitar al 4ºA. La clase de hoy fueron exposiciones de los estudiantes sobre el mundo laboral en Chile. Andrés me hace nuevamente participe como jurado y evaluador de sus exposiciones. Suele contar bastante con lo que les pueda decir.

Fueron tres exposiciones las realizadas y una de ellas destacó por encima del resto al tener un nivel de profundidad superior. A pesar de esto, les cuesta muchísimo concluir y pensar “más allá” de las problemáticas planteadas en torno a temas no muy lejanos como lo es la diferenciación salarial hombre-mujer y la relación trabajador-empresario. Lo ven como un problema individual, que afecta fundamentalmente a las emociones (problemas que se pueden solucionar gestionando correctamente el optimismo, por ejemplo), pero no lo suelen tratar como un problema político. No suelen politizar problemáticas cotidianas como lo es el mundo laboral.

En mi “nuevo papel” como evaluador aproveché para presionarles al máximo con preguntas para que pudieran sacar todo el espíritu crítico u opinión política que pensaban al respecto. Al darles ese espacio, ni siquiera con esto son capaces de ir un poco más allá. Son problemas que les afecta directamente, pero lo tratan como “un trabajo más” de la asignatura. Solo un grupo colocó algún ingrediente más sobre la mesa (el neoliberalismo) pero fue todo muy forzado. No se veía una postura fijada al respecto. Su despolitización les evidencia demasiado.

Justo antes de terminar la clase Andrés pregunta a la clase si podemos (Andrés y yo) preguntarles sobre su procedencia (donde viven y cómo). Andrés les comenta que quiere saberlo al final de clase ya que, comenta Andrés, conocer sus realidades le podría haber condicionado a la hora de valorarles por su forma de pensar. A la clase Andrés le ofreció dos vías: un cuestionario o preguntas personales. La clase dijo casi al unísono que prefería preguntas en persona. Debo destacar que esto no me lo

---

<sup>149</sup> *Ibid.* Jueves 19 de octubre de 2017.

esperaba. Pensé que les iba a ser más cómodo ponerlo sobre un papel a que conversar con nosotros.

Andrés luego me invitó a ir al diferencial, donde tenía que entregar notas (exámenes de selección múltiple). Aquí se ve muy bien la división por grupos, ya que están mezclados todas las letras (del A al E). Hay dos diferenciales por rama (humanístico y científico). Andrés me dice que en el humanístico están “los que quieren ir por humanidades y los que sobreviven al sistema como pueden”<sup>150</sup>.

La siguiente sesión fue con Diego en el 4°C, donde habíamos medio apalabrado un debate y finalmente el día de hoy se iba a realizar (en dos días). Es un debate “piloto” ya que, según Diego, no sabe mucho sobre debates. Es por esta razón que fui una especie de organizador en la sombra y Diego me preguntaba cada vez que se veía perdido con el enfoque a seguir con esta actividad.

El debate lo organizó por cuatro temáticas en cuatro grupos diferentes de cuatro personas. El debate de hoy tendría como finalidad discutir sobre inmigración. La primera ronda se presentarían los argumentos en ambos grupos (los que están a favor y los que están en contra) para después pasar al debate directo. Los que estaban a favor plantearon que la inmigración involucra crecimiento económico (impacto positivo), un avance en el camino a la interculturalidad (riqueza cultural al incorporar nuevas costumbres), crecimiento de la natalidad debido a que en Chile la pirámide poblacional está en tendencia negativa y la inmigración como un factor laboral importante ya que suelen ocupar los puestos de trabajo que no ocupan los chilenos. El grupo que estaba en contra argumentó que en Chile la inmigración estaba aumentando y esto causaba, o estaba causando, una sobrepoblación que Chile no está preparado para soportar. Además, argumentaban, que los inmigrantes suelen aprovecharse de su condición con respecto a su visa, generan trabajos clandestinos y en condiciones deplorables. En general la inmigración como un fenómeno que debe pararse con el cierre de fronteras y políticas de inmigración que regulen la entrada de los mismos (colombianos, haitianos, venezolanos). El último punto, y no menos importante, fue el del narcotráfico y de la seguridad. La inmigración como un factor que potencia el tráfico de drogas y genera inestabilidad en la seguridad del país.

---

<sup>150</sup> *Ibid.* Lunes 23 de octubre de 2017.

Al abrir el debate directo se habla sobre ilegalidades en torno a la inmigración. Qué existe un porcentaje mayor de inmigrantes ilegales que de legales en Chile, situación que no es buena para el país. Se insiste en el hecho de la sobrepoblación de inmigrantes y que éstos deben sobrevivir en Chile en condiciones complicadas (bajos salarios, dudosas medidas de seguridad, sin sanidad, etc.). Por el contrario, los que están a favor se basan en la necesidad de los inmigrantes por venir a Chile y de pasar todas las penurias posibles con el objetivo de residir en Chile y no en su país de origen. En este sentido se dieron ejemplos de las grandes vayas o murallas que existen entre el Magreb y el sur de Europa, de cómo prefieren arriesgarse la vida en el mar y en la frontera a que quedarse en sus países. Insistieron mucho en esta idea de “necesidad forzada”. El otro grupo argumentó que en Chile no hay sitio para todos, que Chile es un país centralizado y que por esta razón no puede ocuparse de la sobrepoblación de la frontera norte. Además, agregaban, la salud no tiene el respaldo económico para ayudar a esta gente, que muchas veces vienen con enfermedades por sus condiciones de vida-trabajo. Por si no fuera poco, ultimaban, la inmigración ha incrementado los índices de economía sumergida en Chile.

Después de esta ronda de debate llegan las preguntas de los estudiantes (público). Diego me comentó que les obliga a hacer una pregunta por grupo con la finalidad de que estén atentos al debate. Todas las preguntas menos la última fueron dirigidas al grupo que estaba a favor de inmigración, que en muchos momentos se vio desbordado. La primera pregunta fue “¿Está Chile preparado para recibir inmigrantes?” La estudiante agregó, “por qué yo creo que no y por ende se deberían reforzar las fronteras”. Después otra estudiante agrega más leña al fuego diciendo “¿Cómo aseguran que el trabajo sucio es hecho con gusto o sin problemas por los inmigrantes?” (sobre todo refiriéndose a los haitianos). “¿Están a favor de que los inmigrantes vengan a Chile a pesar de que no haya leyes que los regulen?” Y agregan, “¿Es que están a favor del trato de personas? Por qué no hay leyes en torno a estas personas y esto degenera precisamente en el trato de personas”. Finalmente, el último grupo recalcó la procedencia de estos inmigrantes y de que había una suerte de racismo en los que estaban en contra, ya que hay sitio para los europeos, pero no para los haitianos. Aquí los estudiantes comenzaron a discutir en que también debía hacerse una limitación en torno a estos, como por ejemplo con sus títulos universitarios, que deben regirse por los reglamentos chilenos y no por los de sus países de origen.

Al final del debate le recomendé a Diego que diera un turno más para que los estudiantes ofrecieran posibles soluciones a las problemáticas planteadas a lo largo del debate. A favor se dio peso a que debería darse más información para generar integración entre culturas, además de una burocratización del Estado en torno a la inmigración más robusta, mientras que los que estaban en contra se insistió a que se endureciera la legislación, la seguridad en la frontera y con los antecedentes de los inmigrantes.

Al terminar el debate del 4°C acompañé a Diego al 4°E. Al llegar al aula los estudiantes estaban en grupos, como de costumbre, y unas estudiantes me reprocharon amistosamente que las había abandonado por los del curso 4°A. Realmente sienten una suerte de resentimiento con dichos cursos. Es increíble.

Diego se proponía a corregir los últimos exámenes de selección múltiple para cerrar el curso. En dicha empresa le ayudé para que terminara más rápido. Los estudiantes se sientan en grupos, y aburridos, empiezan a realizar juegos entre ellos, otras se dedican a pintarse y arreglarse el pelo justo al lado de Diego. En general lo informal impera en clases. Es muy frecuente que sucedan este tipo de situaciones a menudo, música de fondo, la clase en desorden, etc., salvo cuando Diego tiene que dar contenidos el resto del tiempo es algo caótico con respecto a lo que debería ser una clase “normal”.

Otra gran parte de la clase Diego se encarga de ayudarles a organizar la recaudación de fondos que harán el día 31 de octubre en la fiesta de la primavera. Cómo es costumbre, realizarán venta de productos de todo tipo para juntar dinero de cara a su graduación.

Al finalizar el debate del 4°E, acompañé a Andrés al 4°A donde tuvimos nuevamente sesión de exposiciones. Hoy expuso un grupo de cuatro estudiantes que hablaron sobre la legislación laboral. Como observación, uno se da cuenta cómo les cuesta bastante hablar en público y expresar sus ideas en un escenario donde Andrés les da mucha libertad para que se expalten. Yo ejercí de jurado junto a Andrés y al margen de nuestras observaciones de forma yo incidí en el fondo. La gran conclusión de la exposición fue que la legislación laboral está para favorecer al trabajador y que esta tiene una raíz en la lucha obrera. Sin estos dos elementos es imposible que los trabajadores tuvieran los derechos de hoy, pero, además, insistieron en el hecho de que los trabajadores en la actualidad muchas veces son presionados por los empresarios por su incapacidad de conocimiento de información sobre sus propios

derechos. Suelen dar conclusiones que recaen en los individuos (en los trabajadores) y no en un problema de más calado o profundidad. Después mencionaron a los sindicatos como pieza fundamental en los derechos de los trabajadores. Aquí hice un inciso y les pregunté si realmente eran importantes los sindicatos hoy en día. “¿Quién de esta clase conoce a alguien que esté asociado a un sindicato?” Solo 4 estudiantes levantaron la mano. Pregunté esto ya que quería que reflexionaran sobre el hecho de que no porque exista algo significa que funcione. Sus mentes son muy “cuadradas” y se les vio este aspecto también en el debate sobre inmigración. A pesar de que se piensa de que ellos son una generación abierta, al final del día uno observa todo lo contrario: una generación muy limitada por barreras proveniente del mundo de la normatividad legislativa y de contenidos oficiales (escuela, gobierno, etc.). Suelen tener un código de autoridad en torno al conocimiento muy marcado, y si esto lo sumamos a la “baja autoestima” de la que siempre me habla J.L y a una despolitización el resultado es claro: individuos que no generan pensamiento complejo ni de forma individual ni colectiva por lo que ven muy lejos el poder transformar sus realidades locales y mucho menos nacionales-globales.

Antes de salir del liceo dos estudiantes se me acercan y murmuran sobre quien me va a preguntar primero. Me llaman y una estudiante me dice “profe, ¿Hay alguna posibilidad de que pueda estudiar en España?”. Yo accedí a darle toda la información posible para la Comunidad de Madrid. Agradecida recibe mi tarjeta y la otra estudiante me pregunta si le podía explicar lo que estaba sucediendo en Cataluña, “Veo las noticias y eso, pero todos dicen lo mismo y prefiero preguntarle a usted”. Andrés estaba a mi lado y me dice que tenemos que irnos. Quedamos en que se lo explicaría otro día<sup>151</sup>.

La siguiente sesión sería con el 4ºB y antes de empezar la clase, Andrés me comentó que había tenido una pequeña charla con Diego acerca de las notas que había en el curso 4ºE, donde, por cierto, estuve presente. De ocho notas que tenía cada alumno, cinco eran 7,0, es decir, la máxima nota. Andrés dijo que le daba 24 horas para arreglar la situación o le iba a denunciar, ya que no le parecía normal que los estudiantes del 4ºE rindan más que los del 4ºA sabiendo que éstos últimos sacan por encima de los 600 puntos en los ensayos PSU y los del 4ºE tienen una media de 300

---

<sup>151</sup> *Ibid.* Martes 24 de octubre de 2017.

puntos (en la prueba PSU de historia). Andrés confesaba estar decepcionado con Diego y duda de sus capacidades como profesor para llevar el 4°E ya que esas cinco notas máximas fue por actividades mientras que Andrés hizo lo mismo, pero puso un solo 7,0 por todas las actividades, el resto de las notas fueron evaluadas. Para Andrés es injusto que Diego adultere las notas de un curso que no lo merece (académicamente hablando ya que su rendimiento es bajo).

Hoy tocó exposiciones de nuevo. Andrés me hizo participar en el jurado otra vez. Ya soy uno más. Andrés ya me dice en broma “Deberías quedarte acá conmigo y hacer actividades”. En general Andrés está encantado con mi participación y con mi involucramiento en los cursos. Los estudiantes que les toca exponer lo hacen sobre legislación laboral y sus causalidades, a pesar de haberlas conversado en clases anteriores, no logran ir más allá de un problema del trabajador o de una ley. Sus cabezas tienen demasiadas barreras. No es un tema de inteligencia si no de ideología y politización, de cómo abordan problemas cuando tienen la libertad para hacerlo. Suelen ponerse muy nerviosos a la hora de exponer e intentan recitar de memoria lo que han leído y/o estudiado en sus casas. No suelen razonar a niveles muy elevados. Se quedan en las consecuencias y especificidades. También el imaginar soluciones alternativas les cuesta mucho. Discutir y debatir les agota una barbaridad. Se cansan o pierden la atención al momento. Sus vidas están tan acotadas a lo inmediato que ni siquiera en un espacio como el escolar logran desarrollar un pensamiento o razonamiento algo más complejo. Andrés es consciente de esto y no suele ser muy duro con ellos. Da por sabido que ellos son así, y es por esto por lo que yo debo escuchar a los estudiantes ya que Andrés da por sabido muchas situaciones.

Al acabar con el 4°B, acompañé a Andrés al 2°A, su “curso modelo”, donde les iba a presentar a la siguiente hora su asignatura electiva sobre historia del arte. La exposición fue en la sala de eventos del liceo y se hizo para todos los segundos medios, divididos en dos grupos: primero el A y el E y luego el C y el B). Al parecer el primer bloque era presidido por los “mejores” cursos en cuanto a rendimiento, mientras que en el segundo bloque son cursos que están bajo la etiqueta de cursos con problemas de comportamiento/disciplina. El 2°A ya está pensando en la universidad y al final de la clase conversan un grupo de estudiantes con nosotros sobre universidades y carreras. El primer bloque de segundos medios llenó el salón de actos con estudiantes. Andrés hizo una presentación power point y se trajo consigo a una estudiante del 4°B, Paloma (según ella dice que quiere dedicarse a la historia del arte gracias al curso de

Andrés), que según él es “su mejor producto de su electivo de historia del arte”. Andrés confiesa que disfruta haciendo este tipo de clases. Es lo que le apasiona de verdad. La exposición de Andrés era de asistencia voluntaria y aun así la asistencia fue masiva. El curso que expone Andrés dice que es interdisciplinar ya que consta de tres ramas: la teoría (que la da él), la técnica (otra profesora) y la literatura (otro profesor). Todo en torno al arte y lo que lo rodea en perspectiva histórica.

Aquí Andrés está vendiéndose en estado puro. Si Andrés se vende, los estudiantes van a sus clases lo que involucra que Andrés de horas docentes y que se consolide como un profesor importante en la plantilla del liceo. En este sentido la competitividad entre departamentos y profesores es notable. Los estudiantes escuchan atentamente mientras que Andrés describe y explica lo que significa hacer el curso con él (el electivo). En medio de la exposición dice unas cuantas veces la importancia de la universidad y que él les garantiza que, si cursan con él, irán a la universidad, aunque este sea un trabajo de a dos (tanto estudiante como profesor se deben esforzar). Andrés les seduce con el pase al mundo universitario, una dimensión que les hace ilusionarse a los estudiantes. Es una idealización de la universidad. Acceder a la universidad es para ellos poder avanzar en la escala social.

La segunda exposición fue parecida, aunque con menos de la mitad de los estudiantes que había en la primera instancia. Andrés menciona lo de curso con problemas de conducta y una estudiante menciona rápidamente “Se quedaron arriba. No bajaron”. Según Andrés esa es la realidad y no el 2ºA, por ejemplo, un curso ideal. Yo digo que hay varias realidades. No es una excepción. Son demasiadas las “excepciones” que he visto dentro del liceo.

Al final de la exposición una estudiante me pregunta por una intervención que hice al final de la exposición de Andrés acerca de que lo que es arte o no para mí. Yo aclaraba que hay obras que son expresión artística mientras que arte es aquella que cumple una función social (sea la que sea: de poder, de identidad, de comunidad, etc.). Ella me comentaba que le había llamado la atención. Varias alumnas se acercaron y estaban interesadas en mi forma de pensar. Pareciera que querían o estaban dispuestas a seguir escuchando. Este fenómeno lo he tenido unas cuantas veces, aunque es una minoría. También es cierto que no suelo hablar mucho de como yo pienso salvo que me pregunten<sup>152</sup>.

---

<sup>152</sup> *Ibid.* Miércoles 25 de octubre de 2017.

La siguiente sesión fue de debates con el 4°C. Hoy debatía un grupo sobre la pena de muerte y otro sobre el gobierno de Sebastián Piñera. Diego me pidió si quería ser moderador y accedí. En el primer tema el debate giró básicamente en defender la pena de muerte como un medio útil en el corto plazo y los que la criticaban aludían a la función o rol social que debería tener la cárcel. Más allá de esto, hablando con los estudiantes que participaban me comentaban que les da mucha vergüenza hablar en general. Les cuesta mucho y prefieren evitar decir que opinión tienen. Al hablar de Sebastián Piñera yo les insté a que hablaran de la derecha y la izquierda en Chile y enfocado también a un contexto más regional. Eran cuatro estudiantes que defendían a Piñera y una estudiante que estaba en contra. Aquí fue interesante porque los argumentos a favor de Piñera fueron en torno a que él permitió que el país creciera, lo que involucra en un impacto positivo para las mayorías sociales. En contra se argumentó que Piñera era un corrupto que generaba corrupción y que básicamente su gobierno (pasado y un posible futuro) iba a provocar menos garantías para la gente. Mientras los que estaban a favor decían que daba más libertades y crecimiento económico y que a raíz de aquello al país le iba ir mejor, la que estaba en contra argumentaba sobre los recortes sociales de su gobierno y el impacto negativo que tiene esto en la sociedad chilena. No son capaces de ir más allá. Fue un debate de tertulia de la TV por la noche, de lanzamiento de reproches “él y tú más”. Mi labor como moderador era que pudieran pensar y debatir sin tapujos. Quizás a veces espero demasiado de los estudiantes.

Al terminar con este debate, fui al 4°A en su penúltimo día de exposiciones. Andrés me hace partícipe y casi se hace necesaria mi presencia ya que simulamos un jurado tal cual como podría ser en la universidad. La primera exposición fue muy descriptiva, muchos nervios y poco análisis. Bastante mala en lo personal. Una estudiante me recriminó mi mala valoración hacia ella. Esto no me sentó nada bien ya que le replique que en el futuro hay que aceptar las malas y buenas críticas. Eso permite el crecimiento, pero eso no quitó que se enfadara conmigo. Fue una situación un tanto incómoda.

El segundo grupo fue espectacular. El contraste. Aunque les cuesta mucho llegar a conclusiones, el resto lo hicieron fenomenal. No están acostumbrados a recibir elogios y yo se los hice saber. En la clase soy tratado de una forma semi informal y se suelen acercar a mí a preguntarme todo tipo de cosas. Soy una especie de figura



intermedia, ya que no soy ni su profesor, pero tampoco su amigo, si no una figura indefinida con la cual se puede dialogar con más libertad y sin barreras de autoridad.

Al salir me encontré a dos estudiantes del LGRC y me dijeron “profe, profe, es el profe”. Las saludé y me dijeron “Se viene a vacilar con nosotras profe, nos vamos del liceo”. Lo decían en el contexto de que ya han terminado el curso y querían irse de fiesta. Yo les dije que las veía el lunes. Seguramente si hubiera sido profesor no me hubieran invitado. Lo correcto para mí era no involucrarme para mantener intacta mi relación con el LGRC<sup>153</sup>.

La siguiente sesión en el liceo fue con el 4ºA, ya en los últimos días de clases. Mientras Andrés “cierra” el curso colocando las últimas notas en el libro de clase una estudiante se me acerca preguntándome sobre qué opinaba sobre Corea del Norte. Yo le dediqué unos minutos a explicarle el contexto histórico de Corea desde el término de la II Guerra Mundial. Desde dicho momento, otras alumnas empiezan a rodearnos. Esta vez preguntando sobre la cuestión catalana. Al abordar esto oigo de una estudiante “si yo creo que la dictadura fue mala en Chile y llega otra persona que cree que fue buena, es su opinión y no puedo cambiarlo”, decía una estudiante (Bárbara) intentando reforzar su ideario sobre la pluralidad de opiniones en torno a Cataluña y su independencia, y en un contexto más amplio donde imperaría la posverdad (cada uno tiene su verdad). En general este criterio es mayoritario. Según las cuatro estudiantes que estaban hablando conmigo, ellas se decían que eran críticas o que por lo menos no se conformaban con la información que les daba el profesor, que intentaban ir un poco más allá. Según ellas, en su clase habría como mucho unas diez personas con dicha actitud mientras que el resto no tendría esta hambre por saber más. Estas estudiantes definirían a la mayoría de los estudiantes como “hijos del sistema” o autómatas que viven el día a día sin darse cuenta de lo que tienen delante ni luchar por lo que es justo (decía Bárbara).

A la pregunta si la historia era importante en dicho proceso de transformación crítica las estudiantes me dijeron que era importante, como, pero le dieron mucha importancia a la figura del profesor, y no tanto a los contenidos. Según ellas, lo que dice el profesor para muchos “va a misa” y pocos se cuestionan lo que dice en clase.

---

<sup>153</sup> *Ibid.* Jueves 26 de octubre de 2017.

La historia que se les da en clase y la formación humanística como algo insuficiente comparado con la universidad, lugar que idealizan. Quizás demasiado.

También hablamos de las elecciones. Nadie sabe por quién votar, aunque más o menos saben quién es quien, no tienen un conocimiento exhaustivo sobre los candidatos presidenciales. Una estudiante dice que parece que quiere votar por Carolina Goic, y otra dice que le interesó escuchar a Eduardo Artés en un debate de TVN el pasado domingo 29 de octubre<sup>154</sup>. Otra estudiante (Valentina) decía que lo que dice el profesor de historia es subjetivo y que se le debe cuestionar. Llegados a este punto lo que me están diciendo estas estudiantes que se consideran “críticas” frente al resto (y de echo parecen serlo viendo el panorama general del resto de los estudiantes) es la crítica y el respeto por las opiniones vertidas por lo demás, pero sin entrar a dialogar más allá debido a que ven una barrera entre la diversidad de opiniones y el respeto hacia ellas. Lo que me dicen es una mezcla de un estudiante que es a la vez pasivo pero crítico, una crítica que he podido ver que está limitada por una falta de profundización ideológica.

Al final de la clase, los estudiantes buscan conceptos para entrenar su prueba PSU, conceptos que podemos ver también repetidos en el manual del curso.

También tuvimos dos exposiciones (las últimas). Trataron sobre el desempleo y el mercado laboral en Chile. Al igual que sus predecesores, fijaron que una de las causas del desempleo está en el trabajador. No logran buscar grandes causas o complejizar problemáticas en torno a esto<sup>155</sup>.

La sesión del día siguiente fue con el 4ºE. Tocaba debate y el tema a tratar era la pena de muerte, un debate que fue, a pesar de que digan que el curso 4ºE es el peor de todos, para mi gusto, el mejor debido a que hubo un intercambio fluido de ideas. Cabe destacar que toda la clase, como ocurrió en el 4ºC, la mayoría de la clase estaba a favor de la pena de muerte. De hecho, los únicos que defendían la cárcel por encima de la pena de muerte era el bloque de debatientes que estaba en contra de la pena de muerte y una estudiante del público. Los que están en contra (una estudiante y un estudiante) plantean que “la violencia es innecesaria” y que creen “en el poder de lo

---

<sup>154</sup> TVN, *Candidato llegó tu hora - Eduardo Artés*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4LEwlHimiYQ>, consultado el 9 de mayo de 2018.

<sup>155</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: Liceo Bicentenario de Viña del Mar*, lunes 30 de octubre de 2017.

público”, es decir, del Estado y sus instituciones. Refuerzan estos planteamientos con la “defensa de los derechos humanos” y que la pena de muerte “sería un retroceso, no un avance”. Aclaran que “el sistema de justicia es blando, y debería enfurecerse”. Este grupo cristaliza con la idea del miedo como configurador de una sociedad menos violenta o más segura “Ningún estudio dice que el miedo provoque menos delitos en la sociedad”. Y finalizan con la idea de que “la venganza no tiene nada que ver con la justicia. Debe prevalecer la justicia por encima de cualquier venganza personal”.

El bloque que estaba a favor de la pena de muerte (tres estudiantes) afirmaba que “¿De qué sirve tener una policía más dura o leyes más severas si luego los criminales volverán a delinquir?”. Por supuesto, ellos se refieren a los delitos más graves que se pueden cometer en una sociedad occidental como el asesinato, la violación (pedofilia), etc. La otra posibilidad que daban era “el ojo por ojo” es decir, de que a los asesinos se les condena a pena de muerte pero a los violadores se les condena a una amputación de su pene. Así, afirma este grupo, “te aseguras de que no volverán a violar a nadie más”. Soluciones efectivas para problemas muy graves según ellas. De lo que se trata, afirman, es de que se haga justicia “de verdad” y que los asesinos no vuelvan a matar ya que la cárcel no sirve para nada. Además, allí sufren condiciones que no están precisamente acorde con los derechos humanos. Es preferible “que mueran y no vuelvan a cometer más asesinatos que salgan y los vuelvan a hacer”. Este grupo no se fía de la cárcel, ni de su “función social”. Tampoco tiene demasiadas esperanzas en lo que actualmente hace la cárcel (rehabilitación e incorporación al trabajo activo de los reos).

Al estar a cargo del debate, introduje varios elementos en el mismo para incentivar o estimular un debate más profundo. Creo que no lo conseguí. Siempre que intento incentivarles a que complejicen un tema y lo lleven a las causas, no consigo que logren alcanzar esas esferas de profundidad argumentativa. No se trata de tener más información en la cabeza si no de estar conscientes del mundo en el que viven. Solo unos pocos son capaces de poder complejizar problemáticas.

El grupo que estaba en contra de la pena de muerte dice que la solución pasa por la educación cívica. “Educar pensando en el largo plazo como solución”. Evidentemente estos dos estudiantes son los que más fe al sistema tienen si lo pensamos bien. Creen que las instituciones y sus instrumentos vigentes hoy en día son capaces de hacer algo importante todavía. A pesar de todas sus falencias... Finalmente

cierran con “Nosotros no hacemos nada por cambiar las cosas”, es decir, que parte de la responsabilidad no es individual si no colectiva (responsabilidad ciudadana).

La siguiente parte de la clase fue una exposición sobre el mercado laboral, los descansos y el desempleo. La estudiante que expuso fue muy descriptiva y lo que me llamó la atención fue su conclusión ya que focaliza, como casi todos los cursos, el problema en el individuo. Que el problema está en que el trabajador ya que éste no se informa y por eso “le pasa lo que le pasa”. Está más que claro que ni siquiera conocen la conciencia de clase o la lucha obrera, ni siquiera como fenómeno histórico. Es por esto, y otras razones más seguramente, que no poseen más criterios que el más básico (presentista e individualista) a la hora de tratar la problemática del desempleo o los derechos laborales<sup>156</sup>.

En mi penúltimo día de sesiones en el liceo estuve finalizando mi trabajo de catastros con los estudiantes sobre su procedencia y de cómo se auto reconocen socialmente. Desde el 1 de noviembre hasta hoy estuve en dicha labor de entrevistar estudiante por estudiante sobre su procedencia y las percepciones que tenían sobre aquello. El general todos (salvo dos estudiantes) participaron en las entrevistas, que duraban de media unos 3 o 5 minutos por estudiante, aunque con algunos menos (1 o 2 minutos). Creo que los resultados hablan por sí solos y por lo general no tuvieron problemas en hablar sobre su barrio y de lo que perciben día a día allí. Al hacer el catastro con el 4ºD (curso restante), Andrés convocó a los presidentes de cada clase de los cuartos medios para mostrarles como fabricar un anuario. Para Andrés es fundamental que se haga por primera vez en el liceo algo así. Andrés está convencido que este tipo de prácticas terminan por generar identidad, unas prácticas más típicas de colegios privados que de públicos según él. En general hay muchas prácticas que vienen de lo privado que Andrés implementaría en lo público. Está claro que lo privado y lo público en educación no es el mismo debate en Chile que en España. Según Andrés este tipo de actividades involucran formación ciudadana, una tarea que había delegado en Romina ya que viene del mundo de la academia. Al presentar esta iniciativa inédita hasta el momento en el liceo, los representantes de cada curso parecían entusiasmados y en principio accedieron a llevarlo a cabo.

---

<sup>156</sup> *Ibid.* Martes 31 de octubre de 2017.

Hoy además entrevisté a Diego Farías. Una entrevista que debo analizar con tiempo junto con la de Andrés. Son radicalmente diferentes. Inmediatamente después una estudiante me preguntó si podía hablar conmigo (Camila del 4ºE). Accedí y me comentó una problemática dentro del liceo: “hay muchas mujeres en el liceo que no se sienten cómodas con el uso de la falda en el liceo”. A raíz de eso me dijo que si la podía ayudar de cara a conversar con el director o quien fuese dentro del liceo para poder rebatir y defender la postura por la libertad de usar pantalones para las mujeres dentro del liceo. Hablaba de la sexualización del uniforme y de cómo muchas estudiantes están en contra del uso de la falda no solo por motivos de género si no por motivos más pragmáticos (pasar frío en invierno). Me comentó que no usar falda suponía una falta grave en el liceo, a pesar de que en la normativa del liceo dice o defiende que es “inclusivo”. Según Camila hay una contradicción entre lo que dice el reglamento del liceo y la praxis diaria en el mismo para las estudiantes. Hablando un poco más sobre el tema se nos acercó Maribel (4ºE) que también estaba detrás de hacer algo al respecto. Me hizo pensar el hecho de recurrir a mí para poder apoyar algo “muy local”. De cómo los estudiantes tienen inquietudes y ven problemáticas, pero no disponen de las herramientas para poder llevar a cabo cambios reales en su mundo. Cuando digo herramientas me refiero desde conceptos que les permiten ir más allá argumentativamente y un imaginario que les haga superar las barreras personales (como afinidades o vergüenza) para alcanzar una solución a un problema que afecta a mucha gente dentro del liceo. En poco tiempo Camila fue reuniendo a estudiantes del liceo y acabamos haciendo una especie de asamblea de estudiantes (unos quince participantes) donde empezamos a hablar del papel de la mujer en la historia y del feminismo en general. También les apoyé en temas de asambleísmo y les ofrecí una especie de charla metodológica y orientativa sobre cómo podrían ellas organizarse para dotarse no solo de la problemática si no de unos conceptos, de un argumentario común y de las rutas a seguir. A su vez les recalqué la importancia de buscar aliados con otros colectivos y dotarse de experiencias similares, pero en el extranjero. Les di el dato de Marta para que ella pudiera intercambiar ideas desde lo que ella ha visto como ex estudiante de un IES español. En general escuchaban atentamente todo lo que les iba diciendo. Están acostumbradas a escuchar y muy poco a debatir y expresar su opinión. A pesar de esto, el espacio creado de forma casi improvisada sirvió para que se conocieran entre ellos, situación que seguramente no se hubiera generado si no

la hubiéramos provocado Camila y yo. Al hablar entre ellos, un estudiante del 4°C (Matías) comentó algo respecto al tema generacional: “hay una gran diferencia entre cómo piensa la gente mayor y nosotros en torno a estos temas y muchos otros. En nosotros ya no existe ciertas cosas que en ellos todavía vemos. En general ellos (refiriéndose a la directiva del liceo en general) suelen ser más conservadores precisamente por esta barrera generacional”. En esta asamblea improvisada había estudiantes de todos los cursos salvo del 4ºA. Según Andrés me comentó que estaban hablando de lo mismo, pero no se juntaron para discutir entre todos. La idea a corto plazo que tienen en la cabeza es hacer algo al respecto en su licenciatura o graduación de cuartos medios, de visibilizar su problemática de alguna manera.

Entre ellos les cuesta expresarse, aunque dada la situación el resto fue bien fluido. Lograron intercambiar ideas y lograr a un cierto consenso. Yo les ofrecí ciertas herramientas que la clase de historia, por ejemplo, no les suele brindar, como es incentivarles a que se junten y debatan, algo aparentemente sencillo de hacer. Cada vez estoy más convencido de mi hipótesis acerca de que la historia les configura una barrera mental que no les deja ir más allá. Evidentemente hay más elementos que entran en juego, pero al pasar tanto tiempo en el liceo y escuchar una historia que les hace pensar de una sola forma esto, efectivamente, les termina por afectar y se ve en estos escenarios donde la historia debería de proveer de herramientas críticas, pero también de libertad e imaginación para configurar su propia realidad presente y pensar futuros alternativos<sup>157</sup>.

Hoy es el último día con los cuartos medios. Con algo de tristeza me despedí de los que pude y noté mucho cariño por su parte (hubo canticos, abrazos y buenos deseos para mí). Fue una experiencia inolvidable sin duda. Hoy me tocó con el 4ºB y básicamente nos dedicamos a conversar y a jugar a las cartas. La verdad es que no pude recoger mis clásicas notas, pero realmente son las instancias que hacen que la vida tenga sentido y sea bella.

Los cuartos medios tenían un desayuno financiado por el liceo y el centro de padres. Por lo visto vinieron todos para no perderselo. De todas formas, la anécdota de la mañana fue sin duda el robo que hicieron Elías del 4ºB. Por lo visto portaba en su mochila unos 200.000 pesos de los cuales le robaron la mitad. Según él le robaron

---

<sup>157</sup> *Ibid.* Martes 7 de noviembre de 2017.

en plena mañana a la salida de su casa (en el barrio Gómez Carreño). Sus compañeros decían que era muy raro que le robasen a esa hora. Menos raro sería por la noche. Andrés me comentó sus inquietudes y sospechas. Andrés piensa que puede haber tres posibilidades: o tuvo mala suerte y le robaron (poco probable), le robaron con un dato de la clase (alguien del liceo o de su clase informó a los ladrones de que Elías tenía dinero) o que simplemente Elías se quedó con el dinero. Rodrigo (profesor de lenguaje), como su profesor jefe, piensa parecido, pero necesita un voto de confianza por parte de Elías: que vaya a carabineros a denunciar el robo. Por lo visto no es la primera vez que pasa. Según Andrés y Rodrigo los robos por “datos desde dentro del liceo” son frecuentes y aunque aparentemente parecen tranquilos los estudiantes “no podemos cambiar a los delincuentes”, sentencia Andrés mientras que Rodrigo asiente con la cabeza.

### **b.1 Encuesta socioeconómica en los cuartos medios.**

Con la finalidad de tener un registro de la procedencia de los estudiantes (gran diferencia con los estudiantes de España) inicié un trabajo de pequeñas entrevistas personales con preguntas semicerradas. Las preguntas son las siguientes: A) ¿Dónde vives? ¿Qué características tiene tu barrio/población/pasaje/calle, etc.? B) ¿Te consideras clase media? ¿Qué entiendes por clase media? C) ¿Cuántos integrantes tienes en tu familia? ¿Algo más que quieras comentar sobre tu vida/dinámica familiar?

Andrés no puso ningún problema para realizar este catastro, donde los estudiantes se posicionaron a favor de ayudarme y de hacerlo oral en vez de escrito. Las respuestas son reproducciones adaptadas a lo que ellos me respondieron. Las respuestas son diferentes ya que aluden a diferentes percepciones de su realidad diaria/local/social/económica.

**4°B. (31/10/2017)** Los estudiantes son llamados por Andrés por orden de lista.

- 1) a) Reñaca Alto. Lo considera como “normal” y como población. Destaca la construcción mixta (no uniforme como en el centro); b) Se considera clase media por motivos de ingresos. Lo define como que “no te falte de nada”; c) Son 3 en la familia.
- 2) a) Chorrillos (arriba del cerro), situada en la última población (lejos de la escuela). La población se llama Rene Schneider. Dice que sus necesidades básicas (luz, agua caliente, comida) están cubiertas, aunque a nivel de

- pavimentación no llega a su casa, solo la calle principal; b) No se identifica como clase media; c) Su familia la componen seis personas y medio (un bebé que acaba de nacer).
- 3) a) Reñaca bajo, situada en una población que considera que es tranquilo y prevalece la vida en comunidad (todos se conocen con todos); b) Clase media, aquella que “ni tiene mucho, ni le falta” (simbolizado en adelante como: +/-); c) Son seis en su familia.
- 4) a) Forestal, en una población (barrio con muchas casas), caracterizado por la vida en comunidad; b) No se considera clase media, si no clase trabajadora. Establece una diferenciación entre ricos y pobres; c) Son seis en la familia y viven en tres casas (una de ellas con sus padres).
- 5) a) Recreo, en un barrio tranquilo; b) Clase media (+/-); c) Son tres en su familia.
- 6) a) Centro de Viña (a seis cuadras del liceo), en un barrio tranquilo “con puros viejitos” (no hay vida en comunidad); b) Clase media alta, a raíz de los ingresos de su padre y por el barrio; c) Vive con su padre en una casa. Me dice que su padre le apoyará en sus estudios universitarios.
- 7) Preguntó si era voluntario. Al saberlo se negó a participar en la entrevista.
- 8) a) Miraflores alto (lejos del liceo), situado en un pasaje dentro de una población (primero lo define como pasaje, luego barrio y al final población) donde destaca la vida en comunidad; b) Clase media, aquella que le cuesta llegar a fin de mes (+/-); c) Son cuatro en la familia viviendo en una casa. Me comentó que trabajará para ir a la universidad.
- 9) a) Villa independencia (a una hora del liceo, relativamente lejos), situado en una población donde hay vida en comunidad (todos se conocen). Es una villa que se construye después del terremoto de 1986 y por eso todos se conocen; b) Clase media (+/-), donde sus necesidades básicas están cubiertas (luz, agua, comida..., no tienen grandes problemas) y la entretención es algo que se hace muy de vez en cuando y en familia; b) Son cuatro y medio en la familia (un bebé).
- 10) a) Expreso Viña-Reñaca alto, en una población donde hay vida en comunidad; b) Se considera clase trabajadora. Su padre tiene un trabajo sacrificado en el norte. Solo puede ir a verles una vez al mes durante siete días; c) Son cuatro en la familia salvo cuando su padre está en casa una vez



al mes. Dice que quiere buscar becas para universidad, sino DUOC (Instituto profesional de la Universidad Católica de Chile) y como último recurso trabajar y estudiar.

- 11) a) Valparaíso/Playa Ancha, vive en un barrio-población donde abunda la vida en comunidad; b) Clase media, es aquella que tiene deudas y las puede pagar (vivir endeudado); c) Son tres en la familia. Me dice que trabajará para ir a la universidad y además apoyar a su familia.
- 12) a) Miraflores alto, situado en una población/pasaje donde viven en comunidad. Varias casas en cerros con varios sectores. Me comenta que cerca está el cerro Pataguas (barrio difícil), y que sus padres le recomiendan que no salga de noche; b) Clase media, aquella que vive de las subvenciones del Estado por motivos familiares; c) Son cuatro en la familia. Me comenta que un hermano suyo está “en la droga”.
- 13) a) Chorrillos, situado en una población (casas desordenadas y vida en comunidad); b) Clase media (+/-); c) Son siete en la familia y él vive con sus tíos en una de las dos casas contiguas. Me comenta que quiere ir al ejército de tierra desde pequeño.
- 14) a) Jardín del mar, barrio “cuico”<sup>158</sup> donde suelen ir a parar los jubilados marinos. Dice que ha recorrido casi todo Chile al cambiarse seis veces de casa (de norte a sur); b) Clase trabajadora. Menciona que solo hay dos clases: la explotadora y la trabajadora, la clase media es una invención de la clase explotadora; c) Son cuatro en la familia (su padre es el que da los ingresos). Dice que buscará becas y si no trabajará para ir a la universidad. Dice que quiere apoyar a su padre con sus estudios. Mencionó también que su madre murió cuando tenía dos años.
- 15) a) Quilpué, sector residencial, tranquilo (ciudad dormitorio); b) Clase media emergente (ingresos mensuales), es aquella que no puede permitirse muchas comodidades. Dice que están mejor ahora que antes; c) Son cuatro en casa y pretende estudiar con beca y trabajar.
- 16) a) Miraflores alto, población “callampa”<sup>159</sup>. Lo califica como “malo” y que solo la gente conocida puede salvarse de la violencia. La vida en

---

<sup>158</sup> Aludiendo a que es un barrio de gente adinerada.

<sup>159</sup> Barrios que han sido creados “artificialmente” por la gente del lugar sin los permisos legales ni revisiones habitacionales correspondientes.

comunidad es parcial; b) Clase media, aunque dice que no hay mucha clase media (lo califica como el que vive con lo justo) (+/-); c) Son tres en casa y pretende estudiar con beca.

17) a) Forestal, lo califica como sector conflictivo lleno de “flaites” (relacionados con los robos, la droga y la delincuencia en general). Lo considera como población y destaca la vida en comunidad; b) Clase media (+/-); c) Son cuatro en casa y pretende estudiar con beca y trabajar.

18) a) Achupallas. En su calle está limítrofe del sector “malo”. Destaca la vida en comunidad; b) No se considera ni clase media ni pobre. La clase media lo define como “que tiene de todo”; c) Son cinco en casa (en un terreno hay dos casas y se dividen en 3+2); c) Estudiar con beca y trabajar, aunque no lo tiene definido aún.

19) A) Forestal alto, barrio “entre lo bueno y lo malo”, con presencia de narco. Me comento que hace unos meses “asesinaron a una persona fuera de mi casa”. Agrega que “vi el charco de sangre, aunque no el cuerpo”. Destaca la vida en comunidad; b) Se considera clase media y lo define como aquel ingreso mensual que alcanza a subsistir. Define lo básico como comida, agua, reparar la casa...; c) Son seis en casa y quiere estudiar con beca.

20) A) Agua Santa (lo sitúa lejos por atascos). Lo define como tranquilo y como población. Vida en comunidad; b) Clase media y agrega que es “la clase promedio en Chile”; c) Son cinco en casa y pretende trabajar y estudiar con beca.

21) A) Miraflores alto. Tranquilo y barrio “cualquiera”. No hay vida en comunidad; b) Clases medias (+/-); c) Son cinco en casa y pretende estudiar con beca.

**4°C. (02/11/2017)** Diego y la clase accedieron de buena gana a ayudarme en mi catastro. Diego fue llamando por orden de lista a cada estudiante.

1) a) Villa Dulce, lo considera barrio/población, aunque destaca la decadencia del sector (señala que población es peor que barrio, como si fueran estratos). “La toma” para este estudiante sería el peor escenario posible. Destaca que donde vive hay vida en comunidad; b) Se considera clase media (+/-); c) En su casa viven cuatro personas. Me comenta que pretende estudiar en la universidad con gratuidad y trabajar.

2) a) Valparaíso, Cerro los placeres (a 40 minutos del liceo), lo considera como población y destaca la vida en comunidad; b) Se considera clase media por motivos de ingresos económicos; c) En su casa viven cuatro y pretende estudiar con beca y trabajar.

3) a) Miraflores alto, en una población y se especifica que vive en bloque de departamentos. Destaca la vida en comunidad; b) Se considera clase media y entiende por esta los que disponen estudios universitarios (criterio de formación). El estudiante destaca la diferenciación entre oligarcas, clases medias y pobres; c) Son dos en su casa y destaca que trabajará y buscará becas para estudiar.

4) a) Gómez Carreño (destaca que es un espacio industrializado y repleto de negocios), y sitúa su casa en un barrio. Añade que existe junta de vecinos en el barrio que se reúnen para mejorar la calidad de vida del mismo pero que la vida en comunidad es parcializada debido a que si bien hay juntas de vecinos la convivencia no es total (no todos se conocen); b) Se considera clase media (+/-), destaca además que es aquella clase que puede costear los mínimos; c) Son cinco en casa y desea estudiar (depende del gobierno que salga tendrá o no beca) y pretende trabajar también cuando cumpla los 18 años.

5) a) Nueva Aurora, vive en un pasaje y no destaca un gran espíritu de vida en comunidad (comenta que hay división en el pasaje); b) No se considera clase media si no clase baja. Considera que la clase media es la que puede “comprar sin endeudarse”; c) Son cuatro en la casa y pretende estudiar con becas y se ve en la obligación de trabajar por razones de fuerza.

6) a) Limonares (la define como una miniciudad dentro de Viña del Mar), situado en un pequeño poblado donde el define que hay tres categorías de casas: las buenas, las normales y las malas. Él vive en las medias (normales). Destaca que dada la presencia de la universidad allí, es un sector en auge; b) Se considera clase media, entendida desde lo económico y lo cultural. Destaca que existe un cierto estigma en torno a lo público, sobre todo en educación (estigma de delincuencia); c) Son cuatro en la casa y desea acceder a la universidad, si bien su primera opción es pedagogía en historia (PUCV) o Comercio internacional en otra universidad. Dependerá del puntaje que saque en la PSU.

7) a) Santa Inés, situado en una población, que destaca por tener “muchas gente” y que la población ha ido “de mejor a peor”; b) Se considera clase media y lo define como “vivir para el mes”; c) Son cinco en casa y pretende estudiar con beca y trabajar.

8) a) Vive cerca “del reloj de flores de Viña del Mar”, concretamente en un pasaje en una calle principal. Destaca que no hay una vida en comunidad (muchos “viejos” en el barrio); b) Se considera clase media (+/-); c) Son cinco en la casa y pretende también trabajar mientras estudia (buscará becas). Dice que su casa se divide en vivienda y negocio familiar (restorán en el cuál su padre le da trabajo remunerado).

9) a) Vive en Con Con, según ella está a media hora del liceo (va en bus). Añade que vive en “un buen barrio y tranquilo”; b) Se considera clase media (+/-); c) son cuatro en la familia y pretende trabajar y estudiar con beca.

10) a) Chorrillos, situado en una población. Comenta que es “normal” y que “hay de todo”; b) Se considera clase media, y lo califica por temas económicos; c) Son cuatro en casa y pretende estudiar y trabajar (buscará becas).

11) a) Forestal (cerro), situado en una población “mala”, definida como violenta donde destaca la presencia del narco; b) Se considera clase media y lo define por temas económicos; c) Son tres en la casa y pretende estudiar con becas y trabajar en la empresa familiar.

12) a) Forestal, situado en un pasaje donde destaca que es “tranquilo”; b) Se sitúa en la clase media (+/-); c) Son 3 en casa y pretende estudiar con beca.

13) a) Forestal, situado en un barrio grande donde destaca que no hay vida en comunidad; b) Se considera clase media (+/-); c) Son tres en casa y pretende acceder a estudios universitarios con beca del Estado.

14) a) Agua Santa (camino a Santiago), concretamente en Nueva Aurora, situado en una población que va en decadencia según la estudiante. Destaca la vida en comunidad (todos conocen a todos); b) Se considera clase media y lo define como aquellos que viven “con lo mínimo”; c) Son cuatro en su casa y pretende estudiar (beca) y trabajar.

15) a) Santa Inés, situado en un barrio que lo define como “que está todo junto” y que diferencia el barrio de la población ya que ésta última “tiene menos recursos”; b) Se considera clase media por temas “de sueldos o ingresos mensuales”; c) Son cinco en la casa y pretende ir a la universidad. No trabajará

ni podrá acceder a la gratuidad debido a que su padrastro se ganó la lotería (el quino).

16) a) Reñaca Alto, situado en una población donde destaca en la vida en comunidad; b) Se considera clase media (+/-), c) Son siete en la casa y pretende acceder a la marina y trabajar a la vez.

17) a) Santa Julia, situado en un cerro-barrio-población, “más población” aclara más adelante. Dice que las poblaciones son “más ordenadas” y hay comunidad; b) Se considera clase media (+/-); c) Son dos en su casa y pretende estudiar (beca) y trabajar.

Mientras hacía la encuesta los estudiantes calculaban sus notas muy preocupados. Ultiman sus posibilidades o para pasar de curso o para conseguir mejores notas de cara a su acceso de la universidad. Diego por mientras, cerraba los promedios.

**4ºA. (02/11/2017).** Andrés me dio nuevamente espacio para realizar el catastro y esta vez con los estudiantes del A, los cuales accedieron de muy buena gana y voluntad. Solo pude entrevistar a 14 estudiantes por motivos de tiempo. Andrés dedicó los últimos minutos de clase para despedirse. Fue emotivo y la clase se lo reconoció con aplausos, abrazos y agradecimientos.

1) a) Achupallas, situado en una población (muchas casas y gente) que define como tranquilo pero colindante con un barrio malo. Comenta que “depende de uno” el estar más seguro o no. La vida en comunidad aclara, está en decadencia; b) Se considera de clase baja por temas de ingresos; c) son cuatro en casa y pretende perseguir sus prioridades antes de ir a la universidad (carabineros o bomberos).

2) a) Nueva Aurora, situado en una población que si bien antes era más peligrosa ahora hay cierta tranquilidad. La presencia de “flaites” impide la vida en comunidad; b) Se considera clase media, y la define como aquella que puede pagar las necesidades básicas; c) Son cinco en la casa y pretende ir a la universidad y trabajar.

3) a) Achupallas, situado en una población tranquila donde la vida en comunidad es parcial (junta de vecinos como una forma parcial de vida en comunidad); b) Se considera de clase media baja, definida como aquella que puede costear las necesidades básicas y poco más, sin posibilidad de “lujos” que

define como tener TV de plasma, comida en abundancia, mobiliario nuevo, ocio, etc.; c) Son seis en casa y pretende estudiar (becas) y trabajar.

4) a) Reñaca Alto, situado en un pasaje tranquilo ya que está situado en el paradero 1. Según ella va empeorando según se va subiendo de paradero; b) Se considera de clase media (+/-); c) Son tres en la casa y pretende ir a la universidad con beca.

5) a) De origen colombiano (de Pasto), actualmente vive en Nueva Aurora y que no la califica con mucha claridad al ser nueva en el sector, pero lo definiría como barrio (por las noches es peligroso). Antes vivía en Curauma. Me aclaró que es una vivienda de transición ya que dentro de poco se mudará a Santiago; b) Me comenta que no se siente cómoda con la clasificación de “clase media” y no termina por categorizarse en ninguna “clase”. Define la clase media por ingresos, que tienen posibilidad de subir de clase por ingresos; c) Son dos en casa. Me dice que no sabe cuánto tiempo se quedará en Chile. Quiere darle otra oportunidad a su país de origen. Quiere estudiar, pero no sabe dónde lo hará aun, aunque si sabe que seguramente será con una beca.

6) a) Santa Julia, situado en un barrio tranquilo y de una construcción arquitectónica muy homogénea, b) Se considera clase media (+/-); c) Son cinco en la casa y pretende estudiar (beca) y trabajar también.

7) a) Gomez Carreño (límite con Reñaca), en una población tranquila de marinos retirados. Asegura que no hay vida en comunidad; b) Se considera clase media y la define “como la clase más popular de Chile”, una clase que aspira a tener casa propia y aunque depende de cada persona según él, la clase media está sujeta al ahorro y que ésta jamás podrá ser clase alta a pesar de que “sea una clase que tenga mucha capacidad para soñar”. Relaciona la clase media con el emprendimiento; c) Son cuatro personas en su casa y pretende estudiar con beca.

8) a) Achupallas, en un “pasaje normal y tranquilo”; b) Se considera clase media (+/-), que vive con lo justo; c) Son ocho en la casa y pretende estudiar (beca) y trabajar).

9) a) Gomez Carreño, situado en una población donde hay “lado y lados, tanto buenos como malos”, según el estudiante, él vive “entre lo bueno y lo malo”; b) Se considera clase media y añade “no eres pobre pero no te falta, es

decir, puedes comer vestirme y tener una educación. Sin eso eres pobre”; c) Son cuatro en la casa y pretende estudiar con beca.

10) a) Forestal, situado en un barrio tranquilo; b) No se considera de clase media, si no de clase baja y añade “hay que ser realista”. La clase media, según él, es más estable, mientras que la clase baja le da para vivir con lo justo sin comodidades como comprarte un auto o irte de vacaciones a otro país; c) Son cinco en la casa y pretende estudiar con beca.

11) a) Achupallas, situado en la periferia “del barrio malo”. Definió como malo desde asesinatos, pasando por la droga y robos. Dice que viven en comunidad; b) Se considera de clase media (+/-); c) Son siete en la casa y pretende estudiar con beca.

12) a) Forestal, situado en una población que define como 8 en escala del uno al diez. Añade que “no es malo, pero si hay mucha droga (marihuana)”. Señala que no hay violencia afuera de su casa, pero a veces sí que puede apreciar cómo se droga gente. B) En torno a las clases señala “no me gusta clasificar por clases” Dice que vive con su padre porque “es más de piel”<sup>160</sup>. Se explaya un poco más y me comenta que su padre es “discapacitado por un accidente” y que su madre le abandonó por esta razón y se fue a Estados Unidos. Dice que a pesar de que con su padre la situación económica es más justa, lo prefiere a que estar con su madre que es “más fría”; c) En su actual casa viven cuatro personas y me dijo que pretende estudiar con beca gracias a las ayudas del Estado por la dolencia de su padre.

13) a) Olivar, situado en un barrio tranquilo. Me dice que no llegó hace mucho por lo que le cuesta definirlo; b) En torno a la clase media me comenta “No debería existir la clasificación de clases, es decir, una división social de este tipo. Aun así, la clase media se define por ingresos”. Recalca que no está de acuerdo con esta división de clases; c) Son cuatro en la casa y pretende estudiar (beca) y trabajar, pero no por necesidad.

14) a) Miraflores alto, barrio tranquilo (muchas gente mayor) y destaca la vida en comunidad; b) Clase media (+/-); c) Son cinco en la casa y pretende estudiar sin beca y trabajar, aunque no lo tiene definido aún.

---

<sup>160</sup> Expresión que hace referencia a una persona más cercana o afectiva.

15) a) Calle Valparaíso, barrio sin vida en comunidad y tranquilo; b) Clase media y la define como “una clase que se mueve en la estabilidad económica”; c) Son tres en casa y pretende estudiar con beca.

16) a) Miraflores alto, tranquilo (destaca la implementación de cámaras y sistemas de vigilancia) y lo define como un sector no como una población. Destaca la vida en comunidad; b) Clase media y la define como “aquella clase que puede vivir acomodadamente”; c) Son seis en la casa y pretende estudiar sin beca y postular al CAE (Crédito con Aval del Estado).

17) a) Recreo, barrio tranquilo y lo define como un barrio que va en alza en población joven; b) No se considera clase media, si no media baja. La clase media es aquella a la que no le falta de nada. La media baja es que le falta sobre todo en comodidades; c) Son cuatro en la casa y pretende estudiar con beca (como apoyo a la casa).

18) a) Santa Julia. Lo considera como población-pasaje y destaca las malas condiciones que hay en su población. Dice “no es peligroso, pero si han ocurrido cosas malas como asesinatos”; b) Clase media baja (+/-) y aclara que “están tratando de subir”; c) Son cuatro en casa y pretende estudiar con beca y trabajar parcialmente como apoyo familiar.

19) a) Con Con, tranquilo y señala que vive ni vive en un barrio ni residencial (destaca que vive en edificio). Dice que no hay vida en comunidad; b) Clase media (+/-) y lo define como “vivir con lo justo”; c) Son dos en casa y pretende estudiar con beca y trabajar (para vivir sola).

20) a) Forestal, tranquilo (paradero 2) y señala que a partir del paradero 4 hay violencia drástica (narco y delincuencia). Dice que vive en un pasaje y que no hay vida en comunidad; b) Clase media (+/-); c) Son cinco en casa y pretende estudiar con beca y trabajar (irse a Santiago para tener una pieza para ella sola y poder estudiar tranquila).

21) a) Curauma, barrio residencial, tranquilo y destaca la vida en comunidad; b) Clase media alta y lo considera como “vivir bien”; c) Son 4 en casa y pretende estudiar con crédito y trabajar “para lo suyo”.

22) a) Nueva Aurora, barrio “normal” (de casas) y destaca la vida en comunidad. Dice que le han robado hasta en dos ocasiones; b) Clase media baja/baja. Señala la primera como “tener ingresos promedio” y la baja como aquella que no dispone dinero para arreglar su propia casa (mal estado). A pesar de que



la casa es vieja, señala que “es su casa”; c) Son dos en casa y pretende estudiar con beca (con un año previo en un preuniversitario).

23) a) Chorrillo, tranquilo, en pasaje (vive en el medio del cerro); b) Clase media baja (por motivos de ingresos). Destaca que la clase media es vivir con lo justo (+/-); c) Viven cinco en la casa y pretende estudiar con beca y trabajar (objetivo).

24) a) Reñaca alto, pasaje, vida en comunidad y tranquilo; b) No se considera clase media (+/-) si no clase media baja por motivos de ingresos; c) Son cinco en la casa y pretende estudiar con beca y trabajar.

25) a) Reñaca alto, tranquilo, vida en comunidad y señala que es peligroso “para quien no es de allí”. Me comenta que vive en una población; b) Clase media (+/-) por motivos de ingresos y por tema de “capital cultural” (comenta que una persona de clase media tiene la capacidad de debatir o hacer sobremesa sobre temas de política mientras que los de clase baja no); c) Son 6 en casa y pretende estudiar con beca.

26) Dice que no quiere participar, a pesar de que sus compañeros la instarán amistosamente a que lo hiciera. Su negativa fue rotunda.

27) a) Entre Recreo y Valparaíso. Dice que vive en un pasaje, tranquilo pero limítrofe con “lo malo”, cerca de una población; b) Clase media baja, que define como vivir con lo justo. Las clases media se caracterizan, señala, por ganar sueldos mínimos; c) Son 4 en casa y pretende estudiar con beca.

28) a) Achupallas (paradero 5), limítrofe “entre lo bueno y lo malo (narco y violencia)” y destaca la vida en comunidad. Comenta que “se escuchan disparos por las noches” y que “hay carreras callejeras ilegales”. Sentencia que “no suelen ir los carabineros”; b) Clase media que define como masiva y que viven con lo justo; c) Son 6 en casa y pretende estudiar con beca y trabajar. Me comenta que será papá dentro de un mes y que sus prioridades cambiarán.

#### **4°D.**

1) a) Recreo alto, normal y lo califica como población. Destaca la vida en comunidad; b) Clase media “que vive con lo justo, vivir con lo básico”; c) Viven cinco en un terreno donde tres viven en una casa y dos en otra. Pretende estudiar con beca y trabajar.

2) a) Canal Chacao. Lo califica como “bueno y tranquilo”. Dice que vive en un pasaje; b) Se considera clase media y lo señala como “algo normal” (+/-); c) Son 4 en casa y pretende estudiar o con beca o con el CAE.

3) a) Canal Biglia, tranquilo (barrio de ex marinos “viejitos”), Vive en un pasaje y destaca la vida en comunidad; b) Clase media (+/-), la califica como que no te falte internet, TV, computador, etc.); c) Son cinco integrantes en su casa y pretende estudiar con el CAE y trabajar a la vez.

4) a) Nueva Aurora, población, situado en una zona limítrofe donde menciona “un poco más debajo de mi casa se pone feo”. Señala que no hay vida en comunidad; b) Se considera clase media (+/-); c) Son 3 en casa y pretende estudiar con beca y trabajar.

5) a) Villa independencia. Lo declara como “malo” por motivos de necesidades básicas (pavimentación, cañerías, postes de luz, locomoción) para la gente que allí vive. Dice que vive “en toma” (situación de vivienda ilegal) y en ningún momento señala “lo malo” en relación con la delincuencia, sino todo lo contrario ya que destaca la solidaridad y el espíritu de comunidad. Dice que su toma se llama Manuel Bustos, “la más grande de Chile”; b) Se considera clase media (+/-), sobre todo por el hecho de que “no le falta de comer”; c) Son cinco en la casa y pretende estudiar con beca y trabajar (por necesidad).

6) A) Nueva Aurora. Señala que es un “punto rojo” en el mapa, es decir, como una zona peligrosa hasta para los que viven ahí. Dice que vive en un pasaje y destaca la vida en comunidad; b) Clase media y lo califica a “tener una situación tranquila”; c) Son 4 en casa y pretende entrar a las fuerzas armadas.

7) a) Forestal (entre bajo y alto). Zona tranquila, dice que vive en un pasaje. No hay vida en comunidad; b) La clase media no existe, señala. Solo existe la baja y el alta. Él se sitúa en la clase baja; c) Son tres en casa y pretende estudiar con beca.

8) a) Gómez Carreño, población “entre lo bueno y lo malo”. Entiende lo malo como vivir cerca del narco. Destaca la vida en comunidad; b) Clase media (+/-), que “no se pasan necesidades” (agua luz, internet); c) Son tres en casa y pretende estudiar con beca y trabajar

9) a) Chorrillo bajo, barrio, tranquilo, sin vida en comunidad; b) Clase media (por ingresos entre los 400 y 700 mil pesos); c) Son cuatro en casa y pretende estudiar con beca.

10) a) Mirador Pablo Neruda. Lo califica como “era bueno, pero ahora ya no” “es peligroso, sobre todo para los que no son de ahí” “mientras más arriba del cerro es peor”. Vive en un pasaje; b) Clase media (+/-) “que no te falte de nada”; c) Son siete en casa y pretende estudiar con beca.

11) a) Recreo-Agua Santa, lo califica como “bueno” y como población. Destaca la vida en comunidad; b) Clase media “no me falta de nada” (casa, comida, etc.); c) Son tres en casa y pretende estudiar con beca.

12) a) Reñaca alto (desde hace un año). Dice que en frente de su casa oye disparos (es peligroso) y que hay presencia del narco. Dice que vive en una zona residencial (privada) y destaca la no vida en comunidad; b) Clase media baja “por falta de ingresos mensuales, aunque lo básico está cubierto”. Clase media sería trabajar para vivir, esclavos del trabajo y que se pueden permitir lujos”; c) Son 3 en casa y pretende estudiar y trabajar.

13) a) Reñaca alto, tranquilo y señala que hay sectores cercanos malos (violencia, narco). Vive en una población y no hay vida en comunidad; b) Clase media baja “por falta de dinero (para comida, transporte)”. Clase media para este estudiante es “aquellos que nos les falta para lujos y tienen lo básico”; c) Son cuatro en casa y pretende estudiar con beca y trabajar.

14) a) Forestal, barrio “bueno”, zonas cercanas donde abunda el narco. Destaca la vida en comunidad; b) Clase media baja/baja (por el barrio e ingresos). La clase media es la gente con casa propia y con auto propio); c) Vive en toma en casa de su abuela. Son 5 en casa y pretende trabajar y estudiar.

15) a) Forestal, lo califica como malo “drogas y delincuencia, población. Destaca la vida en comunidad por bandas. Él dice que no se mete en eso; b) Clase media (“tener un lugar estable para vivir, con ingresos estables” “lo básico es luz, agua, gas”); c) Son 8 en la familia y pretende estudiar con beca parcial.

#### **4°E.**

1. a) A nacido en Argentina, aunque su vida se ha desarrollado en Chile. Actualmente vive en Nueva Aurora, en una zona limítrofe (a veces escucha balazos y peleas entre bandas). Clasifica su zona como barrio y destaca la vida

en comunidad; b) Clase media (+/-) y lo define como “vivir con lo justo”; c) Son siete en casa y estudiará y trabajará al mismo tiempo.

2. a) Villa Alemana, condominios cerrados, normal. Menciona que a raíz de una colocación de cámaras en el sector ha cesado la violencia. Destaca la vida en comunidad. Violencia generalizada a las afueras; b) Clase media baja es “vivir ajustados, con lo necesario, pero bien”, mientras que clase media es “poder irse de vacaciones”; c) Son cuatro en casa y pretende hacer un preuniversitario (para subir el puntaje) y trabajar.

3. a) Forestal alto, límite entre lo tranquilo y lo malo, población. Dice además que no está pavimentado y no hay cañerías. Destaca la vida en comunidad (su madre tiene un negocio local); b) Clase baja. Dice que “la clase media es la que puede tener una casa propia”. Clase baja es tener y vivir con lo básico; c) Son 4 en casa y pretende estudiar (2019) y trabajar en el negocio de su madre.

4. a) Nueva Aurora, limítrofe con el narco (una cuadra más abajo). Dice que vive en un barrio/pasaje. Destaca la vida en comunidad parcial; b) Clase media y la clasifica como “vivir con lo justo” “recursos mínimos y sin que sobre el dinero”; c) Son 3 en casa, pretende estudiar con beca (o crédito bancario) y trabajar.

5. a) Recreo, tranquilo, población “Santa María”. No hay vida en comunidad; b) Clase media baja, “a veces bien y a veces mal”. “Estar bien es que no te compres cosas y estar mal es estar sin luz”. “Clase media es poder darse lujos”<sup>161</sup>; c) Son 6 en casa y pretende estudiar con beca y trabajar para independizarse.

6. a) Forestal alto, población, mucha delincuencia que define como la presencia del narco cerca de su casa. Menciona que algunas partes de su barrio no está pavimentado; b) Clase media (+/-) y lo define como “No tener dinero para arreglar la casa”; c) Son siete en casa (un terreno con dos casas) y pretende estudiar con beca (con un año de preuniversitario previo).

---

<sup>161</sup> En muchas ocasiones suelen tener el “síndrome de Estocolmo” al hablar de su precariedad. Otras veces lo dicen abiertamente. Otro dato de interés es que ni Diego ni Andrés saben de donde provienen sus estudiantes salvo alguna excepcionalidad. Supieron esto al escuchar mis entrevistas.

7. a) Santa Julia, tranquilo, barrio y destaca la vida en comunidad; b) Clase media (+/-); c) Son tres en casa y pretende trabajar e ingresar a la Marina de Chile.

8. a) Forestal bajo, tranquilo (pero a veces roban y se escuchan balazos). No hay vida en comunidad. Vive en un pasaje; b) Clase media (+/-); c) En un terreno tienen tres casas y viven diez personas. P pretende estudiar con beca y no sabe si trabajará.

9. a) Miraflores alto, tranquilo “donde vive”, cerca de Villa Independencia, vive en un pasaje (en un condominio) y destaca la vida en comunidad; b) Clase media como “tener todo lo que necesito” “no me falta lo básico”. “Un lujo sería tener casa propia”; c) Son 4 en casa y pretende entrar a la PDI (Policía de Investigación) o fuerzas armadas.

10. a) Mirador de Reñaca, límite con Santa Julia. Vive en condominios y destaca que allí es seguro y fuera es peligroso (ladrones y “flaites”). No hay vida en comunidad; b) “Para mi clase media es no pasar hambre; tener pero que te sobre”. Según esos criterios se considera Clase media; c) Son cuatro en casa y quiere ser carabinero.

11. a) Cerro esperanza (Valparaíso), tranquilo pero la noche es peligrosa. Vive en condominio por lo que supone aislarse del peligro. No hay vida en comunidad; b) No se considera clase media por que “no tiene casa propia”. Se considera clase media baja lo que describe como “no tener casa propia y vivir con lo justo); c) Son dos en casa y pretende estudiar sin beca y trabajando.

12. a) Forestal alto, peligroso (“si no conoces a la gente capaz que te pueda pasar algo”), población y destaca la vida en comunidad; b) No se considera clase media a la cual describe como “tener propiedades y permitirse lujos” si no que se considera clase media baja es decir “vivir con lo justo”; c) Son 5 en casa y pretende estudiar “como sea” y trabajar.

Un total de 92 estudiantes fueron entrevistados personalmente con libreta en mano. Es una pequeña muestra de la diversidad de procedencias y de sus percepciones de donde provienen y bajo que paradigmas se clasifican en esta sociedad. No pude entrevistar a todos los estudiantes por falta de asistencia ya que las realicé a finales de curso (el único momento donde los profesores me dejaron a mi total disposición la

clase). Muy pocos fueron los que no quisieron acceder a las entrevistas (un total de 2 estudiantes).

#### **a. Trabajo de campo en el Liceo Guillermo Rivera Cotapos.**

En mi primer día en el LGRC pude conocer a J.L, el profesor de historia del liceo y a parte de la directiva de este. Fue un buen recibimiento. Parte de nuestra conversación con J.L en dicho primer día fue nuestro acuerdo de encargarme del taller de ciudadanía con los terceros medios. Por la tarde, me reuní con J.L en la biblioteca del centro, lugar donde se impartiría el taller de ciudadanía por mí. Los estudiantes de tercer medio que asisten a este taller lo hacen por elección entre optativas y las sesiones son una vez a la semana, concretamente los miércoles por la tarde (de 13:40 a 15:10). En mi primera sesión con ellos asistí a su última sesión con el anterior profesor del taller, un estudiante de derecho de la PUCV. J.L me comentaba que en esas clases el profesor daba contenidos más relacionados con civismo que con ciudadanía, donde se les enseñaba a los estudiantes los derechos y deberes conforme al Estado de derecho existente. Al parecer algo muy estructurado y con poco margen de discusión. Este mismo día, mi primera sesión con ellos, debían examinarse de su parte del taller, un examen de selección múltiple sobre contenidos similares a las unidades 1 y 2 (“Régimen político y constitucional chileno” y “Ser ciudadano en Chile” respectivamente) del libro de texto de historia de 4º medio del liceo<sup>162</sup>. En el examen las opciones estaban fuertemente configuradas para un tipo concreto de respuesta ligada a la lógica del sistema establecido en Chile, por lo que el ejercicio dejaba fuera de lugar cualquier crítica o pensamiento alternativo al estudiante.

Al terminar el examen J.L procedió a presentarme a los estudiantes. J.L me introdujo brevemente a ellos para darme más tiempo a mí de cara a que pudieran conocerme. No me presenté como “su nuevo profe”, sino como un investigador que pretende dialogar con ellos. Les planteé que las dinámicas de mis sesiones serán de introducir ciertos temas de actualidad y/ polémicos sobre política y sociedad para entablar luego debate y/ diálogos entre todos. En general pareciera que les interesaba lo que escuchaban de mí, sobre el formato de diálogo, para proponer debate y actualidad sobre la mesa, algo muy alejado de lo que tenían con el ya antiguo encargado del taller. Todos los estudiantes coincidieron que sus sesiones eran

---

<sup>162</sup> Henríquez, Michelle, Ignacio Latorre, y Paloma Rocha, *Historia, geografía y ciencias sociales, IV medio*. Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 2016, p. 3.

aburridas, muy estructuradas y monótonas, donde ellos ejercían un papel completamente pasivo. Yo quería darle la vuelta a esto, tratando de que ellos fueran activos y yo solo un individuo que introduce temas con el fin de dialogar y debatir. Si bien hoy fue completamente improvisado, hablamos sobre la actualidad en Venezuela y sobre la representatividad de los partidos políticos. Todos están desilusionados ante esto y veo entre desgana, impotencia y mucha distancia con temas relacionados con la política. El día de hoy fue especialmente breve, pero el comienzo fue bastante bueno ya que se produjo diálogo<sup>163</sup>.

Mi siguiente sesión me tocó asistir al curso 4°C de J.L, un curso medio ausente al parecer. Son las 8:20 y la clase está vacía, los estudiantes que asisten están con sus cosas y no precisamente atentos o preocupados por lo que le profesor les comenta. Parece difícil a priori poder acercarse para hablar con ellos. Estaban ahí casi obligados lo que genera un ambiente bastante rezagado en general.

Había un estudiante boliviano (Halord) en clase, bastante hablador, que en un momento se puso a conversar conmigo sobre su país, Bolivia. Solo cinco estudiantes habitaban un aula en las que debería haber 22 estudiantes. En dicho contexto Harold entabló conversación conmigo ya que había poco que hacer en clase. Era un tipo bastante nacionalista por lo que pude escuchar. Al igual que las estudiantes venezolanas del taller de tercero medio, este estudiante estaba muy al tanto de lo que ocurría en su país, mucho más que cualquier chileno del suyo propio.

José Luis empezó a dar clase después de 40 minutos de haber empezado la clase y se encargó de tratar las ideologías del siglo XX y XXI, con la finalidad de que los estudiantes supieran el abanico de ideologías que existentes y que supieran identificar cual es la imperante en Chile. Todo esto bajo el lema de J.L: “todo es una ideología”. Los estudiantes parecen hacer caso omiso a lo que comenta J.L. Ni le critican ni comentan lo dicho por J.L, simplemente copian, duermen o se dedican a ver sus celulares.

Jose Luis, mientras que los estudiantes están copiando lo que había escrito en la pizarra, me comentaba algunas pinceladas sobre cómo funcionan las dinámicas en los liceos públicos chilenos. La UTP (Unidad Técnica Pedagógica), según J.L, son

---

<sup>163</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: Liceo Guillermo Rivera Cotapos*, miércoles 2 de agosto de 2017.

administrativos-pedagogos que vigilan la labor del docente. Digamos que la jerarquía funciona así: director organiza y dirige el liceo, la Corporación municipal de Viña del Mar está al tanto de todo lo que ocurre en los liceos de la municipalidad y luego el Ministerio de Educación tiene una visión general de la educación pública en Chile. Entre medias se encontrarían las super intendencias de educación, de una responsabilidad menor que los organismos anteriormente mencionados<sup>164</sup>. Mientras J.L y yo charlábamos, los estudiantes copiaban a un ritmo muy lento. Era un ambiente bastante deprimente la verdad.

En mi siguiente sesión, antes de llegar al liceo, me encontré con el profesor de lengua del centro (Cristian). Por el camino estuvimos conversando y me comentó que los movimientos sociales en el LGRC eran prácticamente inexistentes y no había demasiada memoria en torno a esto (por lo sucedido en la primera década del siglo XXI). Según él existe mucha desinformación y desinterés por parte de los estudiantes. Si bien me comentó que existían otros centros con mayor movilización, pero que no formaban parte de una tendencia generalizada si no que hay ciertos focos “calientes” debido a la militancia de algunos estudiantes que empujan a la masa de estudiantes hacia la movilización<sup>165</sup>. Sumado a esto recriminó la poca involucración de los profesores ante toda la problemática estudiantil, señalando que el LGRC no está comprometido con las movilizaciones estudiantiles, algo que también “intimida” a algunos profesores por un tema netamente laboral.

Hoy me tocó ir al 4ºA con J.L. Era una clase casi llena. J.L me comentaba que esta clase se diferencia de las otras dos (4ºB y 4ºC) debido a que estos estudiantes provienen de centros particulares subvencionados, lo que involucra, según él, que tengan “una cultura de asistencia a clases”. La temática de la clase de hoy fue la misma que la del 4ºC: J.L copia en la pizarra las ideologías existentes finalizando con una incógnita para Chile, donde los estudiantes debían resolver que ideología es practicada en el país. Mientras los estudiantes copian lo escrito por J.L, me dedico a observar el aula y me doy cuenta de que tienen una pared de la clase repleta de cartelería en torno

---

<sup>164</sup> *Ibid.* Jueves 3 de agosto de 2017.

<sup>165</sup> En este sentido es interesante añadir que empujar o motivar a las masas de estudiantes en liceos podría ser algo más sencillo debido a su posición de debilidad y no asociacionismo. No sé mucho aún en torno a esto, pero debería conocer a estos líderes estudiantiles en alguna instancia.



al consumo de marihuana y sus efectos, una cartelería más orientada a su consumo que a su prohibición. Nunca había visto nada parecido hasta el momento.

La clase era lenta y solo destacaban algunos estudiantes con sus intervenciones a pesar de que la temática era susceptible de debate y diálogo. J.L intentaba provocar a los estudiantes constantemente y ellos respondían muy de vez en cuando, rezagados, como si les pesara poder responder al profesor. Se sienten más cómodos con su papel de pasivos: escribiendo y escuchando.

Después de la clase hubo un evento solemne de entrega de premios. El evento, organizado por la directiva del liceo, dispuso que todos los estudiantes se colocaran en filas por cursos y debidamente ordenados<sup>166</sup>. Acto seguido un animador se sitúa en un atril con un micrófono para presentar el orden del evento. Después suena el himno nacional de Chile para cantarlo al unísono. Aquí me fijé bien si los estudiantes cantaban o no. Pude observar que había en una gran mayoría cierta desafección o desgana en torno al himno. Los profesores y la directiva cantan el himno, mientras que en los estudiantes es dispar.

La entrega de premios es individual, donde se premiaban a los estudiantes que habían destacado con sus notas, con su presencia en propedéuticos<sup>167</sup> y en deportes de diferente naturaleza. No sobra decir que dichos premios son auspiciados tanto por universidades públicas como privadas. En general, las universidades están presentes en los liceos, cosa que es muy rara en los IES de España. A nivel general, el evento se desarrolla con absoluta normalidad y orden. El evento finaliza con una intervención del representante estudiantes Felipe Elliot, un discurso bastante en armonía con respecto a lo que habían señalado las autoridades del liceo, es decir, una disertación muy institucional y nada reaccionaria. Los estudiantes asistentes son pasivos y parecen aburridos como si quisieran irse de allí cuanto antes.

Después del evento acompañé a J.L al 4ºB, donde es profesor jefe. Una vez en el aula no se dio clase ya que los estudiantes estaban preocupados de las alianzas de cara a la semana del aniversario del liceo y J.L les dio tiempo para que se organizaran.

---

<sup>166</sup> Junto al atril estaba la bandera nacional y, más atrás, la bandera del liceo. Todos los estudiantes estaban uniformados como de costumbre.

<sup>167</sup> Los propedéuticos son cursos de refuerzo auspiciados y financiados por universidades privadas o estatales. La universidad que ayuda a los estudiantes con dicho refuerzo también tiene como objetivo captar a los estudiantes más destacados con plazas en sus carreras universitarias o de formación técnica. Estas clases de refuerzo se realizan los sábados por la mañana y se suele valorar más la asistencia y perseverancia que el rendimiento académico (notas).

Los estudiantes de esta clase eran también escasos como en el 4°C. Me los encontré hablando sobre drogas, fiesta y otros temas de su interés particular. Escuchan música (tanto con *headphones* como con altavoces portátiles) y conversan como si estuvieran en un parque. Intenté acercarme a ellos y pude tener atención de algunos, preguntándoles sobre que iban a organizar para su aniversario y obteniendo respuestas, pero sin llegar a profundizar demasiado. Están distraídos y prefieren conversar entre ellos. Para rematar mi visita al curso, uno de los estudiantes estaba abiertamente drogado, seguramente habría fumado marihuana (ojos rojos, movimientos torpes, risas intermitentes y conversaciones incoherentes). Realmente no tienen ninguna gana de estar ahí, o por lo menos eso aparentan. Para ellos pareciera que estar en el aula es una obligación molesta<sup>168</sup>.

Mi siguiente sesión en el centro fue en el aula del 4°C, donde nuevamente se dio el fenómeno de la no asistencia a clase. Fueron nueve alumnos, de los cuales siete estaban conversando y escuchando música en grupo. En general me sorprende que J.L. deje pasar este tipo de situaciones (dado su rol de profesor) y no le importe demasiado dejarles que hagan lo que quieran en clase. Quizás es una estrategia suya. No lo sé. De todas formas, mi labor es conseguir información de los estudiantes a pesar de que en alguna que otra clase no se den clases o asistan pocos estudiantes.

Si bien no hubo clase, los estudiantes estuvieron sentados haciendo “sus cosas” (mirar el móvil, hablar, dormir, etc.) mientras que J.L. y yo manteníamos una de nuestras conversaciones sobre el liceo, educación, política, ideología entre otros temas de interés. De lo más destacable de cara a los estudiantes, J.L. me comenta que sus realidades le son bien conocidas ya que el mismo vive en una “población” igual que ellos. Estos estudiantes se ven abocados a realidades familiares que les constriñen y les obligan muchas veces a drogarse o meterse a traficar con droga, me comenta J.L. En general los estudiantes viven pensando en drogarse, en fiestas y descontrol debido a que en sus vidas no existen demasiadas oportunidades y no parten de la misma base que otros compañeros como los del 4°A. Lo que me comenta J.L. parece ser cierto, aunque aún debo conversar con los estudiantes.

Mientras estaba sentado en el aula, en los momentos que no hablaba con J.L., me dispuse a escuchar y pude recoger cierto hilo temático en los estudiantes. De lo

---

<sup>168</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: Liceo Guillermo Rivera Cotapos*, lunes 7 de agosto de 2017.

interesante que pude escuchar (ya que el resto de los hilos temáticos eran sobre borracheras, noviazgos y quejas del aburrimiento que padecían) fue como discutían y conversaban sobre el control policial de la marihuana, las políticas de consumo y la fiscalización de la misma en general en Chile. Parece que es un tema que les preocupa y mucho.

Casi al final de la clase, J.L me comentó como una curiosidad que, dependiendo del clima, los estudiantes van o no van a clase, o bien van y les cuesta más o menos prestar atención dependiendo de este factor climatológico. Sumado a esto, “la colación” o almuerzo de los estudiantes no llega las 800 calorías y se basa fundamentalmente en comida para los cerdos (afrecho o cascara del grano del trigo). Entre esto y la dificultad por poder encontrar tiempos respetables para comer, la cuestión se complica y se empieza a esclarecer como las instituciones no saben o no quieren saber las realidades dentro de liceos como este. J.L parece estar muy informado y suele manejar multitud de datos sobre el centro y el sistema educativo en general<sup>169</sup>.

Al ser una semana de actividades por parte del LGRC (aniversario del liceo) hubo un evento para cerrar “la semana del liceo”. Desde la dirección del Liceo fui cordialmente invitado a su aniversario de 107 años. El evento estaba presenciado por autoridades políticas municipales, nacionales, personal de liceo y alumnos (únicamente los que tenían alguna relación con actividades que se desarrollarían en el Liceo).

El evento fue protagonizado por música en directo, danza, entrega de premios y palabras del director del liceo. Todo esto bajo el manto de dos himnos. Al principio se hizo cantar el himno nacional de Chile y al final el himno del liceo. El evento fue en el gimnasio del Liceo. Todo el mundo estaba vestido de gala.

Quizás lo que más me generó inquietudes fue el discurso del director (César Cornejo), dónde dejó claro su proyecto para el liceo: se focalizó en el desarrollo personal del estudiante y alejados del lucro. También mencionó frases como “sin iglesia, ejército y universidades, ¿Qué seríamos?”. La moral y la ética como valores esenciales inculcar, conjuntamente a una consciencia del desarrollo humano y no

---

<sup>169</sup> *Ibid.* Martes 8 de agosto de 2017.

económico. También se manifestó a favor de la educación pública, la diversidad y los valores cristianos.

El resto del evento fue una charla amena en la biblioteca. Yo me puse a hablar con Cristian, el profesor de lenguaje, con el que hablé sobre muchos temas de interés, destacando la política regional en América Latina y la organización de los profesores. Cristian me comentó que existe una organización a nivel nacional de profesores y se organizan a distintos niveles (a nivel liceo, municipal y nacional), y que normalmente las decisiones se toman rápidamente a nivel nacional. El Colegio de profesores es el más importante, pero existen otros como el SUTE (Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación). Al finalizar todo lo transcurrido en el liceo, todos los profesores, la dirección y yo, como invitado especial (ya que no era parte del elenco trabajador del liceo), nos dispusimos a asistir a una comida en el casino de Viña del Mar<sup>170</sup>.

La siguiente sesión en el LGRC sería con los estudiantes de tercero medio del taller de ciudadanía. Al no ser un formato “clásico” de aula (profesor activo y estudiantes pasivos), donde me J.L me daba libertad absoluta para plantear el taller como quisiera, pude tener varias opciones de plantear el taller de cara a mi finalidad: extracción de información por parte de los estudiantes. Dada esta libertad metodológica pensé en hacer sesiones de debate, dejando a un lado mi rol habitual en las aulas. Al tener un grupo con varios estudiantes aprovecho de poder ir a temas polémicos para ver si es posible interactuar con ellos. Mi idea inicial era iniciar la clase con conversaciones para luego yo exponer algún tema “polémico” o susceptible de debate (temas de actualidad política) para luego abrir un debate y/o diálogo. En la sesión de hoy les pedí que se presentaran y que dijeran porque asisten a este taller. En general no parecen tener muchas expectativas. Comentaron que el profesor anterior era aburrido y en general estaban expectantes ante lo que pudiera hacer yo, aunque de partida no parecen tener mucha esperanza dado el panorama anterior. En la sesión de hoy visualizamos el vídeo de Whymaps sobre democracia y acto seguido provoqué un debate ya que ellos no parecían muy propensos a iniciarlo. En general a los estudiantes les cuesta participar o prefieren no hacerlo.

El vídeo visionado pone en cuestión el sistema comúnmente llamado “democracia”, lo que debería provocar una reacción por parte de ellos, o por lo menos

---

<sup>170</sup> *Ibid.*, viernes 11 de agosto de 2017.

así lo pienso yo. Pues no. Tuve que estar como un animador de televisión, motivando temas y provocándoles para que pudiesen conversar. Cuando tocamos el tema de la educación pude captar su atención y participaron más estudiantes, sobre todo sobre sus salidas profesionales. Quieren estudiar para poder tener una vida tranquila, situación que se traduce a ser su propio jefe y poder salir de apuros económicos. En cuanto a la política, pocos ven en el voto la solución para transformar la sociedad (esto para ellos se traduce en mejorar su realidad diaria), aunque se ven abocados a votar a “lo menos malo”. Este es un sentimiento generalizado ya que piensan que el voto puede cambiar muy pocas cosas y que ellos como individuos no pueden cambiar nada. Lo que anhelan es cambiar su realidad social y económica a toda costa, sea como fuere<sup>171</sup>.

Al día siguiente asistiría a un evento fuera del aula, una marcha que había convocado el Colegio de profesores a modo de paro nacional. Al querer conocer lo que sucedía J.L me preguntó si quería asistir a lo que respondí con un contundente sí. La marcha estaba convocada sobre las 11:30 en plaza Soto Mayor (Valparaíso), en pleno centro de la ciudad. Si bien en Valparaíso debería asistir todos los profesores de la V Región, la asistencia fue pequeña, aunque seguramente se habrá logrado juntar unas 2000 personas. El recorrido fue hasta el congreso de Valparaíso, sin incidentes y pacífica.

La marcha fue convocada por tres razones fundamentales: la primera por buscar un trato directo con el Estado-Liceo, sin intermediarios municipales (la NEP es la propuesta del Estado chileno); la segunda tiene que ver con la financiación de los liceos, que hasta el momento es por alumno (asistencia) por lo que es variable y no fija. Los profesores demandan que sea una cuota fija de subvención ya que de otra manera perjudica el mantenimiento generalizado de los establecimientos educacionales (si se matriculan 400 alumnos pues subvención todo el año por 400 alumnos y no en concepto de asistencia diaria)<sup>172</sup>; el tercer motivo es por las deudas con los profesores (falta de pagos-mensualidades a profesores).

Si bien son demandas muy básicas, en la marcha se menciona esto, pero además se agrega el discurso del cambio de la educación pública actual, heredera de la

---

<sup>171</sup> *Ibid.* Miércoles 16 de agosto de 2017.

<sup>172</sup> El Estado da 73 mil pesos por alumno.

dictadura y perjudicada por la misma. El reclamo de fondo era por reformas estructurales.

En la marcha la asistencia solo fue de profesores. No hubo presencia importante de alumnos, apoderados u otros entes públicos. Solo profesores y sus pancartas.

Empezando la marcha, me uní a los profesores del liceo Guillermo Rivera (con José Luis incluido). Tuve la oportunidad de conocer mejor la ciudad, conversar con ellos, establecer lazos de confianza y conocer más de cerca la realidad de los profesores desde la óptica de la protesta en la calle. En general la marcha nuestros temas de conversación de interés oscilaron en diagnosticar la problemática esencial de la educación en Chile como algo estructural y no coyuntural. Si bien la marcha fue convocada por algo específico intuyo que se hizo para que fuera autorizada por el Estado y municipalidad. Seguramente si hubiera sido una convocatoria de cara a cambios estructurales hubiera sido silenciada. Los profesores me comentan que ha habido un bajón en las movilizaciones. A pesar de esto existen por lo menos una vez al año eventos importantes tanto en paros (hasta 3 meses) y movilizaciones masivas. Si bien existen instancias de unión entre distintos colectivos para marchar por la educación pública, mientras estábamos en la manifestación la gente o seguía de largo o se quedaba mirando.

Al tratar el tema de los estudiantes como actor social activo fue un debate ya que mientras que unos son más optimistas (Cristian, generacionalmente más cercano a mi), otros como J.L o los más viejos son más pesimistas al ver a la generación actual de estudiantes como herederas del modelo neoliberal y anclados en una ideología individualista que les impide poder proyectarse colectivamente. Lamenté no poder ver estudiantes en la marcha<sup>173</sup>.

Mi siguiente sesión estuve con los estudiantes del 4ºA y, más tarde, con los del 4ºB. En el aula del 4ºA no dejé de fijarme en los contenidos que estaban colgados en la pared: “Cómo hacer una PYME” o “Crear una PYME como trabajo”. Todo ello con la habitual cartelera sobre marihuana y cultivo de esta.

J.L toma la palabra pronto en clase y empieza a pedir si los estudiantes hicieron el trabajo sobre las ideologías que les había pedido (fue en mi primera clase con el 4ºC cuándo empezó con estas actividades). A pesar de que J.L les da la opción de

---

<sup>173</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: Liceo Guillermo Rivera Cotapos*, jueves 17 de agosto de 2017.

redimirse con espacios de diálogo y oportunidad de poder argumentarse, los estudiantes no parecen dispuestos a aprovecharlas. Es temprano (8:10) y tienen mucho sueño. En toda la clase se quejan de que han dormido poco y algunos hasta están durmiendo con su cabeza puesta en la mesa apoyándose de los brazos.

J.L empieza a hablar sobre la temática del trabajo y en específico desea tratar la ideología que impera en nuestros días: el liberalismo/neoliberalismo. Todo ello con un aparato argumentativo y crítico donde no esconde su propia postura ideológica. Siguiendo la misma dinámica de exposición (provocativa y expositiva), J.L toca el tema de las AFP y es recién aquí cuando los estudiantes despiertan por fin. Hay unas cuantas intervenciones sobre cómo debería ser el modelo de pensiones, pero sobre todo hay quejas al respecto de los intervinientes. Un estudiante dice que debería ser mixta y la gran mayoría de la clase justifica el mérito en el que se basa el principio de las AFP: mientras más trabajas, más dinero recibes. Según este raciocinio, ellos, mayoritariamente, concuerdan con la lógica neoliberal de que todos somos iguales y que, por lo tanto, todo ellos tienen las mismas oportunidades de poder enriquecerse en un futuro. Sin ser conscientes de ello, sus opiniones son de dicha naturaleza y sus argumentos carecen de un apoyo teórico-ideológico más o menos sólido. Son opiniones que a veces se contradicen. Muchos apoyan el discurso del esfuerzo (“debes esforzarte para ser alguien en la vida”), pero llega momentos en que este discurso choca con sus realidades personales-familiares, caracterizadas casi todas por ser precarias, situación que les impide poder vivir la vida plena que ellos desearían.

En medio de esta lluvia de opiniones un estudiante dice que con su trabajo de empaquetador en el supermercado y esforzándose puede lograr hacer más dinero y generar más oportunidades para su futuro. Ante esto, J.L le increpa amistosamente comentándole de si realmente lo que acaba de decir es un “proyecto de vida”. Son estudiantes que aspiran a poco, por lo que no suelen proyectarse más allá de un par de años (y esto sería mucho).

Pasado el debate, J.L empieza a contestar dudas concretas de un puñado de estudiantes, concretamente de los que suelen participar en clase. A pesar de las experiencias iniciales, la clase está medianamente atenta y participa. Eso sí, la calidad de sus intervenciones no va acorde a lo que les requeriría J.L y para la edad que tienen 17-21 años (hay unos cuantos repetidores).

J.L escribe en la pizarra: “El ciudadano” y “Sistema democrático republicano”. Con eso escrito, J.L comienza a provocar nuevamente a sus estudiantes de cara a que puedan debatir. En el intermedio, un estudiante se levanta a preguntarle en voz baja que cuál era su ideología y al ver que J.L, con su habitual gesto afable y a la vez representando estupefacción, el estudiante se sienta con cierta vergüenza y sin conseguir su respuesta. Continúa la clase y algunos estudiantes preguntan si la Constitución es modificable sumado de un murmullo habitual que señala fundamentalmente su incapacidad para poder comunicar sus dudas al respecto (pocos se atreven a preguntar por miedo a hacer el ridículo o equivocarse). En este sentido es frecuente la canalización de las dudas en unos pocos estudiantes, que saben que sus compañeros comparten prácticamente sus mismas necesidades e inquietudes. Este puñado “crítico” y medianamente participativos de estudiantes son los que trasladan las preguntas y dudas al profesor, y en cuanto a la Constitución manifestaron que esta podría ser reformable, un documento, añadían, que contiene “la moral del pueblo”. Nadie parece disconforme con lo afirmado por estos estudiantes.

Hilando el tema de la constitución, J.L aprovecha de hablar de los desajustes del ya derogado sistema binominal, donde el concepto de “lo democrático” se hace sinónimo de “lo justo”. Para los estudiantes, este marco de discusión, votar es la “solución” de los problemas políticos. En general saben que votar es una especie de obligación, pero mientras peor es su condición financiera, más lejos se encuentran del voto. Nuevamente, se deja entrever su desconocimiento por el sistema en el cual viven, además de desconocer muchos conceptos e incluso significados de palabras básicas para un entendimiento generalizado de la exposición de J.L. Evidentemente para J.L es difícil seguir un ritmo avanzado con ellos y viceversa. J.L

J.L iguala en clase continuamente “empresario=burguesía” y explica que “el empresario la hizo”, es decir, que consiguen logros de forma rápida y efectiva. J.L lo explica de forma casi irónica y con un tono coloquial cercano a los estudiantes. Intenta explicar que el empresario suele “hacerla” y es un ejemplo para los estudiantes, es decir, que vivan la vida consiguiendo logros de forma rápida y efectiva. En torno a esto, la clase, mayoritariamente, opina sobre las formas de generar más dinero (o de “hacerla”), pero no cuestionando el sistema, que, como hemos reiterado, no conocen. Bajo este marco de opiniones, J.L explica que el neoliberalismo, como todo modelo o sistema en la historia, tiene que debilitarse hasta caer, solo que esta vez “está tardando un poco”, aclara.



J.L comenta también en su exposición que el fenómeno de la psicología es producto del neoliberalismo, o por lo menos, su masificación como profesión y recurso para cuando “estás deprimido”. J.L aclara que el control social que ejerce el capitalismo es un factor a tener en cuenta a día de hoy, donde el liberalismo tiene un rol protagonista como sistema de gobierno.

Sin duda hoy se tocaron muchos temas. Salió también el tema de la religión. J.L mencionó que la generación de ellos (nacidos a finales de los años noventa) es débil y suele guiarse por modas. Si bien la mayoría de los estudiantes dice ser agnóstico, al no tener argumentos sólidos al respecto son susceptibles, dice J.L, para ser manipulados a creer algo distinto el día de mañana (agnósticos eventuales). Ante esto los estudiantes suelen decirle “¡Pero profe! Como nos dice eso” “Qué mala profe” y cosas por el estilo, tratando de defender que su postura religiosa no es pasajera.

En la siguiente clase, con el 4ºB, nadie salvo un estudiante tenía el trabajo que mandó a pedir J.L. A pesar de esto, J.L les dio otra oportunidad en forma de la realización de un “cuestionario razonado”. Escribió en la pizarra sobre el sistema político y económico “en el cual vivimos” con el fin de que los estudiantes se posicionasen ideológicamente. En esta clase había unos 14 estudiantes de los 18 que debería haber.

Según J.L, es el curso más rezagado, siguiéndole de cerca el 4ºC y siendo el 4ºA (casi todos provenientes de privados subvencionados) el curso con mejores resultados académicos. J.L me dice que en este curso existe una especie de presión social por no aprobar, mientras que en el 4ºA es, al contrario. Al ser el nivel de rendimiento académico bajo en el 4ºB la presión de la clase es con sus compañeros de incentivar la ley del mínimo esfuerzo según J.L.

Mientras que J.L escribe el ejercicio a realizar en la pizarra, los estudiantes se distraen entre charla, música y bostezos. En el murmullo abunda el tema del fin de semana: sus “carretes”, salidas de tono, consumo de drogas y alcohol. Y mientras J.L seguía anotando en la pizarra algunos estudiantes se levantaban a preguntarle dudas específicas sobre sus notas y temas relacionados.

Mientras todo esto sucedía, uno de los estudiantes de la clase tenía el Manifiesto Comunista de Karl Marx en su mochila y J.L, al verlo, se lo pidió prestado para ojearlo mientras la clase seguía copiando el cuestionario de la pizarra. Mientras lo ojeaba, el estudiante le comentó que había hecho un test en internet sobre ideología donde le

había salido de resultado “socialismo libertario”. Al escuchar esto J.L le advirtió sobre el fenómeno sobre “leer de todo y no posicionarse”. Le dijo que es preferible leer sobre una sola ideología y adquirir una coherencia política a que leer a mucho y no poseerla. Al parecer, una de las grandes vías para poder participar y conocer mejor el sistema es la militancia. Este alumno era de la JJ.CC y por esta razón tenía este libro y además estaba decidido a estudiar filología hispana. Si bien prácticamente todos los líderes estudiantiles de Chile son de las JJ.CC. ¿Coincidencia? No podría firmarlo, pero si establecer un patrón preliminar a raíz de lo visto y escuchado en ambos liceos.

J.L me comenta que él prefiere dar clases más dialogantes o abiertas ya que el segundo cuatrimestre es más corto y tiene más de una interrupción por eventos y “la famosa PSU”. Es por ello por lo que no encuentra lógica seguir con los contenidos de la manera más frecuente o tradicional tal y como se hace en el LBVM.

Mientras J.L atendía a una estudiante, otro estudiante pedía la ayuda de J.L y, al estar éste ocupado, le ofrecí mi ayuda a cambio. Me preguntó sobre conceptos que no entendía cómo democracia, república, plusvalía, entre otros, a raíz del trabajo alternativo que le había mandado J.L. Tampoco era capaz de comprender preguntas indirectas o frases que generaban inquietudes tales como “¿qué tipo de sistema político o tipo de representación deberíamos tener si no existieran ni los diputados ni los senadores?”. Al explicárselo me comentó que “¿usted se refiere como a una junta de vecinos, por ejemplo?”. Es evidente que les cuesta crear pensamiento complejo por falta de conocimientos de todo tipo. Además, sus realidades familiares no ayudan. Este mismo estudiante decía que su padre le obligaba a trabajar para que “se ganase los porotos”. Por esta razón, J.L les insta a pensar y reflexionar temas más complejos a raíz de sus realidades familiares-locales. Este estudiante finalmente comenzó a pensar alternativas de gobernabilidad a raíz de lo que él veía en su barrio.

Al final de la clase me fijé en una de las paredes del aula y no dejo de sorprenderme un cartel que destaca las tres mejores notas de la clase (actualizado cada cierto tiempo) bajo el lema del propio liceo: “con esfuerzo, siempre a triunfar”. La primera era un 5,8; la segunda un 5,7 y la tercera un 5,6<sup>174</sup>.

En mi siguiente sesión en el centro acompañé a J.L al curso del 4°C y del 4°A después. De momento el 4°C parece ser una escenificación del desinterés por la

---

<sup>174</sup> *Ibid.* Lunes 21 de agosto de 2017.

asignatura, pero aún más, está más que claro que no quieren estar en el aula. Desean estar en otro sitio. Muchos aprovechan el aula para poder conversar y hacer “vida social” entre ellos. La asistencia es reducida. De 30 estudiantes solo han asistido 14, algo menos de la mitad. A la segunda hora llegaron otros 6 estudiantes y casi al final de la clase otros 2 más. J.L no le presta demasiada atención a este tema y él se dedica a dar la clase. He podido observar que los estudiantes que llegan tarde van dejando unos papeles en forma de “tickets”, los cuales son firmados en la recepción del centro. Este “ticket” es la prueba de que no hay podido llegar antes a clases por la razón que fuese, por lo que el estudiante tiene un “documento” que así lo respalda.

Al no tener la clase el ejercicio que había pedido hacer J.L, éste les hizo hacer otro ejercicio en la misma clase. Debían copiar todo lo que estaba escrito en la pizarra: un cuestionario crítico donde debían exponer su opinión y razonamiento sobre el sistema político y económico en el cual viven, el neoliberalismo, aclarando si están de acuerdo o no. La idea de J.L es que los estudiantes respondieran de forma crítica, sin tapujos, diciendo por qué si o porque no están de acuerdo con el neoliberalismo. J.L busca en sus estudiantes que se posicionen política e ideológicamente de forma razonada. J.L me comenta en clase que este tipo de ejercicio “es gran herramienta para estos chicos”.

Por más que J.L se esfuerza por dar contenidos o responder preguntas, la formación y el bagaje de contenidos de los estudiantes es bastante pobre a todos los niveles. Su retórica y expresión escrita es pobre por lo que he podido leer en sus ensayos, tienden a resumir y esconderse en textos pobres de análisis de cualquier tipo. En general les cuesta expresarse ya que la mayor parte de su tiempo la viven en un contexto coloquial, de jerga de barrio e incluso de situaciones marginales complicadas. El espacio escolar es una suerte de paréntesis en sus vidas que, aparentemente, parecen no aprovechar u obviar.

Los estudiantes saben ciertas cosas por lo que ven en la TV o internet, pero sobre todo por la plataforma virtual YouTube. Es una generación de consumo de información instantánea, diversa y masiva. A esto le sumamos su consumo de información de redes sociales como Twitter o Instagram, que les permite también sociabilizar e incluso como una plataforma de debate. Veo a los estudiantes que suelen utilizar estas redes y plataformas virtuales no solo para sociabilizar sino para informarse y cotejar información, siendo este último punto su talón de Aquiles.

Cerca de finalizar la clase, el estudiante que tenía a mi lado me pregunta algo con respecto a la propiedad privada. Era un ejercicio que hacía (el cuestionario de J.L.) y a raíz de aquello entablamos una especie de conversación. En dicha instancia yo le pregunté si él vivía en condición de alquiler, hipoteca o vivienda propia (mi intención era ejemplificar que era una propiedad privada a raíz de su situación personal) y su respuesta fue que vivía “en toma” desde hace muchísimo tiempo. “La toma” no conllevaba unas condiciones de vida mínimas (luz, agua, comida, techo, salubridad etc.) ya que son casas construidas ilegalmente en terreno privado ajeno, por lo que las condiciones de la vivienda y de habitabilidad no están garantizadas en absoluto. Parece claro que su realidad familiar diaria choca brutalmente con los contenidos de historia o cualquier otro tipo de contenido relacionado. Es un encuentro violento entre el día a día de estos estudiantes, la formación académica y la formación ciudadana. Se sienta un precedente, el “sálvese quien pueda”, algo que parece encajar en el decálogo del neoliberalismo y que ellos tienen interiorizado en su vocabulario conceptual.

Más tarde estuve con el 4ºA, el grupo “más avanzado” de los 3, donde todos menos dos estudiantes provienen de centros escolares particulares subvencionados. Esto se puede notar en el comportamiento. En general suelen ser más ordenados y si no les interesa lo que J.L dice, por lo menos, fijan interés.

J.L escribe en la pizarra los contenidos que deben copiar los estudiantes como es ya habitual en sus clases. Pretende desarrollar lo que significa “ser ciudadano en Chile”, pero desde un punto de vista legal, jurídico y en perspectiva nacional. Se trata de unos contenidos del temario y a raíz de esto les explicó esquemáticamente cómo funciona Chile a nivel estatal: funcionamiento de los distintos poderes, instituciones y cargos políticos.

El estudiante que tenía a mi lado que parecía atento conmigo, pero no con la clase, me preguntaba sobre mi postura política y dialogamos un poco de esto. Había otros dos estudiantes más que me preguntaron también sobre lo mismo. Con este estudiante que tenía a mi lado hablé sobre su procedencia y me contaba que se había cambiado cinco veces de liceo: los tres primeros por temas “conductuales” ya que sufrió *bullying* de pequeño y tuvo que librar una solitaria batalla en torno a esto. Este estudiante también me decía que el jueves de esta semana (24/08/17) había convocada una marcha por la CONFECH (Confederación de Estudiantes de Chile). No sabía muy bien el motivo, pero sí sabía que había marcha. Al respecto me aclaró que el interés por los motivos de la marcha es prácticamente nulo. La marcha interesa como acción

social, señalaba, pero que ésta no genera ningún tipo de debate o deliberación en torno a lo que se debe cambiar o cual es “la lucha a seguir”. Me decía que los estudiantes que van a la marcha deben firmar una lista al salir del liceo, pero luego también deben volver a firmar al regresar de la marcha, ya que de esta forma el centro certifica que efectivamente han participado en la marcha y no han ido solo para perder clases. Si no firman las dos veces se contabilizará como falta injustificada al centro. Según este estudiante, menos de 1/3 (una minoría) de la clase va a marchar con algo de preocupación por el motivo central de la misma o con ganas de cambiar las cosas. El resto se divide en los que van a la marcha para perder tiempo y los que se quedan en la casa. El participar activamente además te puede causar problemas con la dirección. Esto dependerá, cómo no, del tipo de dirección de cada liceo. En este caso concreto puede llevar a los estudiantes a tener dificultades con las relaciones con los directivos. Además, también me comentó que existe también el perfil del estudiante que marcha para “desahogarse” o pelear con “los pacos” (Carabineros) por motivos que van más allá de la convocatoria de la marcha<sup>175</sup>.

En mi siguiente sesión me tocó mi diálogo con los estudiantes del taller de los terceros medios sobre ciudadanía. En el taller tengo libertad absoluta para hacer lo que quiera de 13:40 a 15:05. J.L me pide como “requisito” que las sesiones desencadenen en que los estudiantes generen cierto pensamiento crítico. Mi intención es más bien que dialoguen conmigo y que con eso ellos puedan generar crítica, pero me interesa que me enseñen sus perspectivas, sobre todo de temas políticos y sociales.

En el taller de hoy tratamos el vídeo sobre “¿Qué es democracia?” de Whymaps que ya había utilizado en el LBVM y el impacto en ellos no fue revolucionario. Fue un vídeo “revelación”, como dijo un estudiante, pero que no genera per sé una inquietud o vibración inmediata y menos generalizada. Tras visionar el video completo se quedaron quietos y silenciosos. Puedo ver que les cuesta expresar lo que perciben e intento todo el tiempo hablarles y plantearles problemáticas para poder provocar el diálogo entre todos, no solamente entre ellos y yo. Lo cierto es que, ahora que me van conociendo, tienden a abrirse más y en el peor de los casos a escuchar con cierto interés.

---

<sup>175</sup> *Ibid.* Martes 22 de agosto de 2017.

Hoy intenté tratar el tema de la democracia de forma crítica, tratándolo en una dimensión nacional e internacional, ya que en clase hay estudiantes venezolanas (2). En general les interesa cuando les cuento anécdotas y sucesos “sorprendentes” relacionados casi siempre con la geopolítica y con política internacional en torno a temas polémicos como Venezuela en el mundo (por las estudiantes extranjeras) o Europa en el mundo. Al tratar racismo, xenofobia e inmigración les cuesta asimilar ciertas realidades.

Mi papel es despertar el debate y al parecer poco a poco lo van asimilando. Aún es pronto para sacar conclusiones sobre su pensamiento, aunque queda más o menos claro que son individuos con poca información sobre lo que sucede en el mundo en general y con muy poco interés debido a su condición de lejanía asociada a su “marginalidad” socioeconómica que ellos mismos reconocen sin pudor. De todas formas, su actitud hacia los temas que les presento es un indicador en sí mismo de su perspectiva ante el mundo<sup>176</sup>.

La siguiente sesión en el centro fue algo caótica al principio ya que nada más entrar me enteré de que habían robado en el liceo dos veces durante el fin de semana. La tensión entre profesores y directiva era palpable. Los robos se focalizaron en la sala de profesores y el comedor de estos. Sin duda fue un momento incómodo, aunque pude enterarme de lo que estaba sucediendo a través de los profesores.

Al recuperar algo el orden fui a un 4ºA que estaba prácticamente lleno, pero J.L., al ser presidente gremial de los profesores, estuvo ocupado todo el tiempo por lo que no pudo acompañarme en las clases. Tuvo que lidiar casi paralelamente con la directiva del liceo, PDI (Policía de Investigaciones de Chile) y Carabineros. Estos dos últimos (PDI) fueron los que se encargaron de ver huellas y Carabineros de entrevistar a posibles sospechosos dentro del propio liceo. La reacción del 4ºA ante los robos fue recibida no con preocupación si no jocosamente. Por lo visto están “acostumbrados” a este tipo de situaciones. Los estudiantes se reían o charlaban entre ellos mientras que J.L intentaba explicarles la situación. Por lo visto, esta es la sexta vez en el año que roban en el liceo. J.L se quejaba de la poca intencionalidad por intentar prevenir este tipo de desagradables eventualidades tanto por parte de la municipalidad como de la propia directiva del centro. Mientras J.L explicaba lo sucedido, algunos estudiantes le

---

<sup>176</sup> *Ibid.* Miércoles 23 de agosto de 2017.

preguntaban si iba a realizarse algún paro de profesores. Casi todos lo apoyarían, pero no por la causa si no para perder clases ya que se les notaba su ironía. Poco a poco voy entendiendo la diferencia de asistir a una marcha y a entender la causa.

J.L me dejó solo con el 4ºA mientras que él lidiaba con las autoridades. Yo me quedé callado tomando mis notas. Los estudiantes conversaban entre ellos, escuchaban música (cumbia o reguetón), se entretenían con su móvil o simplemente dormían. En cuanto a mi presencia, era prácticamente invisible. Cuando los estudiantes se dieron cuenta al final de mi presencia les llamaba la atención, con algo de vergüenza, por haber escuchado sus conversaciones. A pesar de esto, poco a poco me van aceptando dentro de su grupo no como profesor si no como un individuo simpático y curioso por lo que ellos hacen y dejan de hacer.

La siguiente clase del día fue con el 4ºB, donde la situación fue más tensa aun ya que un carabinero que estaba investigando solicitó la presencia de tres alumnos de la clase. Eran 14 en total y mientras estos tres estudiantes se iban, la clase seguía con sus asuntos (al igual que el grupo A). Justo uno de esos tres estudiantes me preguntó si yo era policía lo cual me incomodó bastante. Este estudiante hace mucho que no iba a clases por lo que no me conocía. Acto seguido yo le comenté que era investigador y este pareció tranquilizarse. Entre tanto, dos estudiantes se acercaron a conversar conmigo por curiosidad. Uno de ellos me preguntaba si la mala fama de los gitanos en España estaba justificada mientras que el otro me habló sobre temas relacionados con delincuencia. Él me comentaba que tiene varios amigos en la cárcel y uno de ellos en Murcia, por lo que entró a la conversación por ese lado. Se sabía todos los detalles del funcionamiento de una cárcel y como el tratamiento de favores mandaba dentro de la misma. Este estudiante subrayaba la importancia de tener contactos (red de contactos, obtención de favores) en la cárcel para “sobrevivir”.

El concepto de “robo” en general es algo naturalizado o quizás no tal mal visto entre los estudiantes. Si bien algunos piensan que robar en el liceo está mal, a otros les da lo mismo. Los tres estudiantes que habían sido llamados por el carabinero poseían drogas (marihuana fundamentalmente) y tenían un pasado delictivo al respecto. De todas formas, el más contestatario de ellos (“el choro”) lo único que realmente busca es poder encontrar un trabajo. Aspira a ser “nochero” (250 mil pesos por mes). Otra estudiante, hablando del mismo tema, aspiraba a ser cuidadora de coches y sus amigos le decían que podía sacarse mucho dinero.

J.L le costó mantener la calma en algunos momentos ya que de por sí la situación era bastante tensa. Los tres estudiantes estaban enfadados ya que el carabinero sabía sus nombres, pero a pesar de su enfado eran bastante sumisos ante el carabinero. Al volver, el “más choro” intentaba demostrar que era el más valiente y atrevido ante la autoridad. Este concepto (“el más choro”) también calza con lo que me comentaba el estudiante con el que mantuve el diálogo acerca de hacerse respetar en la cárcel, “sino lo más choros te pasan por encima, tu tení que ser más choro que ellos” decía el estudiante.

Volviendo a la escena de los estudiantes que habían sido llamados por el carabinero empiezan a sospechar que alguien les delató. Uno de ellos creo que sospechaba de mí. Aún no soy un tipo de plena confianza para ellos. Tendrá que pasar algo más de tiempo<sup>177</sup>.

Mi siguiente estancia en el centro fue con los estudiantes del taller de ciudadanía de terceros medios. Si bien en los dos liceos hago observación participante, en el LBVM los profesores me dan más capacidad de diálogo durante las clases que con J.L. Ahora bien, durante estos talleres yo soy una especie de “profesor”, aunque sin el poder de evaluarles. Poco a poco se percatan que no soy un profesor y que me figura dista de ese grupo llamado “profesorado”. También notan que es muy diferenciado mis sesiones con respecto a las dinámicas del primer trimestre: más dirigidas y bajo un marco más normativo-tradicional.

En el día de hoy el aula estaba al completo (25 estudiantes) y hubo cierta fluidez, aunque es difícil provocarles un interés constante. ¿La participación? Eso ya es más complicado. Les hablé sobre los movimientos neonazis en Europa y su irrupción en la política en el contexto de los atentados recientes por toda Europa. El diálogo fluido fue realmente con cuatro estudiantes, mientras que el resto o estaba durmiendo, poniendo atención de vez en cuándo o simplemente escuchando. No parecen saber comportarse con ciertas reglas de comportamiento como hacen los estudiantes del 4ºA, sino que más bien se comportan como los estudiantes del 4ºC o 4ºB.

Sin duda lo que más les llamó la atención son los temas de violencia y de cómo estas bandas neonazis generan terror en la población. Puro morbo y poco más. A pesar de todo, la clase fue bastante dinámica y sin mayor complicación. Utilicé recursos

---

<sup>177</sup> *Ibid.* Lunes 28 de agosto de 2017.



audiovisuales y algún que otro mapa para poder ayudar a que se interesaran en el tema que había preparado para ellos<sup>178</sup>.

La siguiente sesión fue con el 4ºA. Como de costumbre, las clases tardan en comenzar. Este grupo tiene la costumbre de llegar puntuales o, como mucho, cinco minutos tarde salvo excepciones. Aquí la asistencia es mayoritaria.

Con J.L. hablábamos al comienzo de la clase sobre la utilización de simbología patria durante el mes de septiembre a propósito de las Fiestas Patrias. Según J.L., él no fomenta dichos símbolos con el fin de que tengan un vínculo nacionalista excluyente en torno a esto sino más bien que a raíz o en el contexto del simbolismo patriótico chileno se conquiste una visión popular y desde lo lumpen. Es una especie de conquista y desarraigo de los símbolos patrios del chovinismo pinochetista que éste (dictadura de Pinochet) hizo en torno a éstos. Sea como fuere, en las aulas J.L. (lo hizo hoy como actividad con el 4ºB) les coloca una nota extra (un 7.0) si la clase decora el aula con simbología patria. Todo en un marco muy rezagado donde más que un aula de cuarto medio da la sensación de estar en aulas de primaria debido al poco nivel de interés y sobre todo cultural que existe. Ellos quieren una nota fácil y J.L. que generen trabajo manual y organización colectiva a raíz de la decoración del aula.

Durante la clase del 4ºA J.L. dio a conocer algunas notas de ensayos (trabajo sobre el tema de las ideologías y temas ciudadanos) y destacó que, de diez alumnos, ocho señalaban, al hablar de desarrollo económico, que el esfuerzo personal es un elemento fundamental. J.L. decía públicamente que esto era un síntoma del tipo de ideología desarrollada en sus mentes (neoliberal). A pesar de una aparente desafección con la política o ideologías, ellos son parte, sin ser propiamente conscientes de la conceptualidad, de una cultura neoliberal.

Al terminar con las notas, J.L. les pidió otro trabajo, esta vez sobre las elecciones presidenciales (en noviembre serían las elecciones presidenciales). El trabajo consistirá en definirse ideológicamente en un virtual escenario de elecciones presidenciales. Deberán “votar” a un candidato y explicar el porqué de este. De no haber candidatos con los que comulgue el estudiante, deberá crear su propia propuesta de gobierno y decir los porqué de su alternativa. Ante esto, J.L. empezó a hablar sobre el sistema de elecciones de Chile y de las elecciones en general. Aquí un sector de la

---

<sup>178</sup> *Ibid.* Miércoles 30 de agosto de 2017.

clase (unos 5-6) participaron sobre todo en torno a cómo poder cambiar la política en una de carácter más social o cercana a la gente como ellos (autodenominados marginados). En este sentido para ellos el último bastión a derrocar es la Constitución mediante una asamblea constituyente o incluso a través un golpe de Estado de carácter “más social” para devolver “las instituciones al pueblo”. Todo ello sin tener muy claro hacia donde caminar, políticamente hablando. En el entretanto, la otra parte de la clase estaba semi distraída o desconectada del tema. Ponen atención por momentos. A pesar de esto, fue una clase bastante dinámica donde muchos estudiantes dieron su parecer sobre un tema bastante sensible.

En el cambio de hora acompañé a J.L con el 4ºB, donde todo giró en torno al adornar el aula con los símbolos patrios correspondientes. Fue un trabajo manual y grupal con el fin de conseguir una buena nota. Aquí la participación fue masiva. Solo dos alumnos no participaron de los once presentes.

Al terminar la clase, caminando por los pasillos, encuentro un panfleto pegado a una de las paredes que dirigía hacia unos despachos del liceo, en él se podía leer sobre cómo saber llevar situaciones difíciles y concretamente decía esto: “hacer ejercicio, tomárselo con humor, conversar y distraerse”. Mensajes parecidos a los que me encontré en el IES Complutense sobre la inteligencia emocional o cómo tratar los problemas diarios con soluciones individuales (psicología emocional)<sup>179</sup>.

Mi siguiente sesión fue con el 4ºC y, cómo es ya costumbre, este es el curso más rezagado de los tres, o por lo menos es lo que he podido observar hasta el momento. De todo el liceo, tiene los índices más bajos de asistencia (72%). Le sigue el 4ºB (82%) y el 4ºA (87%)<sup>180</sup>. Los estudiantes que llegan puntuales son siempre los mismos, o casi siempre (entre 6 y 7 estudiantes). A la segunda hora llegan en masa otros 6-10 estudiantes, (dependiendo del día). Sumado a esto, el desarrollo de las clases para J.L es bastante complicado ya que el desinterés por estar en el liceo por parte del alumnado es total y no ponen de su parte en la dinámica de clases.

Con J.L nos pusimos a conversar al inicio de la clase (los primeros diez minutos) como de costumbre y el resto de la clase estaba conversando, escuchando música, entre otras actividades de ocio centradas en el uso de sus celulares, sobre todo. J.L les pidió un trabajo que deberían haberlo entregado supuestamente hace semanas. La

---

<sup>179</sup> *Ibid.* Lunes 4 de septiembre de 2017.

<sup>180</sup> Índices que pude ver en unos carteles pegados en los pasillos, cerca del patio central del liceo.

mitad de la clase lo había entregado mientras que el resto o no tenía conocimiento al respecto o ni siquiera lo habían empezado a pesar de saber lo que comunicaba J.L. Gran parte de la clase se dedicaron a hacer el antiguo trabajo y uno nuevo que había enviado J.L. Este nuevo trabajo trataría sobre partidos políticos, concretamente los estudiantes debían informarse sobre los programas electorales de todos los candidatos presidenciales de las futuras elecciones de noviembre de 2017. La intención de J.L. con esta actividad es que conociesen el panorama político de cara a unas elecciones “importantes y disputadas” como estas.

Mientras los estudiantes realizan sus antiguos y nuevos trabajos, me quedo en mi mesa anotando y escuchando las conversaciones de los estudiantes: uno de ellos pregunta a J.L. “profe, ¿quién es que crea la riqueza? ¿viene de los trabajadores, no es cierto?”, J.L.: “será lo que tu creas. El trabajo consiste en que pienses y comentes con respecto a eso”, otro alumno responde a su compañero “pero weon, si está claro, la riqueza viene de las empresas. Cómo piensas que viene del trabajador...”. En este sentido la mayoría de los que están en clase suele pensar así. Esto parece ser parte también, no solo de la cultura neoliberal si no del concepto de auto denominación de “marginal” que tiene los estudiantes consigo mismo, algo que J.L. conoce a la perfección. Lo tienen tan asumido que no lo detectan como algo malo o denigrante, sino como algo propio de su identidad. Solo muy pocos estudiantes se dan cuenta de esto de una forma más “crítica”.

En general, su conceptualización del trabajador, de lo público, de lo local, es parte de un imaginario negativo de los estudiantes. Ellos tienen dos caminos: o salir de aquello por vías como el estudio o el mundo laboral (mayoritariamente precario) o ser “el más choro”, es decir caer en dinámicas carcelarias por temas de drogas o robos, que ofrecen una vía “rápida y efectiva” de dinero y respeto<sup>181</sup>.

Mi siguiente sesión en el centro la tuve con los estudiantes del taller de ciudadanía. Al llegar, me llama la atención que estos estudiantes lleguen a la hora (13:40) y, además suelen venir bastantes estudiantes (unos 20 generalmente o más). En el taller pasado, por ejemplo, vinieron interesados y oyentes a escuchar (a veces a participar) en el taller. Al parecer ya existe la fama que en dichas sesiones se

---

<sup>181</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: Liceo Guillermo Rivera Cotapos*, martes 8 de septiembre de 2017

fundamenta otra metodología de participación, pero, sobre todo, es el papel jugado por un agente externo. Me da cierta desventaja al principio, pero a la larga me juega mejores situaciones para extraer información.

Hoy fue una gran sesión. Vino bastante gente y en general los estudiantes se me acercaron a saludarme y conversar sobre las sesiones pasadas. Algunos más que otros, y con relación a esto me he podido percatar e informar (mediante la observación y el diálogo con ellos/ellas) que los que a priori parecen “no estar interesados” en alguna sesión normalmente se debe por falta de horas de sueño y/o problemas en la regularidad alimenticia (calorías). Hay ocasiones que estudiantes activos se vuelven pasivos “de repente” (se duermen en clase, están más espesos y tienden a no entrar en la dinámica del taller), una situación que dependerá si han dormido y alimentado correctamente.

Hoy mismo aproveché de hablar con una estudiante venezolana generalmente muy activa que me decía que en la anterior sesión estaba cansada (se había dormido en clase) por un dolor de cabeza producido por tener problemas a la vista. Debido a esto y a su incapacidad financiera, dicha problemática se ve extendida en el tiempo. Por lo visto no tenía dinero para comprarse unas gafas para su miopía.

La sesión la empecé como de costumbre: conversando cómo ha ido la semana, cosas cotidianas, cargas de trabajo escolar, sobre fútbol... Este último punto con una dosis de polémica ya que la selección de Bolivia había ganado a Chile por 1 gol a 0, lo que provocó bastante polémica. Hace unos 17 años que Bolivia no conseguía una victoria ante Chile y esta situación no dejó indiferente a nadie. Les comenté que al concluir el partido la tensión era tan evidente que parecía que en cualquier momento iba a desatarse un conflicto violento como por ejemplo una guerra campal en medio del campo. A los estudiantes no les llama tanto la atención ya que saben que Bolivia está inmerso en un conflicto diplomático con Chile desde hace generaciones, una situación que ellos lo han podido vivir. Se han “acostumbrado” a que Bolivia y Chile estén “peleándose”, como dicen ellos, todo el tiempo. Tal y como se “acostumbraron” a esto, el fenómeno de inmigración en Chile no les es ajeno en absoluto, ya que lo ven a diario en sus vidas (dentro y fuera del liceo).

En cuanto a lo de Chile y Bolivia, a los estudiantes les parece lejano los orígenes del conflicto con el país vecino, incluso absurdo. Ellos no morirían por su país, salvo un estudiante que aseguraba muy serio ante sus compañeros que moriría por su país.

Sus mentes están en otra parte, sobre todo en pensar en cómo generar dinero en su día a día.

Seguimos el debate del día anterior. Mi observación participante aquí es activa. Aquí hago más participación, pero sin generar un lazo de autoridad con ellos salvo la que evoca que yo sea el que lleva las sesiones. J.L es la figura de autoridad. Yo les planteo temas de actualidad y les doy cierto contenido para que podemos desarrollar temáticas relacionadas con el pensamiento crítico, nociones sobre el mundo y realidad local (las suyas). Es una estrategia más directa de lo normal que no estoy desperdiciando.

Le expuse los casos de movimientos neonazis europeos de los últimos diez años, de cómo éstos han pasado de grupos hooligans que exteriorizaban violencia a repensarse en otras fórmulas. Les comentaba que sus nuevas estrategias ahora pasan por “movimientos ocupas” que generan empatías con los problemas socioeconómicos provocados por la crisis del 2007-2008 y que a partir de aquello han capitalizado el discurso de “la ayuda para los nacionales”. Y por si no fuera poco, dichos movimientos han pasado de ser grupos de activistas a partidos políticos, que en un primer momento solían ser minoritarios ahora son cada vez más presentes. Al plantear este tema, los estudiantes no conocen estas realidades. Como he mencionado en páginas anteriores, estos estudiantes gozan de un nivel de conocimientos limitado a pesar de tener toda la información al alcance de su mano. Apenas conocen lo que ocurre en su país. Ellos saben lo que ocurre a través de sus ojos en sus barrios, en la calle, el liceo, cuando van de fiesta o conversan con su familia. No tienen inquietudes por saber que ocurre más allá ya que su ideología no se lo permite, una ideología focalizada en lo inmediato y sobre todo en el consumo como forma de evasión y felicidad. Es una situación diaria que no les deja pensar en algo más, aunque esto no significa que no tengan dicha capacidad, sino todo lo contrario. Muchos de ellos son conscientes plenamente de esto y no oponen resistencia a su situación marginal. Ellos también comparten su identidad marginal tal y como lo hacen los estudiantes de cuarto medio.

Al conversar sobre estos temas hice unos cuantos incisos sobre el particular caso español acerca del uso de la simbología nacional, de cómo se utiliza en un marco de tensión política como la actual. En general me preguntan y les llama la atención lo diferente. Con los casos europeos pasa igual, pero al alcanzar mucha información

suelen desconectar algunos estudiantes. En dicho momento les dije: ¿Es posible que en Chile ocurra esto? Es más ¿Es posible que ocurra en aquí, en Viña del Mar? Cada cierto tiempo debo volver a sus realidades locales, ya que de otra forma no siguen la problemática que les quiero plantear. Ellos ven muy lejos todo lo relacionado con los neonazis o el uso de simbología nacional como arma política, solo el tema de la inmigración es algo más cercano a ellos, que es relativamente reciente y está presente en las calles. Hablando con ellos, me doy cuenta de que no son capaces de proyectar futuros inmediatos y ni siquiera de pensar en las transformaciones sociales que se desarrollan ante sus ojos (inmigración, precariedad laboral, conflictos con países vecinos, etc.).

En cuanto al nacionalismo, en general no suelen tener problemas en hablar de esto. El nacionalismo para ellos no es algo que vaya con ellos, sino algo que está dentro de ellos y que solo sale a relucir cuando ocurren escenarios especialmente conflictivos. Ahí suelen “barrer para casa”, como dicen ellos. Son nacionalismos débiles, pero existentes. Me di cuenta de que al conversar sobre el tema neonazis y de sus racionamientos no están muy lejanos de lo que quisieran ellos, ahora bien, no están de acuerdo en, por ejemplo, pegar a los inmigrantes para que se marchen, pero sí que están a favor de privilegiar sus condiciones laborales por encima de las de ellos. Su nacionalismo se presenta en su forma de pensar sobre todo cuando se habla del mundo laboral. De todas formas, no me da la impresión de que sea un nacionalismo fuerte debido a su fragilidad ideológica. Para ellos es más importante tener trabajo, sin importar si su jefe es haitiano o venezolano.

En el desarrollo de la clase veo que muchos estudiantes recuerdan pasadas charlas y conceptos. Los utilizan para profundizar en sus dudas. Una de las cosas que detecto en ellos es un aparente desinterés cubierto por un peso social enorme. En muchos de ellos les puede el día a día mientras que otros luchan contra esto. Algunos que al principio estaban rezagados, ahora se encuentran más atentos. Entienden que es un espacio de debate donde pueden desarrollar pensamiento complejo o, simplemente resolver dudas a través de la formulación de preguntas. Es una participación más directa que empuja a los estudiantes a abrirse, dialogar, e incluso conocerse mejor entre ellos mismos. Por mi parte debo saber manejar la situación para empujarles sutilmente y que no caiga en una imposición mía sobre ellos, sino de provocar escenarios de diálogo y debate. Mi objetivo último es saber qué es lo que

piensan y de cual su percepción de la ciudadanía, algo que incluye política, temas sociales, culturales y un largo etcétera.

Al final de la clase les pregunté si las realidades que vimos en el taller, por ejemplo, en Grecia son aplicables a un país para Chile. A pesar de que muchos síntomas son compartidos, no logran acercar realidades que vienen de lejos a su realidad. Su cosmovisión es pequeña y prefieren no decir demasiado.

Al salir del liceo me encontré con uno de los estudiantes. Le saludé y me comentó que mis clases duraban muy poco. Señaló que le interesaba mucho y me preguntó por qué estaba yo allí a lo que respondí brevemente indicando que me interesaba conocer sus percepciones sobre temas cotidianos (ciudadanos) por un tema profesional. Me comentó que le es ajeno totalmente la presencia de investigadores en el liceo, pero que estaba encantado de poder dialogar conmigo en el taller, de exteriorizar lo que piensa, algo que no puede hacer en el resto del tiempo en el liceo<sup>182</sup>.

En la siguiente sesión en el LGRC fui al 4ºA, donde a J.L le tocó explicar cómo funciona el sistema judicial en Chile, haciendo sus tradicionales esquemas en la pizarra. Los estudiantes copian el esquema mientras que están conversando, riendo o escuchando música. La presencia de estudiantes es prácticamente al completo. Nada más diez minutos de empezar la clase comienza a sonar una música folclórica desde el patio a un volumen que impide que se pueda dar clase en el aula. J.L reclama una vez, pero desiste, según él es como “chocarse con un muro”. Se ve que lo tiene asimilado y, por ende, todo el liceo ya que la música siguió sonando durante la hora y media de clase restante.

Las Fiestas Patrias evocan una motivación generalizada en los estudiantes, sobre todo por el hecho de un fin de semana largo y de fiesta, sumado a que en el liceo se hacen menos clases y más actividades lúdicas. Digamos que es la gran fiesta nacional que todo el mundo espera durante todo el año. El liceo también se viste de blanco, rojo y azul en sus diferentes formas. Es un evento importante en ambos liceos y en todos en general. La decoración nacionalista en el aula existe, pero no está tan pronunciada como en el 4ºB. No sé si es porque no lo han hecho por algún motivo específico o porque no les han ofrecido una buena nota a cambio de hacerlo. Sea como

---

<sup>182</sup> *Ibid.* Miércoles 7 de septiembre de 2018.

fuere a los estudiantes les importa las Fiestas Patrias fundamentalmente por el espíritu festivo que evoca y no por otra cosa.

A mitad de la clase salió un tema polémico al hablar sobre representatividad política. Un estudiante dice: “hay que echar a todos los weones. Igual que al Felipe”. Se refería al presidente de los estudiantes, que, según varias voces, y por lo visto por muchos otros estudiantes de otros cursos, no ven en Felipe un representante si no todo lo contrario, ya que ha demostrado complicidad con la directiva y no implicación en la lucha estudiantil (esto lo pude apreciar yo mismo en varios actos del liceo cuando pronunciaba sus discursos). Algunos estudiantes alzaron la voz con este tema, pero la gran mayoría estaba “con sus cosas” y no quisieron seguir el tema. En general les cuesta hilar dos ideas seguidas o desarrollar alguna idea correctamente. Les cuesta bastante y pareciera que por una mezcla de pereza y poca formación.

Hoy era 11 de septiembre y nadie, salvo un estudiante, mencionó nada al respecto. Su despolitización y desapego por lo sucedido es total. A nadie le importa realmente lo ocurrido hace tanto tiempo, y si les interesa, lo ven muy lejos y como agentes totalmente ajenos a aquello. Es más, J.L les provoca en ocasiones diciéndoles que son vagos o desinteresados por todo y los estudiantes lo asumen como características suyas propias. No lo niegan. Saben que su condición es marginal en casi todos los sentidos y que no son actores o protagonistas de su tiempo. Se dedican a vivir el día a día preocupados de una especie de hedonismo permanente, a pesar de que sus condiciones de vida son muy difíciles.

La siguiente clase fue con el 4ºB. De los 18 estudiantes, suelen venir unos diez de media, aunque en ocasiones no supera la media docena de estudiantes en el aula. El día de hoy había doce estudiantes. La falta generalizada al aula es algo normal. Nada extraño. Hay estudiantes que pasan temporadas sin asistir a clases. Esta clase más que un aula tradicional con estudiantes pareciera que fuese otra cosa en ocasiones. No son estudiantes si no individuos que pasan el tiempo en unas salas con un tutor delante que les motiva cuando puede. J.L lo intenta siempre que puede, pero es muy complicado. Uno de los vigilantes del pasillo les recriminó que existían varias quejas en torno al curso por fumar marihuana dentro del liceo. Fue una charla-bronca, pero nada que no se pueda dejar pasar por los estudiantes.

J.L aprovechó para darles tiempo a toda la clase de terminar de decorar el aula con simbología nacional patriótica. Mientras esto sucedía salió el tema de Felipe por boca de J.L, el representante de estudiantes del liceo, y en esa clase nadie está “ni ahí”



con él. No les interesa ni tampoco lo ven como alguien que comparta sus problemas. J.L es uno de los pocos profesores jefes que se ha preocupado de cerca para que estos estudiantes hagan algo en colectivo, aunque sea decorar la clase. Ya casi a la desesperada debido a su desinterés total.

En general, cuando no hay actividades, se dedican a jugar con el móvil, a chatear, dormir, charlar en grupos pequeños o estar en pareja (no tienen pudor al mostrar su afecto-cariño con su respectiva pareja en clases).

El resto de la clase fue programar el día jueves próximo, que se celebra el evento de Fiestas Patrias con música, baile y stand de comida que ellos mismos organizan para recaudar fondos para su curso (el resto de los cursos hacen lo mismo).

A muchos les cuesta cumplir con las cuotas (de mil pesos casi siempre) por diversas dificultades económicas. Muchos porque no tienen (una chica dijo que si le daba mil pesos se quedaba sin almuerzo) pero otros prefieren gastarse ese dinero en drogas: cinco estudiantes así lo conversaban en su círculo de amigos.

J.L tiene cierta complicidad con su curso, el 4ºB, ya que debe empatizar con ellos de alguna forma para créales expectativas. Un ejemplo de esto fue cuando dos estudiantes del 4ºB habían robado parte del decorado del 4ºC y se lo dijeron a J.L y a la clase como algo divertido y así fue: todos se rieron de la hazaña de las estudiantes, pero también las alabaron por ello, ya que así el aula quedaría “más bonita”, según ellas. J.L sabe que no está bien pero que debe ser cómplice en más de una ocasión de este tipo de situaciones que no siempre son las más “correctas”<sup>183</sup>.

Mi próxima estancia en el centro fue con el 4ºC, donde había 12 estudiantes al comienzo de la clase. J.L me dice al inicio de clase que es una de sus clases más complicadas. El tema para tratar en el día de hoy es idéntico a la sesión pasada en el 4ºA: estructura del poder judicial en Chile.

Cómo apunte u observación general que ido viendo en las clases, no he podido dejar de fijarme en el machismo existente en los liceos. En este sentido, en los IES alcalaínos no se manifiesta tan expresamente. Fue un comentario de J.L que le decía a un estudiante “¿En tu familia quien es el que manda? Seguramente tu padre, tu madre, tus hermanos mayores...”. Seguramente no haya sido un machismo agresivo sino más bien cultural que veo prácticamente en todas partes, en el que J.L sabe

---

<sup>183</sup> *Ibid.* Lunes 11 de septiembre de 2017.

perfectamente que las realidades diarias de los estudiantes se desarrollan precisamente en contextos machitas.

Volviendo a la clase, J.L copia como siempre sus esquemas en la pizarra y luego espera a que los estudiantes lo copien. En el interludio suele conversar conmigo o hacer comentarios con los estudiantes. A media hora de acabar la clase se dedica a explicar dicho esquema. Lo hace con mucha energía y de una forma muy didáctica, explicando conceptos, nociones y dando ejemplos. Al empezar a explicar le fue difícil ya que los estudiantes llevaban distraídos una hora y copiaban lo escrito en la pizarra de forma intermitente. Tuvo que jugar su carta de autoridad para tranquilizarles abriendo el libro de clase y amenazando con anotaciones negativas en su expediente. Lo cierto es que resultó efectivo: los estudiantes acataron el orden impuesto por J.L y le obedecieron.

La UTP (Unidad Técnico-Pedagógica) llamó a la puerta mientras J.L daba sus clases y la dejó pasar. Saludo a los estudiantes de forma muy formal, se sentó en la silla del profesor y acto seguido empezó a redactar anotaciones que no pude llegar a descifrar. No intervino en el desarrollo de la clase y J.L no se inmutó: siguió como si ella no estuviera. Los estudiantes también se comportaron de igual forma y pareciera que efectivamente su presencia no afectó al normal desarrollo de la clase.

Cómo de costumbre, al terminar la clase me fui con J.L al comedor de profesores para tomar un té, ya que existe un recreo entre clase y clase. En dicha instancia le pregunté por el rol de la UTP en el liceo y la respuesta rápida que me dio fue que ella era una administrativa que se encarga de vigilar la labor de los profesores, enfatizando en su rol como enlace entre Estado y aula, es decir, entre itinerarios curriculares y su puesta en marcha en las aulas. A raíz de esto y de la poca participación de los estudiantes con J.L conversamos otro poco sobre movilización estudiantil. Él defendía que dichas manifestaciones no son para nada espontáneas como muchos dicen, sino que son procesos que van de a poco y granjeando cultura de movilización a raíz de tener memoria al respecto. A partir de los años 2003 en adelante los estudiantes tenían en el ojo del huracán al gobierno por la TNE o tarjeta nacional del estudiante que ofrece descuentos en la locomoción del estudiante. Un año más tarde, en el 2004 se le unirían los profesores debido a irregularidades con su sueldo que se traducían en una serie de impagos. A esto se sumó las movilizaciones de 2006 o “Revolución Pingüina” que fue una cristalización de lo comenzado a principios de siglo. Los estudiantes tenían memoria de movilización y una concienciación colectiva: con la calle se podía

presionar al gobierno para conseguir cosas. Al tener a los profesores de su lado, poco a poco esto fue sumando apoyos de varios sectores sociales.

Al llegar a su cúspide con las movilizaciones del 2011 aquello decayó al verse los cabecillas o principales voceros involucrados más profundamente con responsabilidades o cargos políticos en el parlamento u otras instancias de representación política. Todo esto J.L lo tiene muy claro y no le costó mucho trabajo explicármelo con todo lujo de detalles<sup>184</sup>.

En mi próxima sesión se suponía que tenía taller de ciudadanía con los terceros medios, pero me topé con un escenario completamente distinto. En sustitución a esto había actividades relacionadas con las Fiestas Patrias, situación que monopolizó toda la atención del centro. Profesores y alumnos participan, aunque son más los que observan que los que participan. No existe una participación masiva y los estudiantes prefieren pasar el rato haciendo otras cosas (móvil, charlar, pasear, etc.).

El evento fue una hora y media de juegos en el que los ganadores obtenían como premio una bolsa con comida (un jugo individual y un par de snacks). En general los profesores me ven como uno más, o como poco, como un agente no molesto. Estoy plenamente integrado de la mano de J.L. Cuando esto sucede se debe de tener cuidado de ser un profesor más. Evidentemente no lo soy y los estudiantes se dan cuenta de ello. Es más, conmigo su comportamiento es más cercano si cabe. Yo les doy la libertad para que hablen conmigo lo que sea, aunque en general en el liceo me dedico más a observar.

En el evento tocó a los “profesores” (me incluyen dentro de ese bloque al no existir otro llamado “investigadores”) su turno para jugar a la cuerda contra los estudiantes. Esto suele generar expectación en muchos alumnos ya que pareciera que le gusta ver involucrarse a los profesores. J.L piensa de la misma manera y coincide con esto. Cada actividad que se desarrollaba era protagonizada por alumnos recurrentes y no existía demasiada rotación. Prefieren observar y contemplar a que participar, a dar el protagonismo a unos pocos (los elegidos) y que ellos representen al curso.

Mientras nos regodeábamos de nuestra victoria, con J.L hablamos de discriminación racial en las aulas y él me comenta que eso no existe prácticamente al

---

<sup>184</sup> *Ibid.* Martes 12 de septiembre de 2017.

tener los estudiantes “una autoestima muy baja”. Hay peruanos, bolivianos, venezolanos, colombianos que, incluso, participan en los bailes tradicionales chilenos sin problemas. Ni ellos ni el resto (estudiantes chilenos) les impiden, por ejemplo, que bailen cueca

Después del evento nos fuimos al estadio del equipo Everton de Viña del Mar de la primera división chilena, ya que allí se disputaría la final de fútbol de los liceos finalistas de Viña del Mar. Uno de los finalistas era el LGRC, equipo que terminó por aplastar a su rival con un contundente marcador: 6 goles a 0. Durante el partido conversé con los profesores diferentes temas destacando la función social que tenía el fútbol en los estudiantes, donde muchos de ellos se desatacan como individuos en un contexto colectivo como lo es un equipo. En estas actividades es donde muchas veces se puede ver a los estudiantes de forma más activa. En las aulas es más difícil poder ver al individuo ya que el aula no es un espacio donde muchos de los estudiantes se sientan cómodos<sup>185</sup>.

Mi siguiente sesión fue atípica ya que el liceo se había preparado durante semanas para el evento de Fiestas Patrias en el centro. No hubo clases, solo organización a las primeras dos horas y luego eventos hasta las 13:30. Después hubo una comida entre profesores a la cual yo también estuve invitado por solicitud de J.L.

En el patio del liceo, donde se sitúa el centro del establecimiento, se dispuso un pequeño escenario y sillas para todo aquel que quisiera sentarse delante del mismo (apoderados, profesores, estudiantes). La asistencia del estudiantado fue irregular y ni de lejos estuvo al completo. De dicho puñado de estudiantes, la mitad estaba algo atenta por lo que solían distraerse con cierta facilidad. A más de algún grupo de estudiantes tuvieron que llamarles la atención.

Antes de que se desarrollase el itinerario ordenado de eventos, hubo música y los stands de los cuartos medios donde vendían comida tradicional (choripán, sopapillas y empanadas). Todo para hacer caja de cara a su licenciatura o graduación. En general los estudiantes compran y participan en los stands.

Al ser el año de Violeta Parra, el comienzo de las actuaciones fueron representaciones acústicas de Violeta Parra. Seguido de esto se continuó con un guion

---

<sup>185</sup> *Ibid.* Miércoles 13 de septiembre de 2017.

que fue escrupulosamente respetado<sup>186</sup>. El himno nacional fue anunciado y solo respetado por algunos profesores y estudiantes. En general nadie lo canta. Es un himno nacional que no ejerce ningún tipo de reacción, visible al menos. Uno de los profesores que se encontraba a mi lado (Mauricio) me decía en el intertanto “Mira Gonzalo, en mi época (dictadura) nos hacían cantar el himno todos los días y nosotros cantaban al final del “o el asilo o la opresión... ¡revolución!”. Está claro que viejas y nuevas generaciones no cantan el himno, pero por razones distintas.

Seguido del himno, un estudiante lee un texto con respecto a la historia de Chile (proceso de independencia). Un texto de corte nacionalista donde los conceptos “libertad, opresión española, país libre y país maravilloso” se repiten al menos dos veces. La independencia como un fenómeno del que todos nos debemos sentir orgullosos y agradecidos. Los animadores, que van vestidos de “huaso” y mujer mapuche, miran todo el tiempo a su derecha donde se encuentran la mayoría de los estudiantes que se dedican a conversar y revolotear. A veces les da por atender y a veces no, un comportamiento intermitente que parece ser característico en ellos.

En tres ocasiones salen a bailar estudiantes mujeres distintos bailes tradicionales que al principio son observados con paciencia, pero que al final ya la mayoría ha desconectado. Un estudiante que hay a mi lado del 4ºA me pregunta que estoy anotando a lo que yo le respondo que todo lo que apunto es material valioso para mi investigación. Me dice que si soy una especie de informante en tono preocupado o desconfiado y yo le comento que simplemente soy un investigador interesado en cómo funciona el liceo con fines educacionales. Al escuchar esto último se tranquilizó.

Los animadores, mientras llaman al orden unas cuantas veces, salen a bailar nuevamente mujeres estudiantes bailes tradicionales. Esta vez bailes tradicionales de la isla de pascua.

---

<sup>186</sup> Un extracto de este guion titulado “Libreto día de la chilenidad” señala lo siguiente: “La celebración anual del 18 de septiembre se ha realizado en Chile desde 1811, en un inicio, como conmemoración del establecimiento de la Primera Junta Nacional de Gobierno, y luego, como celebración del proceso independentista. Desde allí, y no olvidando nuestro “real” origen, exaltamos el vertiginoso sonido de la palabra chilenidad, sonido enunciado desde el más profundo sentimiento de amor de poetas y músicos. Hoy nos encontramos celebrando la independencia de la patria, pero, además, este año particularmente lo hacemos atribuidos del natalicio de la gran Violeta Parra. Ella, que cantando se vino y cantando se fue, y nació justo de una Parra, y pa’ ser la más hermosa, cantando se vino, y cantando se fue, Dios le dio voz y guitarra, cantando se vino, cantando se fue, en mi patria una Violeta.” El resto de los extractos hacen alusión a la presentación de las diferentes danzas y músicos que actuarían en dicho evento de Fiestas Patrias. El final del guion sentencia con un “Viva Chile” en mayúsculas.

En el intermedio del evento, hay una entrega de premios en concepto de que curso hizo la mejor decoración con motivo de la fiesta nacional. En este caso fue el 3°C, el 4°A y el 1°A. La UTP les hace entrega de un diploma los representantes de cada curso, se sacan una fotografía mientras los públicos los aplauden. Después de esto hubo otra representación artística de dos alumnas sobre la figura de Violeta Parra (baile). Los animadores en el intertanto llamando la atención a los estudiantes que, cada vez son menos y más distraídos.

Antes de empezar con la última parte del evento, se entregó los premios a los ganadores de la competición de cueca. Este premio lo entregaba el director, seguido de fotografías de los premiados y aplausos cada vez más escasos.

Antes de la cueca, hubo un baile de los primeros medios con motivo de la danza Martina (membrillazo), bastante descoordinada pero no existen burlas por parte del público. En general los estudiantes no se ceban con los que cometen errores en público.

Luego, como plato fuerte, exestudiantes bailarines de cueca con una banda de fondo (música en directo). Quizás haya sido lo más aplaudido y activo ya que a la tercera canción hasta la sexta (última) se dio paso a que bailase cualquiera del reciento y participaron algunos estudiantes en el baile de la cueca.

Una vez terminado el evento me voy con J.L al comedor de profesores donde él se pone a contar el dinero recaudado por su curso (4°B). Yo le pregunto que por qué es él quien lo hace y no los estudiantes ya que es su dinero. J.L me confiesa que ni entre ellos mismos tienen confianza ya que hay alumnos que tienden a robarse entre ellos a pesar de que el dinero es colectivo. J.L es la única persona en que confían para esto. Una especie de padre del curso.

El carbón ya está caliente y la carne en la parrilla. El asado dieciochero está en marcha cuando pregunto a Francisco (profesor de matemáticas) sobre por qué hay niños pequeños en el liceo si no debería haber nadie a lo que me contesta que no ha habido conexión entre la básica y el resto del liceo. Toda la básica ha estado con clases mientras que el resto estaba en festividades. Un mal asunto ya que el ruido no era menor y la festividad se veía para unos y para otros no. Como si fueran de segunda categoría. J.L y Mauricio (profesor de inglés) también estaban indignados ante esta situación.

La comida fue distendida y los profesores no suelen ya guardarse secretos conmigo. Estoy plenamente integrado y parezco agradecerles<sup>187</sup>.

Mi siguiente sesión fue después del periodo festivo de las Fiestas Patrias con los estudiantes del taller de ciudadanía. Hoy la clase la lleve en torno al caso del fascismo italiano y los movimientos neonazis, poniendo especial atención en cómo reclutan adeptos a través de la música Oi. El medio audiovisual me permite poder tener su atención por más tiempo. La mitad de la clase suele distraerse con facilidad por lo que hay que ofrecerle una línea de debate continua. De diez estudiantes, la mitad están atentos y el resto o dormidos o hablando. No es todo el tiempo si no a ratos.

Los estudiantes cuando están atentos suelen preguntarme cosas interesantes sobre el asunto, sobre todo sobre acercar dicha realidad a la suya propia. También salió el tema de Cataluña, pero esto no generó ninguna expectación salvo su atención intermitente. J.L participó un poco ya que se sabía de su espesura debido a ser día post Fiestas Patrias. Se notaba.

Los temas para tratar eran de actualidad y propicios para el debate. Tratamos el caso de una joven de los videos que utilicé para ejemplarizar como la despolitización de la juventud, como ellos, les puede conducir al fascismo de una forma muy sencilla: captación a través de la música, actividades semanales y discurso identitario nacionalista y excluyente. Una fórmula que les hace ser presa fácil de este tipo de pensamientos. Ellos reconocen que sí, pero no les importa mucho. Su mente está en otro sitio.

La dinámica de estas clases es provocar a través de una clase no tradicional, es decir, dando la palabra a los estudiantes bombardeando con audiovisuales y temas de actualidad que les genere inquietudes como parte de una ciudadanía activa o no. La idea es ver cómo responden ellos o reaccionan a raíz de provocarles o generar debate con temas controversiales de la actualidad política<sup>188</sup>.

En mi siguiente sesión asistí a clases con el 4ºA. No había estado nunca a una segunda hora en este curso, siempre en la primera hora. Parece que están más dispersos y más distraídos, lo cual dista mucho de su actitud por las mañanas a las que

---

<sup>187</sup> *Ibid.* Jueves 14 de septiembre de 2017.

<sup>188</sup> *Ibid.* Miércoles 20 de septiembre de 2017.

suelo asistir. J.L no hizo su cuadro tradicional y, a raíz de una conversación que tuve con un estudiante sobre el evento de “los mil tambores” de Valparaíso de este fin de semana, intervino y desarrolló una clase improvisada sobre movimientos sociales.

Cómo observación general vi la sala más decorada que nunca. “Esta clase parece una fonda”, mencioné a la clase. Un estudiante me responde y me asiente con risas. J.L también entra a los chistes y dijo “huele como a pino aquí” (refiriéndose a la tradicional empanada que se suele comer en Fiestas Patrias).

Al llegar me senté donde siempre, en la primera fila junto a un estudiante. Éste, al poco tiempo de sentarme, se cambia al fondo para jugar al computador con sus amigos. J.L no lo impide ni mucho menos. Le dijo que “con el volumen más bajo”. Solo 4 estudiantes se entusiasman con mi presencia, mientras que al resto le da igual. Siguen con sus cosas (dormir, conversar, jugar, celular...).

En todas las clases siempre pasa un paracocente para contar los alumnos que hay en clases. Es una rutina diaria.

La presidenta del curso menciona que a raíz de la muerte de una madre de un compañero de clase (Iván) van a hacer un homenaje e informa a la clase sobre el funeral. J.L se sobrecoge y anima a la clase a asistir.

Tras unas interrupciones, J.L por fin comienza su clase improvisada explicando que el evento de “los mil tambores” no era un evento cultural. El estudiante que tenía detrás (normalmente activo), dijo que por qué no lo era. J.L desarrolló su argumento comparando las manifestaciones de los años sesenta con las de ahora. Básicamente dejó muy claro que mientras que en los años sesenta las manifestaciones eran una movilización ideologizada y militante (había un objetivo de lucha común), las actuales son manifestaciones expresivas, rebeldes y atomizadas (sin objetivo de lucha común). J.L argumentaba y explicaba con todo lujo de detalles que las movilizaciones actuales (como la de los mil tambores) se centran en mostrar una expresividad diversa, mediante códigos culturales como la música o la pintura, pero que “en el fondo no hay nada más”, teniendo en cuenta que esta festividad tiene su origen hace 15 años como una manifestación artística y sociocultural. J.L pretende criticar las manifestaciones actuales con una intención clara desde mi punto de vista: las manifestaciones actuales no son reivindicativas en realidad, sino que buscan la expresión de la diversidad y no la lucha por objetivos comunes. En este sentido le veo algo frustrado con esta idea.

El estudiante que defendía que los mil tambores era un acto cultural terminó por dudar ante la seguridad que transmitía J.L. Luego decía “profe, usted debería



presentarse a las elecciones. Usted convencería hasta una monja”. J.L, como siempre, les explica por qué no lo hace: “Básicamente porque si lo hiciera debería rebajar mi discurso a uno muy básico y propagandístico”. La política tradicional para J.L no está hecha para los oídos más atentos y reflexivos si no para los que escuchan lo que quieren escuchar<sup>189</sup>.

La siguiente sesión fue con los estudiantes del Taller de ciudadanía, donde tuvimos que hacer algunos cambios logísticos ya que la biblioteca (lugar habitual de nuestras sesiones) estaba ocupada por una sesión de examen. J.L nos llevó a la última planta del edificio a una sala muy implementada (me llamo la atención ya que tenía todo lujo de avances tecnológicos al estilo de un aula española tales como un proyector, pantalla, ordenador última generación, altavoces...). Aquí la distribución es la tradicional y no en forma de “U” como solemos hacer en la biblioteca. No sé si fue por eso, pero los estudiantes estaban más distraídos de lo normal. Muchos de ellos tendieron a irse al fondo y esto les hace formar pequeños grupos de conversación que, en parte, terminan por desconectarlos de una dinámica de diálogo con el resto de lo conversado y planteado en el taller. J.L llamó varias veces la atención... Como nunca. Yo en cambio buscaba caras interesadas con las que dialogar. En ningún momento quise llamarles la atención. Quiero que me vean como un agente externo, desprovisto de autoridad, lo que no involucra que no me respeten desde la confianza.

El día de hoy les hablé sobre el proceso de independencia de Cataluña, sobre todo de la actualidad. Les mostré videos sobre la marcha de la guardia civil a Cataluña y algunos debates entre Esquerra Republicana y el Partido Popular<sup>190</sup>. Esto les impactó, sobre todo cuando les extrapolo esta situación en el caso chileno. J.L subrayó esta idea y mencionó que Chile no se salva de vivir procesos parecidos en el futuro. Lo de Cataluña, mencionaba, es un mero ejemplo de lo que podría suceder aquí. Al decir esto los estudiantes tienen a la reflexión, aunque no siguen mucho la clase, salvo cinco estudiantes, el resto se interesa por momentos. Unas se arreglan las pestañas, otros se distraen, conversan, miran el móvil, duermen... Este fenómeno ocurre muy

---

<sup>189</sup> *Ibid.* Martes 26 de septiembre de 2017.

<sup>190</sup> Los videos mostrados fueron concretamente los siguientes: El País, *Decenas de personas despiden a los agentes que marchan a Cataluña*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=pZJFvy-L0c>, consultado el 17 de mayo de 2018; El País, *Rufián a Rajoy: “No hay ley por encima de la democracia”*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=0J4NFFqRBWk>, consultado el 17 de mayo de 2018.

frecuentemente. Me sorprende sobre todo el fenómeno de la somnolencia casi continuada.

Después les puse un video de Jordi Évole (programa Salvados emitido en el canal La Sexta) acerca de la extrema derecha en Suecia titulado: *La otra cara de la ultraderecha*. Esto sí que les causó verdadera sorpresa. En todos los cursos donde lo he puesto ocurre lo mismo. No terminan de creérselo por la imagen que tiene de dichos países nórdicos: países “modelo”, ejemplo de países “democráticos, justos e igualitarios” para el resto de los países occidentales<sup>191</sup>.

De camino al liceo para mi próxima sesión en el centro me encontré con una estudiante del curso 4ºD del LBVM (la que le habían robado del celular). Me saludó “¡hola profe! ¡Oiga! ¡La semana pasada lo busqué, pero no vino!” Yo me acerqué a ella y después de saludarnos le comenté que para que me necesitaba. Me comentó que si podía ayudarla con su trabajo de cara al 10 de octubre. Como no, yo accedí y le dije que mañana iba a ir al liceo. Normalmente este tipo de trato es habitual, aunque ellos entiendan que no soy su “profe”.

Al llegar a clase con el 4ºA, J.L estaba fuera de clase (a las 8:05) conversando con otra profesora y nada más entrar me hizo un comentario sobre Cataluña (el día anterior había sido el referéndum del 1 de octubre). “Cómo se nota que les falta espíritu de lucha por allá, ah?”, me decía J.L refiriéndose a la cantidad de personas lesionadas (civiles) por carga policial con respecto a los policías lesionados (manejaba datos de 800 civiles y 15 policías).

Me siento y al poco rato el estudiante que se sienta detrás de mí me toca el hombro y me dice, “Oiga, ¿Qué opina de lo de Cataluña?” Yo le comenté fundamentalmente que me había sorprendido la violencia policial que fue lo que dio la vuelta al mundo. También le expliqué que fue un momento histórico ya que dicho evento puede marcar un hito ejemplarizante para movilizar otras propuestas de independencia dentro de España (ejemplo: País Vasco). También le dije que en Chile también podría suceder y Felipe (el estudiante curioso) asentía algo consternado y no continuo la conversación.

J.L comenzaba a escribir sus ya frecuentes esquemas y textos en la pizarra para después desarrollarlos. Hoy tocaba ver el sistema electoral chileno. En el entretanto

---

<sup>191</sup> García Fernández, Gonzalo Andrés, *Notas de campo: Liceo Guillermo Rivera Cotapos*, miércoles 17 de septiembre de 2017.

un estudiante (que suele intervenir en clases) dice en voz alta “¿votó profe?”, refiriéndose al plebiscito que hubo el día de ayer (domingo) en Chile con respecto a las AFP (Administradoras de Fondos de Pensiones), una votación para el “sí” o el “no” al mantenimiento de las AFP. J.L respondió “obvio que sí” y toda la clase parecía confraternizar con romper con las AFP. Le pregunté al estudiante de atrás (Felipe) si él había votado y me dijo “Obvio que sí. No votaría contra mi propio futuro. Me gustaría un sistema tripartito de financiación”, aclaraba. Parecen estar muy enterados de temas económicos.

Nuevamente el estudiante que hablaba del voto pregunta a J.L en voz alta “profe, ¿el diario Biobío es confiable según usted?”. J.L le explica que a pesar de tener una relación estratégica con la CNN intenta ser un periódico equilibrado y no tan tendencioso como el resto. El estudiante le escucha y parece que la opinión de J.L refuerza sus premisas ante el diario en cuestión.

Mientras J.L terminaba de copiar los últimos detalles en la pizarra, una estudiante le pregunta “profe, ¿qué pautas tenemos que tener para el trabajo?”. Se refería al último trabajo con J.L, donde deben posicionarse políticamente en las elecciones. Decir a quien van a votar y por qué en un ensayo dónde el requisito fundamental, según J.L, es que sean coherentes con los anteriores ensayos. J.L le recrimina de forma irónica diciéndole “Ya son algo grandes como para que les esté dando pautas. No son primero medio”. A la estudiante le queda claro que debe argumentar coherentemente sobre lo que piensa votar. Después, esta misma estudiante vuelve a preguntar, “¿Y es obligatorio votar?”. Su compañero del al lado reacciona y le dice “¡Sipo! Ahora es voluntario no más. Si quieres votas”.

En clase hay 15 alumnos. A mitad de la hora llegan otros 3 estudiantes y son 19 estudiantes en total el día de hoy. Es muy raro ver la clase llena (situación normal en los IES de Alcalá). Cuando J.L estaba en medio de la explicación del sistema electoral en Chile tocan la puerta. Era la dentista que ofrecía atención a los estudiantes. Fue mencionando uno por uno a la hora que tenían que estar para ser intervenidos. Muy poco después entra un paracoste (alias “el pelao”) para contar los estudiantes que hay en el aula. Es una práctica diaria y son con esos datos con los que se fabrican las estadísticas que exponen en los pasillos.

Continúa la clase después de estas dos interrupciones y los estudiantes están más atentos que de costumbre, aunque no participativos. A veces es difícil saber si están realmente escuchando o no. Es un estadio de intermitencia bastante patente.

J.L decide representar el próximo 19 de noviembre (día de las elecciones en Chile) para hacer la clase más dinámica. Puso tres mesas para colocar a dos vocales y un presidente de mesa (tres estudiantes fueron voluntarios para ejercer dicha labor), una caja para depositar el voto además de las papeletas de los ocho postulantes a la presidencia de la República. Unos a uno los estudiantes se levantaban ordenadamente a votar por el candidato/a de su preferencia. Las votaciones se desarrollaron con normalidad. Todos votaron y los resultados fueron los siguientes:

Beatriz Sánchez, candidata del Frente amplio (4), Eduardo Artés, candidato de Unión Patriótica (1), Carolina Goic, candidata del Partido Demócrata Cristiano (1), Sebastián Piñera, candidato del partido Chile Vamos (2+1), Objetados (1, que al verlo bien era un voto para Piñera), Alejandro Guillier, candidato de la Nueva Mayoría (1), Nulos (5) y votos en blanco (4). A raíz de esto J.L dice reflexivo “el voto joven de Sánchez”, y manifiesta su preocupación de los tres votos a Sebastián Piñera. Un estudiante dice entre risas “seguro que los que votaron a Piñera fue para puro webiar”.

Al acabar la clase acompañé a J.L al curso 4ºB. En esta clase, de los veinte estudiantes había solo seis (casi al final de la clase se sumaría otra estudiante que estaba en el dentista para sumar siete estudiantes). Al ver donde sentarme vi que había unos carteles (manualidades de los estudiantes) acerca de la libertad sexual (apoyo al movimiento LGTBI y a la tolerancia sexual). Les pregunté sobre aquello y parecen tener interiorizado el entendimiento de una diversidad sexual y de género. En el entretanto J.L copia el mismo texto que en la clase anterior y los estudiantes murmuran “no creo que vaya a votar” “no voy a votar ni cagando”. Los seis estudiantes estaban divididos en dos grupos. El primero estaba conversando mientras que el otro estaba dividido en dos: una pareja que estaba besándose y otro estudiante que escuchaba música mientras intentaba copiar sin muchas ganas.

Una estudiante le pregunta a J.L “profe, ¿usted por quién va a votar?”. J.L le responde “por ustedes”, y añade “Dependiendo de lo que pongan ustedes en sus trabajos (se refiere a los ensayos sobre lo que votarán el 19 de noviembre). Me tienen que convencer”. La estudiante pregunto de nuevo para intentar saber su candidato, pero no lo consiguió.

J.L me hace ser presidente de mesa en el ejercicio de simulacro de votación y la primera en votar es la chica que se besaba con su novio. Por lo visto habían discutido y ella se negaba a participar. J.L la exhorto a votar y finalmente “la amenazó” con ponerle una nota negativa en su expediente por no participar en una actividad de la clase. Finalmente cedió y votó. Y así el resto de los estudiantes votaron. Los resultados fueron los siguientes: Beatriz Sánchez (2), Sebastián Piñera (2), en blanco (1), Alejandro Guillier (1) y Marco Enríquez-Ominami, candidato del Partido Progresista (1). Unos resultados “parecidos” a los del 4ºA. La tendencia es ir hacia la nueva izquierda de Beatriz Sánchez o al voto útil de la derecha de Sebastián Piñera, señalaba J.L.

J.L manifiesta su sorpresa y me lo comenta. Me dice que este es un pequeño muestreo de lo que sucede en la población joven con respecto a la publicidad que hacen los partidos políticos. Según J.L, dice que esto no sucede por ignorancia (ya habían hecho un trabajo los estudiantes sobre los programas electorales) si no que por elección personal hacia el candidato y su programa.

Después de esto, con J.L hablamos de política (sobre todo del seminario que tuve sobre movimientos sociales) y solo un estudiante nos prestaba atención de vez en cuando, a pesar de que hablábamos de movimientos estudiantiles. No parece interesarles mucho<sup>192</sup>.

La siguiente sesión fue con el 4ºC, un aula en la que solo han asistido seis estudiantes. Una clase caracterizada por la falta de asistencia. Hay un dato interesante relacionado con esto y es que los paradocentes que controlan la asistencia lo hacen siempre después de la primera hora (menor índice de asistencia), es decir a partir de la segunda hora (comienzan a llegar los estudiantes). Esto lo saben los estudiantes y un total de once estudiantes llegaron justo antes de que “el pelao” tomara notas sobre el número de los estudiantes en clase. Fueron en total 17 (de 22 estudiantes que tiene esta clase). El LGRC no puede permitirse registrar desde las primeras horas, ya que si así fuera los índices de asistencia caerían estrepitosamente, datos que no benefician las arcas del centro.

Mientras los estudiantes están llegando al aula J.L copia en la pizarra el esquema que utilizó tanto con el 4ºA como con el 4ºB. J.L suele tardar unos veinte minutos

---

<sup>192</sup> *Ibid.* Lunes 2 de octubre de 2017.

aproximadamente en completar esto y mientras tanto la clase se dedica, como de costumbre, a conversar, lanzar chistes, ver el celular... Algunos estudiantes me saludan al entrar o verme. La mayoría parece que lo hace por inercia y no veo especial interés o preocupación por mi presencia en el aula. Realmente les da lo mismo. No les importa en absoluto, lo cual me propicia un escenario de observación participante propicio.

Con Harold, el estudiante “hablador” y boliviano de la clase (de padre argentino, madre chilena y nacido en Bolivia), estuve conversando sobre la figura de la asistente social del liceo. Él me comentaba que era “muy pesada” y que no era muy agradable con los estudiantes. Por lo visto es psicóloga de profesión y se encarga de ver la situación integral del estudiante (tanto a él como a la familia). Al preguntarle a J.L por la asistencia social se ríe con ironía. Deduzco que la asistente social del centro no comprende lo que sucede ni en el aula ni fuera de ella.

Al terminar sus anotaciones en la pizarra, J.L de nuevo hace una recreación o simulacro de las elecciones presidenciales. Al haber más estudiantes que en la clase pasada del 4ºB (solo 6 estudiantes), la dinámica fue similar a la realizada en el 4ºA. La actividad, a pesar de haber muchas risas, “tallas” (comentarios graciosos) y lentitud, se desarrolló con cierta normalidad.

Los resultados de las votaciones con este grupo fueron los siguientes: Beatriz Sánchez (8), Eduardo Artés (1), Sebastián Piñera (2), José Antonio Kast, candidato independiente (1), Carolina Goic (2), Alejandro Guillier (2), Marco Enríquez-Ominami (1). Aquí hubo una clara preferencia por Beatriz Sánchez, la candidata del partido Frente Amplio, caracterizado por ser una nueva formación política construida a raíz de partidos políticos de izquierda, movimientos sociales, activistas y plataformas ciudadanas.

Luego, con J.L, sacamos el balance según todos los datos extraídos en los tres grupos. Votaron 42 estudiantes ( $19+6+17= 42$  estudiantes), donde los resultados finales serían los siguientes: Beatriz Sánchez (14), Sebastián Piñera (7), Alejandro Guillier (4), Carolina Goic (3), Marco Enríquez-Ominami (2), Eduardo Artés (2), José Antonio Kast (1), votos en blanco (5), votos nulos (5). Ganaría por mayoría Beatriz Sánchez, aunque seguida por la mitad de los votos por el candidato de la derecha Sebastián Piñera. El espectro de izquierdas-centro izquierda (Eduardo Artés. Beatriz Sánchez, Marco Enríquez-Ominami y Alejandro Guillier con 22 votos) sumaría más votos que la derecha-centro derecha (José Antonio Kast, Sebastián Piñera y Carolina

Goic con 11 votos). A esto debemos tomar en cuenta los votos en blanco y nulos, que suman 10 votos.

J.L se queda reflexivo y mira una y otra vez los resultados. Manifiesta que los estudiantes deberían generar cambios y que estas elecciones representarían más que revolución “un cambio tranquilo”. En otras palabras, dice J.L, “lo que quieren estos chicos es un cambio tranquilo, una suerte de conformismo con lo que ya existe. No les interesan los grandes cambios”. Al final de la clase, al escuchar las palabras de J.L, le pregunta un estudiante (Gonzalo) “pero profe, ¿Cómo poder cambiar las cosas? Si todos hubiéramos votado a la Bea Sánchez ¿cambia algo?” J.L le explica que en ellos no ve intención de generar cambios radicales, si no un conformismo propio de adultos (+45 años). Qué si bien la candidata por el Frente Amplio, Beatriz Sánchez, no daría todos los cambios radicales necesarios, dice J.L, pero quizás sí que apuntaría a abrir un espectro de cambio político con más proyección y más allá del Frente Amplio en la sociedad<sup>193</sup>.

Mi siguiente sesión en el centro sería con el 4°C. Al llegar a la clase había solo 5 estudiantes y mientras tanto una estudiante se encontraba en la silla de J.L planchándose el pelo. Dijo en tono sorpresa “¡me pillaron de nuevo!”. Se ríen y siguen a lo suyo. La estudiante que estaba en la silla de J.L decía entre risas “le van a sacar la guagua a patadas (...) ella no quiere estar preñada de nuevo...ni cagando”, replicaba. Parecía decirlo también con cierto tono de complicidad. Al parecer, es una realidad frecuente que ella comparte o por lo menos observa entre sus compañeros/amigos/vecinos de barrio.

J.L llegó algo más tarde y al llegar al aula se quedó ordenando notas (un total de 7 notas a lo largo del segundo cuatrimestre) y repartiendo unos atlas. Resulta que los estudiantes no habían terminado un trabajo que era para hoy y J.L, como casi siempre, les da nuevas oportunidades para que puedan aprobar. Los estudiantes se quedaron trabajando en sus mapas de Chile en los que deberían colorear y ubicar las regiones, el clima y otros elementos geográficos del país. Cómo de costumbre, con J.L nos pusimos a conversar de temas variados mientras los estudiantes trabajaban. Nuestra conversación de hoy J.L me comentaba sobre las conferencias a las que yo asistiría mañana en la Universidad de Playa Ancha (XXI Jornadas de Historia Dr. Luis

---

<sup>193</sup> *Ibid.* Martes 3 octubre de 2017.

Carreño Silva). J.L me dice que Luis Carreño Silva fue profesor suyo en los noventas, con un perfil ideológico de “izquierdas, pero desilusionado”. Tras la caída de la URSS y” la traición de la izquierda en Chile” para el ala marxista del país, muchos que se habían exiliado o confiado en una hoja de ruta (como sucedió con L.C Silva) se vieron lastrados por una “verdad” que les ocasionó cierto espesor y decaimiento a sus argumentos y energías en general. J.L decía entre risas que este individuo le dijo a él y a su clase en una ocasión que “la única revolución que ha servido al pueblo ha sido la máquina *single*”. Casi se mofaba de él debido a que, según J.L, dejó de creer en “la causa” o, de alguna manera, perdió “el norte ideológico”. J.L aclaraba que no era el único caso. Muchos contemporáneos de la época de su profesor habrían caído en aquellas “trampas” o circunstancias similares. Normalmente J.L no tiene demasiada ilusión o emoción a la hora de hablar de la academia en general. No es parte de su discurso central con los estudiantes que les inste a ir a la universidad, por ejemplo. J.L prefiere que los estudiantes aprendan a pensar y argumentar ideas, destacando siempre que puedan tener alguna experiencia en la militancia de cualquier tipo (partido político o federación universitaria).

En un momento J.L, al ver que los estudiantes están algo perdidos con la actividad, comienza a dibujar el mapa de Chile en la pizarra para ayudar a los estudiantes que están trabajando con los suyos propios. La idea de J.L es ayudar lo máximo posible a los estudiantes para que logren pasar de curso, o que por lo menos tengan el máximo de notas aprobadas. Una vez aclarada las principales dudas, J.L se detiene y saca una foto que tenía en la pizarra y me la entrega. A raíz de lo siguiente tenemos la siguiente conversación:

— (yo) ¿Qué es?

— (J.L) ¿No lo ves? Es una evolución de Superman en el tiempo desde 1943 a 2013. Fíjate, ¿Cuál dirías que es el Superman más débil o decadente?

— (Yo) Pues imagino que el último.

— (J.L) ¿Y el más fuerte?

— (Yo) Hay unos cuantos. Sobre todo, el primero, de aspecto confiado, y el de los años noventa que parece denotar fortaleza.

— (J.L) Si te fijas el Superman del principio es el más confiado... el que no necesita representarlo aparentemente como lo hace el Superman del 2013. Todo esto tiene que ver con el contexto histórico. Si te fijas bien, el Superman de a mediados del siglo XX está sereno y representa la fortaleza del



capitalismo estadounidense mientras que el Superman del 2013 intenta reforzar la decadencia del actual sistema capitalista con gran musculatura, armadura y efectos especiales. Todo esto se puede extrapolar a otros ámbitos de la vida política y social de la actualidad...

Al sonar la campana, señal que se ha cumplido una hora de clase, llegan varios alumnos que completan la sala hasta llegar a los 16 estudiantes. La primera estudiante en llegar comenta a J.L que había una especie de marcha. (J.L sabía perfectamente de que se trataba) y ella le comenta que había algunos estudiantes apoyando la causa (en contra del gobierno vigente de Michele Bachelet). J.L me comenta que todo esto era por un tema contra las CUT (Central Unitaria de Trabajadores), por “su discurso doble y acción poca efectiva con los trabajadores”.

Al haber más estudiantes vuelve la “normalidad” (móviles, conversaciones, risas, etc.). J.L se queda en su mesa atendiendo a los estudiantes que le van preguntando cosas sobre los mapas que tienen que terminar (por lo visto debían haberlo terminado hace semanas atrás). Durante este vaivén de estudiantes con dudas, Harold, el estudiante boliviano, estaba indignado por haber suspendido un trabajo y un examen que J.L le había dado. Harold reclamaba en voz alta y me decía que era una injusticia, que si su situación familiar fuera más penosa o dificultosa J.L sería más indulgente con él. Harold se protegía con el sentimiento patrio boliviano diciendo que Chile no le interesaba en absoluto y que si fuera el mapa de Bolivia “lo sabría todo de inmediato”. También me decía que “J.L solo aprueba a los que tienen su ideología. Su propósito es cambiarnos nuestra forma de pensar, como la de él”. Con poca autocrítica, Harold fue enfadándose más y más y pidió a J.L para hacer una llamada. Con actitud serena pero seria, le concedió dicha llamada y en el entretanto J.L me comentaba en voz baja “¿Viste? Está indignado porque le dije de hacer el trabajo aquí y no en su casa. Está acostumbrado a que su mamá le haga las cosas y, por lo tanto, a no trabajar”. Yo le comentaba que si él sabía esto como es que le dejaba presentar trabajos hechos por su madre. J.L me contestaba “Yo lo sé perfectamente. El hecho es que trabaje en clase. Si no lo hace le suspendo. Sus compañeros lo hacen, a trompicones, pero trabajan y se interesan al menos”. J.L niega que haya democracia en el aula. Dice que hay “dictadura con criterio”. Él es quien manda y a pesar de que haya bromas y “tallas” entre los estudiantes al final el que manda es el profesor y eso se debe demostrar en clase con autoridad. J.L me contaba experiencias de estudiantes

que hacían las prácticas con él y cómo fracasaron en su intento en ser “democráticos” en el aula. J.L insiste en su argumento de la “dictadura con criterio” y fue también tema de conversación en el té del recreo, donde me comentaba que se debe ser riguroso en este sentido (profesor-estudiante) ya que, según él, “ni ellos mismos se respetan”.

Justo antes de que finalice la clase, le pregunto a J.L cuando terminan las clases. Según él terminan el 31 de octubre, pero están “obligados” a venir hasta el día 9 de noviembre. La praxis parece apuntar a lo que dice J.L, ya que hoy ya se puede observar cómo vienen menos alumnos, sobre todos los que gozan de más rendimiento. Seguramente estarán estudiando para sus exámenes PSU tal y como me habrían apuntado algunos estudiantes semanas atrás.

La siguiente clase fue en el 4ºA y antes de llegar al aula J.L me hablaba sobre los fines de la educación en el contexto de la mesa de pedagogía que trataría el día de mañana en la UPLA. Me decía que el discurso de la educación se les “ha quedado vacío de contenidos” (refiriéndose a la izquierda en general y a los marxistas y anarquistas en particular), sobre todo al haber una contradicción fundamental entre el fin histórico para estos colectivos: la educación y la industria. Al romperse esta conexión, la educación se ha quedado huérfana desde los años setentas hasta la actualidad, enfatizaba J.L. Esto sobre todo lo contextualizaba en torno a los países automatizados (europeos) y los dependientes (latinoamericanos), siendo éstos últimos donde estos colectivos anarquistas, socialistas y de izquierdas fueron lo más golpeados. Según J.L no hay proyecto claro hacia donde debe caminar la educación desde “la izquierda”.

Al llegar a clase había unos 17 estudiantes. Se va notando que va quedando menos para que terminen las clases. A Franco (un estudiante que estaba delante de mí) le pregunté si estaba contento por salir ya del liceo y me dice “¡No! Qué al salir vamos a tener que ser adultos y tener nuevas responsabilidades”. Parece que hay algunos que opinan también como él y otros que no tanto, que desean salir del liceo para cambiar de ambientes y poder trabajar cuanto antes o dedicarse completamente a sus trabajos actuales que compatibilizan con sus estudios en el liceo.

En cuanto a la clase, J.L hace el mismo ejercicio con este grupo (trabajo con mapas) y en el entretanto J.L y yo nos dedicamos a conversar. En un momento de nuestra conversación Franco se dirige a J.L y le dice que él siempre critica sin conocer los lugares a los que se refiere. J.L les responde de forma transparente y directa, comentándole que él es antisocial y que no le hace falta ir a los sitios para conocer o

aprender, si no que le vale con leer y estudiar a los intelectuales y diferentes autores conocedores de la temática de cualquier parte del mundo. J.L le dice a Franco que nunca se ha movido de Viña del Mar y que todo lo que sabe lo ha aprendido a través del estudio. En general parece que J.L tiene fama de ser muy convincente en esta clase. J.L sentencia su intervención diciendo que “la razón está por encima de todo” y nombra a autores como Espinoza o Unamuno para apoyar su argumentación al respecto. Si bien J.L intenta mantener un diálogo más abierto incluyendo a los estudiantes, éstos tienen poca capacidad de concentración e inmediatamente se distraen con lo que sea que suceda. Franco no fue capaz de seguir la conversación y siguió con su trabajo de mapas.

Al final de la clase J.L me dio los resultados de la simulación de elecciones que hizo en el taller de ciudadanía de los terceros medios (había faltado por ir al congreso en la UPLA). Los resultados fueron los siguientes: Alejandro Guillier (3), Beatriz Sánchez (8), Sebastián Piñera (3) y Eduardo Artes (2). Un total de 16 votantes donde nuevamente Beatriz Sánchez se alzaría con la victoria electoral con un frente de izquierdas muy superior al de derechas<sup>194</sup>.

Mi próxima sesión comenzaría con el 4ºA. Al llegar al liceo saludo a la vicerrectora como de costumbre y conversamos sobre el término de clases de los cuartos medios. Ella me comenta que terminan esta semana. Justo antes de llegar al liceo me encuentro con una estudiante del 4ºD del LBVM y me comentó que ellos finalizan el día 10 de noviembre. Esta estudiante argumenta que terminan “más tarde que el resto de los liceos” por la cantidad de actividades que hacen en el LBVM. En ambos liceos se respiran ambientes diferenciados y en el LGRC es característico una somnolencia generalizada en los estudiantes.

Al llegar a clase J.L no estaba y había una profesora discutiendo con un estudiante al fondo de la sala. La clase estaba casi llena (20 estudiantes) y cada uno estaba haciendo sus cosas en grupos. Este estudiante que discutía con la profesora (al parecer era la profesora jefa del curso) parecía algo incómodo y me acerqué a hablar con él una vez se fue la profesora. Me comentaba que ella (la profesora con la que discutía) dialogaba más con los estudiantes nuevos que con los “de la casa” o antiguos. Al parecer los estudiantes nuevos son casi siempre de particulares subvencionados y

---

<sup>194</sup> *Ibid.* Martes 17 de octubre de 2017.

en general con realidades socioeconómicas diferenciadas del resto. Suelen tener menos problemas económicos y vienen de realidades familiares menos frágiles que el resto de los estudiantes.

Al llegar J.L, éste se dedica a cerrar el curso corrigiendo los últimos trabajos, ensayos y exámenes. J.L les da una última oportunidad a todos para que finalicen sus trabajos, pero en clase (no les deja que lo hagan en casa). J.L corregía concretamente los ensayos sobre las candidaturas presidenciales, un ensayo en el cual el estudiante debe posicionarse y explicar los porqué de su voto. La chica sentada detrás de mí estaba viendo como J.L corregía su ensayo y éste, con su típica dinámica jocosa, lo empieza a leer en alto. J.L comenta “estalinista tenía que ser”, entre una tímida risa irónica, refiriéndose a Francisca, la estudiante sentada detrás de mí. Ella se había posicionado hacia la izquierda, votando a Eduardo Artés. J.L me pasó su ensayo y no vi por ningún lado un discurso expresamente estalinista. Más que nada Francisca parecía reclamar un cambio en torno a temas bastante básicos (educación, sanidad, pensiones), pero los quería de la mano de un discurso más “radical”. Su intencionalidad en el ensayo era básicamente la búsqueda por la justicia social de la mano de un presidente (en este caso Eduardo Artes) que se saliera de la tónica política habitual caracterizada, según ella, por “no realizar los cambios que quiere el pueblo”. Francisca me comentaba mientras leía su ensayo que no se fiaba del resto. Eduardo Artes le parecía el mejor indicado para el puesto. Le pregunté si había visto los debates en la TV, pero no los había visto. Ella lo conoció a raíz del trabajo de búsqueda y conocimiento de los candidatos que les mandó a hacer J.L. Si hubiera sido por ella no hubiera sabido ni siquiera quien era. En este sentido, esto parece ser una tendencia mayoritaria no solo en el curso, si no en general entre los jóvenes que he conocido desde que me instalé en la ciudad.

En medio de la clase, mientras todos los estudiantes hacían sus trabajos, entra una profesora con el permiso de J.L para “hacer fotos de clase”. Se trataban de las fotos para su graduación este tipo de situaciones lo he podido vivir durante todo el semestre, es decir, el fenómeno de interrumpir la clase a menudo sea por uno u otro motivo me pareció en general bastante frecuente si lo comparamos con el caso español.

Al terminar la sesión de fotos, J.L comienza a preguntarle a Francisca por qué es estalinista y quiere votar a Eduardo Artes. Aquí comienza a bromear y burlarse jocosamente de ella. Francisca y él comienzan a bromear, pero dentro de la misma

broma Francisca no se defiende. No le dice a J.L que ella vota por unas razones determinadas y por unos argumentos específicos. Tal como J.L dice a menudo, su autoestima parece ser baja y suele notarse en su incapacidad y desgana generalizada por rebatir lo que les dice J.L, un profesor que siempre tiende a provocarles para “hacerles reaccionar”, un espíritu crítico que pocas veces florece. J.L tiene una imagen muy débil de ellos, de individuos con poca autoestima, poco respeto personal y poca capacidad en general para politizar sus realidades. A pesar de esto J.L parece expresar mucha preocupación por ellos.

Otra de las cosas que me llamó la atención fue que Francisca, que venía de un liceo particular subvencionado, me preguntase si había mucha diferencia con respecto al LBVM. Ella parecía conocer la respuesta antes de formular la pregunta, pero quería confirmar su percepción con la mía, ya que ella sabía que yo estaba investigando allí. Ambos destacamos la gran diferenciación que tiene por cursos el LBVM (del 4ºA al 4ºE) mientras que el LGRC es más “inclusivo” en este sentido, ya que todos los cursos están “mezclados” y no separados o marginados por rendimiento. J.L nos escuchó y nos confirmó esto también, afirmando que no existe esa “realidad desigual” entre cursos como existe en el LGRC. Si bien son fenómenos diferenciados, yo sí que he podido ver diferencias entre los cursos del LGRC. Del 4ºA al 4ºC veo diferencias sobre todo en interés, pero son contrastes fenoménicos mientras que los del LBVM son de carácter normativos, es decir, el centro ha establecido que estudiantes irán en cada grupo (letra).

Al acabar la clase acompañé a J.L a su curso, el 4ºB. La clase, sorprendentemente, está al completo con sus 12 estudiantes. La dinámica por grupos impera en esta clase y se nota más al ser más pequeña. J.L sigue el mismo ejemplo que en el 4ºA en torno a los trabajos, ensayos y exámenes que deben hacer. Uno de los trabajos tiene que ver con completar un mapa físico de Chile, un mapa que en general desconocen los estudiantes, por decir que ni siquiera saben dónde empieza y donde termina la cordillera de los Andes (muchos preguntaron acerca de esto). Esto es una de las señales que he podido observar acerca de su poco apego a su país, ya que no cumplen las expectativas de un estudiante modelo producto de la educación pública.

En el contexto del ensayo de las elecciones que debían realizar, una estudiante (Susana) pregunta a J.L “¿qué pasa si mi voto es nulo profe?”. J.L le dice “No te lo

recomiendo Susi. Es más difícil. Ten en cuenta que si pones nulo en el ensayo debes explicar, además de por qué votas nulo, un proyecto alternativo al del resto de los seis candidatos”. Al oír esto Susana se retracta y le dice que buscará “el menos malo”. Seguramente este sea otra señal de su despolitización, un desinterés ideológico por argumentar al respecto<sup>195</sup>.

Mi siguiente sesión fue con los estudiantes del Taller de ciudadanía de los terceros medios. Para esta sesión había preparado hablarles sobre ideología y clases medias. Para ello utilicé un video del filósofo esloveno Slavoj Žižek en el que analiza la película “They live” y un extracto de un programa de Salvados que trataba sobre las clases medias (“Vivan las clases medias”). El objetivo de la sesión era conocer las percepciones epistemológicas entorno a conceptos con los cuales se relacionan a diario pero que quizás no se percatan debido a la fugacidad y la aparente sencillez con la que viven el día a día. Lo más destacable de la sesión, además de su participación, fue que ellos se identifican como clases medias. Muchos de ellos piensan que “pensar en clases” es una tontería y no les importa. J.L argumentaba que eso se debía por que se relacionan con gente de su clase, por lo que no logran visualizar lo que sucede más allá. Solo ven y viven lo que ocurre delante de sus ojos. No pudieron negar nada de lo que visualizaron en los dos videos ni tampoco cuestionarlo. Al plantearles su percepción sobre sí mismos, si se consideraban clase media, todos dijeron que sí, aunque después de ver los vídeos se lo replantearon, aunque escépticos ya que no les gusta demasiado el término “clase obrera” ni tampoco el de “pobres” ya que para ellos significa “fracasar en la vida”.

Los estudiantes gozan de una característica casi idéntica entre ellos y es que no saben contraargumentar. Si se les medio convence de lo que les dices, lo incorporan a su arsenal de ideas, o por lo menos simulan hacerlo. Otra cosa es que lo apliquen. No les interesa demasiado debatir salvo que sean situaciones concretas que vean que les afecta de forma directa o que vean que les va a afectar de forma directa vistos en el corto plazo. El largo plazo les preocupa en un código económico: no quieren ser pobres, desean tener un trabajo estable y poder ser sus propios jefes. Suelen repetir bastante esta última idea ya que esto involucra en ellos ser dueños de sus vidas<sup>196</sup>.

---

<sup>195</sup> *Ibid.* Lunes 23 de octubre de 2017.

<sup>196</sup> *Ibid.* Miércoles 25 de octubre de 2017.

En mi siguiente sesión en el centro, al llegar, los cuartos medios estaban ensayando su licenciatura en el gimnasio de cara al próximo viernes 24 de noviembre. Al J.L estar encargado del apartado técnico-visual del evento no dio sus clases habituales por lo que me senté a ver este ensayo previo de su graduación. J.L suele encargarse de este tipo de situaciones ya que en el liceo es una especie de “multiusos”, un miembro indispensable en cualquier evento del liceo donde él se encarga de todo el apartado técnico (luces, sonido, proyecciones, etc.). Mientras transcurría el ensayo de graduación, me llamó la atención la importancia que tiene la asistencia en el liceo, ya premian al estudiante que más asistencia tiene de cada clase juntamente con los tres alumnos más destacados de cada clase por rendimiento académico. Los estudiantes ensayan a las órdenes de una administrativa que les dice que deben de hacer y cómo. En general los estudiantes se lo toman “en serio” y hacen caso a la administrativa. Después de este ensayo de graduación le pregunté a J.L si podía hacerle una entrevista personalizada y grabada (audio) a la cual accedió y tuvo una duración de dos horas (una hora antes de la hora de la comida y una hora después del taller con los terceros medios).

Más tarde, en el taller de ciudadanía, estuvimos conversando distendidamente ya que no parecían muy animados de que les hiciera pensar nada. Pues bien, me acerqué a ellos y conversamos sobre multitud de temas, donde destacó la representación estudiantil dentro del liceo, las problemáticas o injusticias dentro del mismo, así como sus reclamos hacia el sistema político vigente en Chile. Si algo me quedó claro de lo que decían es que el reclamo lo tienen a flor de piel, pero, y tal como piensa J.L, ellos lo hacen por un tema de necesidad. Ellos mismos reconocen que no deliberan demasiado pero que cuando hay que reclamar lo hacen y con todas las ganas que sean necesarias. A pesar de esto, su atomización social es evidente y muchas veces, dicen, caen “bajo la manipulación y chantaje de la directiva del liceo”. “Si van a la marcha les suspendemos”, “Si se toman el liceo llamaremos a sus apoderados”, o cosas por el estilo son las que me cuentan y que al final del día suelen tener resultados efectivos de cara a un “amansamiento” de los estudiantes. Ellos reconocen que no tienen las capacidades ni las estratégicas a seguir para combatir a la directiva del liceo ni las problemáticas fuera del mismo pero que le afectan. En este sentido noté su honestidad, lo cual se los agradecí expresamente. Piensan que hay muchas contradicciones en el liceo y que la representatividad estudiantil no es suficiente, pero

en ningún momento proponen algo alternativo si no que prefieren delegar en otros la labor o responsabilidad. En el diálogo cruzado donde participan todos (ocho estudiantes) no parece que piensen que tienen unas malas condiciones y que a raíz de esto discutan entre ellos para ver soluciones si no que ellos mismos reconocen que suelen reaccionar producto de una precarización progresiva que van notando mes tras mes, año tras año en materia de educación, pero también en cosas básicas como implementación, políticas del establecimiento (como el uso del uniforme) o el almuerzo (que muchas veces se quedan sin él por ser “muchas bocas que alimentar”). También destacan la mala calidad de la comida. “¿Cómo se puede formar a estudiantes que ni siquiera están bien nutridos? Es un despropósito”, les dije. Se une el reclamo primario con lo estructural, pero no apuntan ni uno ni lo otro si no que pareciera que van improvisando según el grado de asfixia de la situación. Finalmente me comentan que lo que rescatan de todo esto es la labor de ciertos profesores (nombraron a J.L) por ayudar a los estudiantes más allá de dar contenidos o clases. Realmente aprecian que los profesores se impliquen en la enseñanza de valores ya que esto muchas veces repercute en sus vidas. Esto de verdad que lo valoran y se ponen serios al decirlo (cosa que no es normal en ellos). Me sorprendió también que uno de los estudiantes (Alan) tuvo una hija recientemente y me muestra fotos de ella. Estamos hablando de un chico de 17 años. Son realidades que chocan con la de los estudiantes de España y me cuesta no poder dejarlo a un lado. En esta sesión fuimos nueve personas hablando de lo cotidiano, pero también de lo que les preocupa. Por último, cuando les pregunté por su procedencia todos me comentaron que eran de Forestal o de Nueva Aurora, y que se consideraban clase baja a raíz de lo conversado en sesiones anteriores, una noción que les incomoda ya que su perspectiva de ellos mismos se asocia más a una clase media que a una clase baja, la cual involucra una peor posición social. Suelen tener realidades económicas parecidas a los estudiantes del LBVM, aunque aquí suelen estar mucho más deprimidos y distraídos mientras que en el LBVM suelen estar más alertas y optimistas<sup>197</sup>.

Hoy fue mi último día con los estudiantes del taller de ciudadanía de tercero medio. Comencé haciendo una pequeña despedida, haciendo alusión a todo lo que había aprendido de ellos y agradeciendo su buena predisposición a lo largo del

---

<sup>197</sup> *Ibid.* Miércoles 8 de noviembre de 2017.



semestre. Después les quise plantear algo que había preparado para hoy sobre cómo se había implantado el neoliberalismo en Chile (documental “la doctrina del shock” de Naomi Klein). No pude avanzar demasiado ya que a la mitad de la sesión J.L me interrumpió para decirme que en la sesión pasada (la cual había faltado por motivos de agenda) los estudiantes habían hecho una evaluación sobre mi participación en el taller a petición suya. J.L lo leyó en voz alta lo que los estudiantes habían escritos sobre mí: “muy cercano” “dinámico” “mucho información” “incentiva el debate y la conversación” y cosas por el estilo. En general los estudiantes me comentaron que estaban satisfechos con mi presencia en el liceo y que les aporté en su pensamiento crítico. Mi objetivo en dicho taller fue al parecer doble ya que obtuve información de ellos para mi trabajo de tesis doctoral y además pude cumplir con el objetivo que me había planteado J.L al empezar con el taller: incentivar el diálogo, el espíritu crítico y el debate. Al parecer “maté dos pájaros de un tiro”.

Al final de la clase les comenté mis percepciones sobre ellos. Les comenté grosso modo que la enseñanza de la historia en el liceo influye o tiene un papel relevante en toda su forma de pensar y ver el mundo. Les confesé lo que había observado en ellos, que eran unos individuos pasivos, expectantes ante la política y participantes activos en el modelo establecido hace ya unas décadas en Chile: el neoliberalismo. En general los estudiantes tendían a darme la razón y a coincidir y no discutir. Precisamente les comentaba que el hecho de que ellos hayan visto y vean que sus problemáticas diarias pensadas en código individual es la gran victoria del neoliberalismo, que hábilmente han sabido instrumentalizar, entre otras muchas herramientas, como los contenidos de historia, es decir, generar un relato-narrativa que les diera sentido o coherencia a su realidad social y política. Fueron reflexiones generales que les comenté al ser el último día, que me sentí en confianza de así hacerlo ya que fue a petición suya: “profe, cuéntenos qué opina de nosotros”.

Al final de la sesión muchos de los estudiantes coincidieron que debería dedicarme a enseñar, a ser profesor y yo les comenté que de momento me conformaba con investigar. Nos dimos abrazos e intercambiamos despedidas. Fue muy emotivo.<sup>198</sup>.

---

<sup>198</sup> *Ibid.* Miércoles 22 de noviembre de 2017.

Mi último día en el liceo fue en la graduación de los cuartos medios. Durante dos horas el LGRC se había vestido de gala para despedir a sus estudiantes de cuarto medio. Fue un acto solemne, serio, con palabras de esperanza y buenos deseos para sus próximos años venideros en el trabajo o en estudios superiores. El evento se desarrolló con normalidad. Asistió profesorado, apoderados y también estudiantes de otros cursos. El plato fuerte del evento fueron la entrega de premios a los tres primeros lugares por rendimiento de cada curso, premio al mejor alumno de la clase (votado por la propia clase) y otro premio a un estudiante por cursos por “tener los valores del liceo”. Los premios consistían en un regalo y una medalla. A todos se les daría un diploma donde constaba que habrían superado el cuarto año medio.

El otro momento emotivo fue las palabras de los profesores jefes a sus correspondientes cursos. Se grabaron con sus móviles unas palabras sobre los valores a seguir en el futuro y palabras de agradecimiento. Todo fue bastante aplaudido y aceptado por todos. El mensaje de los profesores estaba centrado en la nostalgia, la despedida y los buenos deseos de cara al futuro.

Al final hubo palabras de agradecimiento para los profesores tanto por parte de estudiantes como de padres, muchos de ellos agradeciendo explícitamente a los profesores ya que, sabiendo las limitaciones de sus respectivos hijos, el profesor habría hecho un esfuerzo añadido ante esta situación. Los padres también parecen tener bajas expectativas en sus hijos y se conforman (y agradecen) con que sus hijos hayan superado sus estudios en el liceo. La situación que más de cerca pude apreciar fue la de J.L. Al final del evento todos los padres del 4ºB apartaron a J.L del resto, dijeron unas palabras de agradecimiento al profesor y le dieron un obsequio (un cortapluma). Curiosamente me dejaron estar en ese momento.

Parecía que todos los estudiantes estaban entusiasmados. Algunos más que otros ya que había repitentes entre los graduados, para los cuales se les hacía aún más especial el irse del liceo.

Al final del evento me despedí de todos. Más de algunos que de otros. La afinidad ideológica fue fundamental, ya que sin esto hubiera sido muy complicado acceder a ellos. Los profesores me desearon lo mejor para mi vuelta y con algo de nostalgia nos despedimos y sacamos algunas fotos para el recuerdo.

También me despedí del director y la vicerrectora, que fueron muy cordiales conmigo permitiéndome que todo fueran facilidades para mí y mi trabajo en el liceo<sup>199</sup>.

### **3. Entrevistas grabadas a profesores en Viña del Mar<sup>200</sup>.**

#### **a. Entrevista Andrés Lillo Brevis (profesor LBVM)<sup>201</sup>.**

##### ***Pregunta del investigador: “¿Por qué es profesor de historia?”***

- Respuesta de Andrés: “Porque la mayoría de mi familia es de profesores, por parte de mi papá. Mis tíos, mis primos y yo soy profesor. Siempre me vi cautivado por la pedagogía por ver a mi papá, primos y tíos dar clases. De toda mi familia, yo soy el único que se abocó a las humanidades. Soy un creyente de uno nace para ser profesor, no es algo que puedas desarrollarlo en el tiempo. Puedes, pero es algo que cuesta demasiado... Se me ha hecho muy fácil ser profesor, sobre todo por la imagen de mi padre, una figura a imitar. Todo lo que se de docencia lo aprendí de él. Por otro lado, mi infancia estuvo marcada por mi vida en Quillota, donde iba a un colegio católico. En primero medio me cambié a Viña del Mar a finales del curso y tuve que terminar dicho curso entre viajes. Fue prácticamente todo un semestre. Al no existir cupos en ningún liceo, mi padre utilizó sus contactos para que pudiera seguir con mis estudios de segundo medio en el Liceo Guillermo Rivera Cotapos. Fue un cambio radical pasar de un colegio católico a uno público. Noté mucho la diferencia. Una vez en clases, tenía un grupo de amigos, los más aventajados de la clase, que nos apoyamos mutuamente para salir de la realidad del LGRC e introducirnos en el mundo universitario. Todos los del grupo pudimos ir a universidades públicas y sacar nuestras carreras. Hasta el día de hoy seguimos viéndonos. Ese fue otro incentivo para a la hora de estudiar pedagogía, ya que, al haber vivido complicaciones y dificultades en ambos centros educacionales, el poder transformar la educación y la realidad a través de la pedagogía era una vía fundamental para mí. El haber conocido dos realidades tan diferentes, te das cuenta de que el mundo no era tan ideal como uno se hubiera imaginado. Al ver

---

<sup>199</sup> *Ibid.* Viernes 24 de noviembre de 2017.

<sup>200</sup> En negrita y cursiva son las preguntas del investigador.

<sup>201</sup> La entrevista grabada fue realizada el día 3 de noviembre de 2017 en un despacho cercano a la biblioteca del LBVM. Tiene una duración de una hora y once minutos. El profesor nace en el año 1988.

la realidad del LGRC, compañeros que lo pasaban mal, que vivían en tomas, que traficaban con droga y me di cuenta de que para cortar eso hay que ser profe, puesto que los que estaban allí en ese momento haciendo clases no hacían nada. ¿Te das cuenta? De ese momento en adelante la pedagogía se convirtió casi en una cruzada, en una especie de guerra... Yo me considero un pedagogo muy combativo, y no solo de cara a mis alumnos sino también con mis colegas de trabajo. Hay cosas que no puedo tolerar con mis colegas de trabajo y tiendo a decirles a la cara lo que me parece mal y por eso muchas veces caigo mal... Todo esto ha sido un proceso largo. Yo creo que toda mi vida me he preparado para ser profe. De hecho, cuando me hacían los test en la enseñanza media, yo siempre quise ser profe. Mi problema no era mi vocación con la pedagogía, sino en qué área de conocimientos vertería mi vocación pedagógica. Mi primera carrera fue en pedagogía en ciencias físicas, puesto que toda mi familia tiene un perfil científico. Para mí era más sencillo y me fue bastante bien. Y una vez dentro de la universidad me di cuenta de que esa carrera no era lo mío y me desmotivé de sobre manera. Era extremadamente academicista y limitado, un escenario que no me ofrecía respuestas a lo que yo buscaba y quería que estaba relacionado con temáticas sociales fuertes. Entonces, en esa tesitura, opté por la historia, que pasó de ser un *hobby* a mi pasión profesional. Fue una decisión que cambió mi vida porque tuve la suerte de darme cuenta en el primer año de universidad (Universidad de Valparaíso). Dicha universidad tiene un perfil ideológico muy claro: de izquierdas, claramente... incluso de extrema izquierda. En esa universidad me sentí escuchado a pesar de no tener un rol muy activo dentro de esta”.

***¿Qué opina sobre el rol de la universidad en educación secundaria?***

- Respuesta de Andrés: “Gonzalo, justo llegas en el momento cuando tengo estudiantes en prácticas conmigo en clases, pero no has tenido la oportunidad de verlos aprender haciendo clases, de cómo se desenvuelven con los estudiantes. Yo creo que hay una discrepancia entre los perfiles de profesionales de cada establecimiento universitario, es decir, lo que necesita el sistema, y los perfiles de estudiantes o de alumnos egresados que tienen las universidades. ¿En qué sentido? Sin lugar a dudas en la práctica docente. Por lo que yo he podido apreciar, la PUCV ha hecho una buena labor en torno a su implicación en potenciar las prácticas en sus estudiantes. ¿El problema? Que dichas prácticas se realizan una

vez el estudiante está finalizando sus estudios en pedagogía en historia, debiendo estar más distribuidas a lo largo de la carrera. Por lo he visto, cuando llegan al liceo tienen muy pocas competencias pedagógicas, aunque tras un semestre conmigo han logrado al menos unas competencias mínimas para estar en el aula. Por ejemplo, la presentación personal (todos con bata blanca); explicar los objetivos de la clase, de lo contrario el estudiante no sabe a qué atenerse; el correcto manejo de la voz en clases; no faltar al respeto al estudiante y cosas similares que pueden ser consideradas básicas pero que ellos no las manejan. Los estudiantes en prácticas que han estado conmigo no saben planificar, realizar evaluaciones, no saben enfrentarse al curso... ¿Qué sucede? Al final yo tengo que hacer de profesor de ellos más que un evaluador de sus prácticas, ya que debo enseñarles cosas que deberían haber aprendido en la universidad. ¿Qué hace entonces la universidad? Enseñarle solamente contenidos teóricos, lo cual me parece bien, pero si no saben conectar teoría con la práctica docente no sirve para nada de cara a la enseñanza en el aula. La universidad debería potenciar más la didáctica, formas de evaluación o modelos de aprendizaje más que en tanta teoría que finalmente no ocuparán en clase.

Ahora bien, con respecto al rol de las universidades. En Chile no existe un criterio común que diga lo que se necesita en educación. El gobierno (políticas de gobierno), está dando últimamente una serie de normativas, las cuales se centran en fines de competencias de cara a la formación al profesorado (acceso a la universidad o puntaje de corte). El problema está en que las mallas curriculares en pedagogía en historia en todas las universidades son distintas, lo que en parte es lógico. Ahora bien, no se comparte un perfil para todas las universidades. Se han centrado últimamente en cuestiones centradas en fijar y clasificar el progreso del profesor (trabajo docente). El Estado dice a las universidades que puntaje deben tener los profesores de nuevo ingreso y que criterios pedagógicos deben tener. Al final del proceso formativo, el Estado evalúa a los futuros docentes para cerciorarse si pueden entrar o no al sistema. Esto es parte del nuevo sistema (2015 en adelante), cuando yo estaba estudiando no existía. Lo que sucede en los cinco años de la carrera dependerá de cada universidad. Entonces el Estado no se inmiscuye en el proceso formativo, situación que genera desconocimiento al respecto. Dicha labor la delega en instituciones privadas que son las agencias de

acreditación que acreditan, efectivamente, las carreras. ¿Qué ocurre entonces? Existen agencias de acreditación que se dedican a acreditar todas las carreras en las universidades. Se supone que existen ciertas pautas para el proceso de acreditación, pero nadie puede verificar que aquello esté bien hecho. Es ahí cuando empiezan las dinámicas corruptas entre estas agencias y las universidades. ¿Qué es lo que está bien o acreditado para estas agencias? El cuerpo de profesores, el perfil de los estudiantes, el rendimiento de los estudiantes, el campo ocupacional al salir de la carrera, etc., pero el problema está en lo que se enseña, es decir, las mallas curriculares, que son susceptibles a ser cambiadas por criterios no académicos sino por intereses de naturaleza variada como puede ser indicadores internacionales de prestigio. Finalmente, lo que pasa con todo esto es que las universidades no giran en torno a las políticas del Estado chileno, sino a establecimientos u organismo internacionales, causando un escenario de bastante complejidad. A mí juicio la solución no es a corto plazo, donde el Estado les dice a las universidades el perfil de ingreso y de salida de los estudiantes, obviando su proceso formativo. Es en ese intermedio donde el Estado les da a las universidades libertad para formar profesores. Por ejemplo, PUCV donde hay mucha teoría y poca práctica; Universidad de Valparaíso muy poca teoría, pero mucha práctica; Universidad de Playa Ancha muchísima práctica y un manejo correcto de la teoría, una universidad estigmatizada como mala y, por ello reciben estudiantes con bajo puntaje PSU. En este último punto yo me pregunto, ¿Es una mala universidad si tiene malos estudiantes? Es por ello la complejidad de hablar de universidades en Chile. Finalmente, el problema es la ausencia de un discurso común, causando que el estudiante cuando sale al mundo laboral (docencia) se confía de su formación y sufre al dar clases al dudar si realmente es competente para dar efectivamente esas clases. Cuando yo estaba en el sistema no evaluaban, mientras que hoy sí. Ahora, a los profesores que dan clases se les evalúa (evaluación docente) desde el Estado a través de la Agencia de la Calidad de la Educación. ¿Qué hace esta institución? Ver que el profesor sea: básico, competente o destacado. Si el profesor es básico debe evaluarse dentro de dos años otra vez y si repite su evaluación como básico no podría seguir ejerciendo como profesor. Si eres competente o destacado no hay problemas. Cuando un profesor sale de la universidad y llega a dar clases en un centro educacional tiene poco tiempo para prepararse realmente de cara a la

evaluación docente. Con todo este escenario al final yo solo veo solo soluciones parche y no estructurales”.

***¿Cree que la asignatura de historia es relevante? ¿Por qué?***

- Respuesta de Andrés: “Es muy relevante. El problema de la relevancia de la historia pasa netamente por el profesor que imparta la asignatura. Si tú hablas de historia con un chico que llega en séptimo básico y odia la historia, o en cursos superiores. ¿Por qué lo odian? Tienen poco interés, fundamentado en un proceso de aprendizaje que les fomenta esta lejanía con la asignatura. Muy pocos son los que piensan históricamente. Muchos asocian la historia al cine, a la película histórica, o al juego de historia... Lo anclan a temáticas que ellos utilizan en otras dimensiones de su vida y no como que sea el fin la historia sino el complemento. Por ejemplo, si yo juego a un videojuego de rol con contenido histórico no es porque me gusta la historia sino porque me gusta el rol. Lo mismo sucede con una película. Ahora bien, cuando hay un profe que la da un sentido crítico a la asignatura es distinto porque se transforma la asignatura más en algo secundario que un proceso concreto de ciertos contenidos. La historia debe llegar a las vidas de los estudiantes, por ejemplo, el chico que vive en una toma (infravivienda ubicada en un terreno ilegal) y de que este entienda cómo surge la toma y bajo qué contextos. Además de eso, el chico al tomar conciencia de esto, de cómo son estos procesos de corto, mediano y largo plazo, puede desarrollar pensamiento crítico y buscar instancias para transformar su realidad. Y eso es sorprendente, sobre todo cuando el estudiante supera lo descriptivo para proponer cuestiones que provienen de su propio intelecto. En este punto, la enseñanza de la historia es fundamental para que los chicos desarrollen pensamientos complejos que son importantes en otras asignaturas. Yo creo que la historia, más que otras asignaturas, tiene su trabajo mucho más fácil. Por ejemplo, en matemáticas e historia tu analizas y resuelves problemas, pero esto último es mucho más complejo en matemáticas que en historia, puesto que se pueden anclar las problemáticas a una temática específica que sea del interés de los estudiantes, que le encuentre sentido en el presente. Si la historia se potencia desde esta perspectiva irás desarrollando el gusto por la historia. Y si además este proceso es constante en dos, tres y seis años, de forma permanente, logra resultados notables para los chicos. Con respecto a la organización curricular en historia, los contenidos de historia, se da generalmente

que cada cinco-seis años algo ocurre con el curriculum en lo referente a transformación. Por ejemplo, ahora estamos viviendo un paso del ajuste curricular a bases curriculares, que es otra forma de dar clases, otra forma pedagógica, otros contenidos. No me gustaría pensar que estas son políticas de gobierno, aunque cuando cambia el gobierno siempre cambian los criterios del ministerio de educación. Siempre hay adecuaciones al respecto que dependerán del gobierno de turno. Esto es muy complejo ya que es habitual encontrarse cada año con contenidos diferentes a los que enseñaste el año anterior y a veces se ve comprometido el programa completo. Entonces, ¿qué ocurre? Al final tú debes planificar, ocupar tus recursos de años anteriores, pero no puedes al ver cambios curriculares por parte del Estado. Esto es evidente en primero medio, será evidente en segundo medio el próximo año... Al final usan lógicas neoliberales similares al fenómeno de la obsolescencia programada, es decir, deben renovarse cada cierto tiempo...una lectura bastante estúpida a mi parecer. Todo esto le da un terrible problema a como el profe enseña historia, porque el problema es la planificación y generalmente se da que se comprimen contenidos que generan una imposibilidad para profesor de cara al desarrollo de dichos contenidos. Es decir, te quedas corto de tiempo. ¿Qué hacemos nosotros? No los vemos y punto. Trabajamos menos contenidos, pero de mejor manera, por ejemplo, al 70 u 80 porciento de cobertura curricular. ¿Y ese otro 20 por ciento? Al otro año se tratará ese 20 por ciento, aunque ese año se dará el 120 por ciento en los alumnos en cuanto a contenidos. Hay que adecuarse. Prefiero que los tiempos se ajusten a mis realidades en el aula a inventar que enseñe contenidos. ¡Para mí lo importante es enseñar habilidades y actitudes! El curriculum nuevo que tenemos es por competencias, lo que significa que trabajas conocimientos, habilidades y actitudes. Esos tres focos son competencias para nosotros los profesores. Entonces cuando un profesor logra que un estudiante logre desarrollar competencias en historia involucra que logro desarrollar el contenido, logró desarrollar una habilidad y transformó dicho contenido y habilidad para generar una actitud en él. Te doy un ejemplo, contenido (dictadura militar) ... controversial el contenido. En tercero medio esto involucraría evaluar el impacto de la dictadura en Chile (contenido y habilidad), ¿qué se logra con eso? ¿Qué logras con el chico? Que tenga un conocimiento, pero logras que el evalúe, ¿en función de qué? Como mucho el estudiante logrará describir el periodo y/o lo analice, pero evaluar es una habilidad muy superior,



¿cómo lo consigues? ¿logre ver si es importante o no? ¿Cuándo lo logra ver? Cuando generas en él a través de eso un cambio en su actitud personal, en su valoración personal hacia la historia. Ese ajuste curricular, esa forma de dar historia (antes) se enfocaba en que el estudiante analice el contenido. Ahora no, ya que es analizar con un propósito fundamental: que genere un cambio en su vida, en su valoración por la historia. La actitud con respecto a los contenidos específicos de la dictadura militar en este caso sería que el estudiante tuviera una valoración y un respeto hacia los derechos humanos. Esta nueva normativa me beneficia si tú tienes un enfoque similar al programa que propone el gobierno. Porque al momento que tienes treinta años de trayectoria, y esta nueva pedagogía llega al colegio y te dicen usted tiene que trabajar así... complicado. Ya que no tienes como adecuarte si has hecho durante treinta años lo mismo. A los profes jóvenes nos beneficia, porque estamos a tiempo de cambiar. El Estado no te capacita... Eso depende de ti, por lo que si estás debidamente informado se te hace fácil la adecuación de esta nueva normativa lo que posibilita el gusto por la historia, pero en otros colegas...no sucede. Aquí es donde tienes un nudo crítico, ¿entiendes? Yo insisto en el gran problema que tiene el Estado a la hora de transmitir la normativa, dirigiéndose al profesor como el experto, sin formarle. Por mi parte, a mí me gusta. Ahora bien, una cosa son los programas de estudio y otra cosa son los textos del estudiante que son impresos por las editoriales... SM o Santillana mayoritariamente. ¿Dónde está el problema? Que hay editoriales que interpretan esta idea de manera distinta. Dos editoriales diferentes interpretan de forma diferente una misma base curricular. Y con una se puede tener muy buenos resultados y con la otra no. Aquí existe otro nudo crítico y te das cuenta finalmente que el Estado se fija más en los números no en cosas concretas, malgastando recursos en educación lo cual me genera un enorme malestar..."

***¿Qué piensa del “plan ciudadano” o asignaturas relacionadas con ciudadanía que se plantean actualmente en los liceos?***

- Respuesta de Andrés: “Llegaste en un año clave. Este año se le impuso a los establecimientos de Chile contar con un proyecto de formación ciudadana. ¿Por qué? El año pasado (2016), se aprobó la ley mil novecientos once que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la de formación ciudadana en establecimientos educacionales públicos. La ley es bastante corta. Antes de eso no había nada, por

lo que los estudiantes tenían autonomía para realizar formación ciudadana. Casi todos los establecimientos no hacían esta formación ciudadana y lo que realmente hacían era educación cívica. No tiene nada que ver. La diferencia es que la educación cívica es solo contenido sin generar habilidad apenas. Mientras que la formación ciudadana es contenido, habilidades y actitudes. El director del LBVM nos confió a nosotros (departamento de historia) crear el proyecto de formación ciudadana del establecimiento. Lo que yo pensaba que iba a ser muy fácil, resultó no serlo, una pesadilla. ¡Hemos visto que los colegas no están preparados para impartir formación ciudadana! ¡No tienen ni idea! Ellos creen que decir en sus clases “democracia” es formación ciudadana... Desde el departamento de Educación Física se quisieron programar unas olimpiadas en el centro que no se pudieron llevar a cabo y, en vez de eso se organizó un campeonato de fútbol. ¿Qué hay de formación ciudadana en eso? ¿Qué sentido tiene? No participaron otros actores sociales en ello, solo los estudiantes. No había un fin de crear identidad, de crear comunidad... ¿Tienen identidad? ¡No! Yo no veo a todo el liceo viendo los partidos. ¿Genera participación? ¡No! Porque no están participando los colegas. ¿Genera, por ejemplo, una difusión de la tolerancia y respeto? Ayer los estudiantes se estaban peleando... Entonces, ¿Qué tiene de formación ciudadana? ¡Nada! El departamento de Educación Física no tiene ni idea y para que hablar de todos los demás proyectos. El único que se mantienen es el que tenemos nosotros con el departamento de matemáticas, porque es una inserción curricular. Es tomar un contenido que para mí es importante que es economía en un nivel de primero medio, ver todo lo relacionado con estadística con matemáticas y ver toda la parte de contenidos con nosotros. Con un propósito fijo: formar estudiantes que tengan unos conocimientos claros de economía con el propósito que eduquen a sus familias en temas de formación económica. Por lo tanto, ya no es un proyecto de si usted sabe historia o economía superará el año y se olvidará. La finalidad es que el estudiante sepa de economía para que su papá sepa dónde invertir el dinero en la AFP. Es distinto. Eso sale del liceo, se va directamente al hogar y tiene un impacto ciudadano. Es distinta la lectura. Es un proyecto que nos están solicitando replicarlo porque fue un éxito en primero medio. En cuartos medios en cambio, no hemos cambios curriculares sino ajuste curricular, no es formación ciudadana. La diferencia es el tema de la actitud, aunque yo creo que en los cuartos medios generamos actitud. A través del diálogo, de las preguntas intencionadas

llegábamos a cambiar algo en la actitud del chico. Por ejemplo, la Beltrán (una estudiante del 4ºA) cuando te hablaba de inmigración y de cómo ella percibía sus oportunidades en Chile, en el extranjero o en su país (Colombia)... Ese tipo de reflexiones son las que me gustan escuchar. ¿Lo he logrado con todos los estudiantes de cuarto medio? ¡No! Es un tema pendiente.”

***¿Cómo ve el sistema de educación en el Chile actual? ¿Alguna nostalgia con sistemas anteriores? ¿Algún modelo que deba Chile copiar?***

- Respuesta de Andrés: “¡Pésimo! ¡Nefasto!” Con respecto a la segunda y tercera pregunta Andrés responde: “Esto es muy fácil de responder. No tengo nostalgia de ningún modelo anterior a mí ya que no lo he vivido. Y si comparo lo que hacemos acá con lo que hacíamos cuando yo estudiaba, depende de dónde. Si es en el LGRC ¡No! Por qué los profesores no hacían nada, ¡Nada! De hecho, una de mis motivaciones era hacer algo en clases porque mis profesores en clase no hacían nada. Si lo comparo con el sistema privado, respondería con un ¡Sí! Por favor, seamos como un colegio privado, donde se exija, pero eso no es un tema sistémico es lo que yo espero. ¿Si me gustaría tomar un modelo extranjero? Acá está de moda todo lo relacionado con el modelo de educación finlandés, hay que ser igual que Finlandia... Pero la realidad social de Finlandia no es ¡para nada igual que la de Chile! Por eso, más que copiar un modelo extranjero, nosotros deberíamos ser capaces de armar un proyecto nacional, como país, no en educación, en el sentido de ¿Para dónde va Chile? ¿Qué queremos llegar a ser? ¿Cuál es nuestro proyecto como país? No que haya aquí proyectos políticos que al final no llegan a nada. ¿Cuándo ha habido cambios importantes en educación? Cuando ha habido proyectos políticos claros. Por ejemplo, el modelo ISI ¡Queremos industrializar el país! Y punto, ¿qué necesitamos? Trabajadores. Pedro Aguirre Cerda, una de sus principales reformas fue en educación. Siglo XIX, ¿Qué queremos en Chile? ¡Queremos eliminar la influencia de la iglesia en la educación! Por lo tanto, debemos fomentar la escuela pública y laica. Listo, ¡Proyectos claros! ¿En cambio que hay ahora? Que es más liberal, menos liberal, las TIC’s, ¡Se pierde todo! Soy muy poco optimista, veo una nube... ¡No veo para donde va Chile! Y si no tenemos un proyecto claro, con problemas para resolver ahora, no podemos tener un proyecto de educación. Debemos identificar un problema que sea contingente ahora. ¿Qué problema se está empezando a dar y para donde va mi

esperanza? Por lo menos para lo que yo voy a hacer en mi liceo, porque para mí el foco es claro: la inmigración. ¡Brutal! Como nunca la he visto. Están llegando inmigrantes de todos lados... Entonces tomo la inmigración como problema, no como un problema país porque me di cuenta de que no puedo confiar en los políticos para definir un problema, y este problema va a ser para mí transversal en todos mis cursos. ¡Inmigración, inmigración, inmigración! ¿Por qué? Porque tengo muchos inmigrantes en el liceo. Entonces cumpla con mi proyecto de formación ciudadana, cumpla con mi desarrollo de contenidos, cumpla con generar actitudes... ¡Claro que sí! Porque no estoy viendo la inmigración como algo malo, sino como algo positivo. Que puede generar un cambio en nosotros, un impacto, una valoración del otro, un respeto, una tolerancia y también un sentido de pertenencia del chico que viene llegando, que generalmente tiene todo en contra, va a ser recibido con los brazos abiertos por una comunidad educativa que es esta (LBVM), ¡y no digo todas! Digo por esta. Y eso creo que quedó de manifiesto en la feria del otro día (Feria de la interculturalidad organizada por el departamento de Historia). Yo más que copiar modelos externos, yo creo que debemos tener un modelo nuevo y nuestro, un modelo que resuelva un problema claro que está aún sin definir y como no está por definir nosotros tenemos que hacer algo y ese algo es identificar un problema que podamos resolver nosotros. No vamos a esperar que los políticos resuelvan un problema que no vamos a poder resolver nosotros. Finalmente, el gran problema es la poca participación ciudadana en política. Lo veo como un problema clave de legitimidad. Pero el problema es que los políticos lo ven como un problema, no la gente... Como los políticos no se legitiman, obligan a instaurar este modelo de formación ciudadana para ser legitimados ellos. ¡La gente no tiene el problema, lo tienen ellos! ¿Qué digo yo? Que se debe buscar un problema de la gente, donde esta se sienta identificada con el problema y ahí se genera todo lo demás... ¡Es lógico! Porque si el problema de la formación ciudadana fuera un problema para la gente común y corriente y lo sintieran como un problema, evidentemente lo verían, casi de forma automática el leer o el instruirse en ciudadanía, pero lo hacen porque no les importa mientras perciban que los políticos chilenos son pésimos. ¿La pregunta es ¿Hay algún problema país pero que venga de abajo? Y eso como que no lo veo por ningún lado, no lo he visto en ningún programa político”.

Pregunta añadida del investigador ¿Ves un conflicto entre la enseñanza de historias nacionales y diversidad cultural?

Respuesta de Andrés: “Esa es muy buena pregunta... Nosotros enseñamos historia por procesos, ¿sí? Nosotros más que enseñar historia nacional, del hecho concreto, del hito histórico que explica un fenómeno puntual y nacional, enseñamos procesos macro. Por lo menos el enfoque que le doy yo es más que enseñar la historia nacional, enseñó historia general, universal. ¿Por qué? Tú puedes hacer que los chicos aterricen estos conceptos y contenidos generales a realidades de donde provienen. Y a través de eso, tratar de enseñar historias nacionales. Yo nunca he dado historia nacional. Llevo cinco años en el liceo y nunca he dado historia nacional. ¡Jamás! Además, para mí es un discurso añejo. Yo no soy un profe que le encante el tema de la historia nacional, aunque me lo impongan y que el chico tiene que saber todos los personajes de la historia de Chile, yo replico, por ejemplo, Arturo Pratt existe, pero por este otro proceso macro, esto es lo importante. Si ustedes se cambian de país, no les van a preguntar sobre Arturo Pratt, le van a preguntar de otras cosas, y si ustedes saben el proceso macro, van a poder, casi de forma automática, llegar a lo micro... a lo local. Más que trabajar historia nacional, contenidos que no me gustan para nada, yo insisto en los procesos universales, globales. Ir de lo local a lo global es el foco de todo esto y creo que lo hecho tan bien en ese sentido, de trabajar lo global, que es lo que más me gusta enseñar, historia universal, un escenario de aprendizaje donde tengo más llegada con los chicos ya que les interesa. Si los chicos ven, por ejemplo, el History Channel, ¿Qué ven? No ven historia de Chile, ven historia universal... Ahora bien, esto no dicta que no tengan que saberlo, tienen que saber historia de Chile, o sea es lo mínimo, pero al menos que se le haga fácil entenderla. ¿Qué sucede? Acá están acostumbrados a tratar historia nacional e historia universal, y cuando los chicos tienen que prepararla, una prueba de contenidos solamente (la PSU), se centran en historia de Chile y después se centran en historia universal y después se centran en geografía, ¡sin darse cuenta de que está todo relacionado! Entonces, yo creo que estudiar, relacionando contenidos es mucho más fácil para el estudiante que aprender de memoria historia de Chile y no estudiar nada del resto, cuando se podría haber estudiado de forma relacionada. Por ejemplo, hoy estábamos trabajando con los estudiantes de Primero Medio del grupo F y los

practicantes me pidieron hacer la clase sobre imperialismo a finales del siglo XIX. ¿Qué hice yo? Hablemos de imperialismo, contexto de revolución industrial, segunda revolución industrial, necesidad de materias primas, necesidad de nuevos mercados para los productos manufacturados de la metrópoli... ¡Lo típico! Y ahora, ¿Cómo anclamos todo eso a la historia de Chile? ¿Existe formas de imperialismo aparte de la que estudiamos? ¿Existirá el imperialismo económico? ¡Denme ejemplos! (refiriéndose a la clase que tuvo), ¡El dólar profe! ¡Y Estados Unidos po profe! Entonces también existe el imperialismo cultural... ¡Claro po profe! ¿Las marcas? ¡Claro! Ahora bien, relacionemos con la historia de Chile, ¿qué estamos estudiando? Finales del siglo XIX, ¿Qué ocurre en el mundo? El imperialismo, ¿qué ocurre en Chile? ¡Salitre! Se entiende ahora, ¿no? ¿Qué es el Salitre? Una materia prima, ¿Quiénes son los dueños de las empresas salitreras? Ingleses ¿Cuál es el principal imperio colonial del siglo XIX? Inglaterra, por lo tanto ¿Hay relación? ¡Sí! Pero profe si Chile no es una colonia, ¿cierto? Si éramos un país independiente... Pero es que quizás no seamos una colonia, políticamente hablando, pero si somos una colonia económicamente hablando, que no es lo mismo. Es decir, sí que somos dependientes económicamente. Entonces ahí el estudiante logra la reflexión y la habilidad superior. ¿Por qué? Porque dice ¡Profe! Pero si hoy seguimos siendo dependientes, solo que en vez de salitre es cobre.... Y es en ese momento cuando se cumple el objetivo, todos los objetivos de historia: enseñaste historia universal, de Chile, desarrollas habilidades de nivel superior y ¿la actitud? Procurar que el estudiante valore, comprenda o describa un proceso en el cual Chile sigue siendo dependiente de sus materias primas. ¿Qué pasa en el medio? Toda la historia política de Chile: las luchas de poder, los golpes de Estado, etc. Entonces ahí tú vas generando una serie de habilidades que yo creo que son más relevantes que el contenido mismo. Cuando tú me dices historia nacional, no me gusta. Para mí la historia es un instrumento para llegar a algo mucho más ambicioso y no el foco de mi pedagogía. Nunca he hecho caso a la historia nacional, sino más bien a la historia universal, de Europa, pero también universal, hablo de todos los lados... El propósito final es el espíritu crítico ¡Siempre! Al llegar con una información que les genera impacto al estudiante, que le genere motivación, el profesor logrará buenos resultados. Por ese motivo nunca me ha preocupado la PSU, ni el SIMCE, porque sé que tengo buenos resultados. Nunca me ha ido mal. He dado el SIMCE dos veces y las dos veces me ha ido

bien. He dado PSU dos veces y a los chicos les fue bien. ¿Por qué? Porque nunca les he dicho ¡Esto hay que aprenderlo! Sino más viene esto hay que comprenderlo para poder entender lo que ocurre hoy en día. Para poder tener una opinión. Para mí siempre es el contenido para lograr algo más, lo cual me ha dado muy buenos resultados. Finalmente, todo depende del profe, de si se estudia para nota o para algo más. Lo importante es el cambio significativo, es decir, el cambio real en el estudiante”.

*Vayamos a lo más personal, ¿Cree que sus clases de historia cambiar la perspectiva del mundo en los estudiantes? ¿La historia les forma como individuos/ciudadanos? Se responde con lo comentados anteriormente.*

*¿Qué piensa de sus estudiantes? ¿Disponen de proyectos de futuro comunes? ¿De idearios colectivos o ideologías concretas? En definitiva, ¿Están politizados los estudiantes a día de hoy?*

- Respuesta de Andrés: “¡Si! ¡Absolutamente! De hecho, la gran crítica que se me hace, que me lo hizo una alumna en clase es que yo los ideologizo. Y ahí yo le respondí que era imposible que un profe de historia no te ideologice, es imposible. Entonces ahí caí en otro criterio el de responsabilidad profesional. Porque una cosa es ideologizarte, sin informarte, y otra es decirte ¡Cuidado! ¡Esta es mi forma de ver la historia! Yo les voy a decir mi opinión política al final cuando ustedes estén a punto de irse para que me entiendan, haciéndoles saber de qué existen otras. La responsabilidad del docente está en decirle al estudiante que hay otras formas de ver la historia, ya que siempre cuando un profesor hace clase tú haces una selección de hechos históricos, ya que es imposible según el libro de clases darlo todo. Los tipos del ministerio hacen un libro de trecientas páginas para que se implementen cuando es imposible. El profesor debe seleccionar autores, ciertos contenidos y personajes clave que me van a dar sustento a mi relato, para construir finalmente su propio relato y su propia interpretación de la historia. Y al final es una narrativa que le cuentas al estudiante, tu propia narrativa. Señalando siempre que sucedieron otras cosas, de cara a que ellos construyan su propia narrativa. Y yo creo que aquí está el problema. Si bien yo me encuentro bastante transparente, donde al estudiante puede gustarle o no mi historia, eso a mí no me importa. Yo les doy las herramientas para que busquen por su cuenta, tratando paralelamente

de que mi relato sea muy transparente. Personalmente no conozco ningún profesor que haga eso, restringiéndose todos a leer y a reproducir”.

***Para finalizar, ¿Le gustaría dejar constancia en esta entrevista de un deseo profesional y/o personal en torno a la educación, la enseñanza de la historia y el desarrollo personal y colectivo de los futuros estudiantes/ciudadanos? Es libre de poder soñar o partir de realidades más concretas. Libertad absoluta.***

- Respuesta de Andrés: “En primer lugar, que mis estudiantes sean críticos y autocríticos. El estudiante que paso en mis clases, después de cuatro años no puede quedarse callado frente a una injusticia, un error que cometa o algo que le afecte. La autocrítica es lo más difícil...ojalá lo hayan logrado. Yo he sido muy autocrítico en clase, ¡yo me destruyo a mí mismo! Segundo. Que mis estudiantes sean elementos transformadores de la sociedad. Que de verdad sean actores de cambio. Yo creo que están muy preparados para ser actores de cambio. Son muy críticos. Tú lo has visto, los has leído. De verdad hay un producto ahí bastante sólido. Tercero. Y este es mi anhelo más grande. Que por mis manos pase gente y sea gente que llegue a la universidad, llegue a la educación superior y que sea feliz en lo que hace. Que no estudie obligado, donde valoren su trabajo y lo dignifiquen, su profesión. Que sean generadores de cambio. A mí me llama mucho la atención que existen muchos de ellos que quieren ser profes. ¡Si tú mismo lo has visto! ¿Cuántos tipos de cuarto medio hoy quieren ser profes? Como veinte. ¿De cuánto? De ochenta. Eso es el quince por ciento. Yo creo que tienen las competencias. Entonces, me llama la atención también que, de ese grupo, hay cinco que quieren estudiar historia y eso nunca me había pasado. Es muy raro que los cinco entren a la misma universidad y sean del mismo liceo... ¡Eso es para estudiarlo! Y estos que van a entrar a historia, ojalá hayan entrado inspirados por mí, ojalá que entren motivados y no como una carrera de descarte, sino que sea su primera opción, por vocación, un elemento que conlleva sacrificio, una voluntad de crecer, un compromiso... Para mí misión en la educación, tú ya la conoces, es estar peleando una cruzada, como una guerra sagrada permanente, de permanente perfeccionamiento, de permanente cambio, de permanente altibajo y ahí siempre se salen de todas las vicisitudes. Ojalá ellos se lleven lo mismo. Y cuando sean profes, sean profes que más que enseñar contenidos, sean valorados por sus estudiantes y sean recordados. Con el simple hecho de que cinco estudiantes quieren estudiar historia, yo ya me considero pagado. A mí una vez me dijo un



profe: si tú logras que uno de tus estudiantes te valore como una buena influencia, muy fuerte en su vida y tu hayas transformado a ese estudiante, a esa vida y sea una persona de bien en el futuro tú tienes ya tu trabajo hecho. ¡Lo que veo entonces es que en este año no fue uno fueron cinco! Entonces ahí tú empiezas a proyectarte a largo plazo y si ejerzo treinta años, ¿cuántos van a ser? ¡Multiplica! ¡Tengo para hacer un liceo entero! Entonces ahí uno se empodera y se siente bien siendo ejemplo y ojalá que los chicos, en el futuro, sean muy buenos profesionales, se empeñen muy bien en su área educativa y que busquen profesionalizar su profesional. Valorar su profesión y estar permanentemente estudiando. Yo creo que esto es el mejor ejemplo que les he dado. Yo he estado con ellos cuatro años (refiriéndose a los estudiantes de los cuartos medios observados) y los cuatro años han estado estudiando. Hago clase y me voy a la universidad a estudiar: diplomado, magister... Nunca me han visto descansar en las tardes y de hecho me lo dicen, ¿cómo usted llega a hacer clases al día siguiente? Yo me tiro de cabeza con mis estudiantes de que les irá bien, porque están muy bien preparados. Tengo fe ciega. Yo sé que van a sacar muy buena PSU, que van a llegar a la universidad a hacer la carrera que ellos quieran y que van a salir de su carrera exitosos porque ¡son excelentes! Yo sé que van a especializarse en cosas... Paloma tiene historia del arte, Camila tiene historia de los conceptos, le encanta la epistemología, otro que quiere hacer historia de la música, ... ellos tienen sus áreas claras. Estoy confiado en que serán personas de bien. Al inicio les costará encontrar trabajo, pero yo les dije que me sacrificaría cinco años trabajando con ellos para cuando ustedes salgan de la universidad yo poderle tener ahí una red de contactos donde usted pueda moverse y encontrar trabajo. Yo creo que se lo merecen. Y de lograr eso, sería un proceso completo: los tomas en primero medio y los dejas trabajando. Ahí para mí mi vida estaría pagada. Por ahora me conformo con verlos en la universidad y estudiando lo que ellos querían estudiar, porque yo siempre pensé que podían ser buenos profes de historia, lo van a ser y que ellos hayan elegido ya que yo nunca les puse una pistola en la cabeza para que estudiaran historia. Yo les dije, van a ganar poco, van a sudar como nunca, van a sacrificarse toda su vida, pero es una carrera fantástica. Van a aprender mucho”.

### a. Entrevista Diego Farías Díaz<sup>202</sup>.

#### *Una pequeña presentación antes la entrevista, ¿Quién es Diego?*

- Respuesta de Diego: “Soy profesor de historia hace siete años en el LBVM. Llegue como practicante a este liceo y por mi buen desempeño me quede trabajando hasta el día de hoy”.

#### *¿Por qué es profesor de historia?*

- Respuesta de Diego: “Desde niño siempre me gustó la historia, siempre estuve informándome sobre historia universal. Siempre me interesó la idea de la conformación de la identidad chilena y por eso, para descubrir la verdad histórica me motivé a estudiar historia. Una vez que estaba ya en la carrera, también me di cuenta de que tenía habilidades para enseñar esa historia de una forma entendible y didáctica las personas. Esa fue entonces mi principal motivación, el descubrir esa verdad que desde niño había intentado descubrir”.

#### *¿Qué opina sobre el rol de la universidad en educación secundaria?*

- Respuesta de Diego: “Yo creo que la universidad es muy importante para la formación de contenidos y habilidades y por lo tanto es esencial. Sin las herramientas que me dio la universidad yo no podría desempeñar como profesor de historia. También la universidad es la meta de la mayoría de los jóvenes. El papel de la universidad en la sociedad chilena es muy importante. La universidad sigue siendo como uno de los pocos medios para producir la movilidad social. Hablamos de un papel muy prestigioso en la vida chilena”.

#### *¿Cree que la asignatura de historia es relevante? ¿Por qué?*

- Respuesta de Diego: “Yo creo que uno tiene que buscar los mecanismos necesarios para hacerla relevante frente a los alumnos porque uno con la formación académica que tiene sabe de antemano que lo es, pero los alumnos lo ven como una asignatura más. Incluso en ocasiones la perciben como una asignatura de menor importancia con respecto a otras asignaturas como lenguaje o matemáticas. Lo que yo le digo a los chicos es que con la historia ellos van a aprender y conocer la historia: la historia de su familia, de su pasado, lo que les permite proyectarse en el futuro. Yo les enseño que para conocer y proyectarnos al futuro es necesario en primer lugar conocer en profundidad el pasado. Por lo

<sup>202</sup> La entrevista grabada fue realizada el día 7 de noviembre de 2017 en el aula del grupo E de cuarto medio del LBVM con estudiantes en su tiempo libre. La entrevista tiene una duración de veinte minutos. El profesor nace en el año 1985.

tanto, esa es la proyección que yo le doy. Y aparte de la proyección, hay una importancia en cuanto a habilidades, ya que la historia les permite a ellos analizar, indagar, investigar, reflexionar..., una serie de habilidades que no se consideran como transversales. Es por un tema de cultura general, ya que es esencial que los chiquillos sepan sobre procesos, sobre personajes, sobre acontecimientos, para que tengan una base conceptual precisa, para que tengan una cultura importante en ellos”.

***¿Cree que es importante el papel del profesor de historia en la actualidad?***

- Respuesta de Diego: “Yo creo que, en la sociedad chilena actual, en general las asignaturas humanísticas están siendo menospreciados. Por eso creo que el desarrollo de los profesores de historia es mucho más alto. Tenemos que cambiar esa imagen de que la historia no es importante. Vemos como Chile es el país de los ingenieros, donde se da más importancia a asignaturas de tipo matemático-científico. Esa imagen hay que cambiarla, un rol que nos corresponde a nosotros, de volver a darle la importancia que se merece.

***¿Por qué crees que sucede todo esto?***

Respuesta de Diego: “Todo esto sucede por un tema histórico. Desde mediados del siglo XX se ha tendido a dejar de lado las asignaturas de tipo humanista y se ha privilegiado lo científico. Yo creo también por el tema de que, a fines del siglo pasado, poco a poco las carreras de pedagogía empezaron a ser desvalorizadas. Los sueldos de los profesores comenzaron a bajar. Eso lleva a que el rol del pedagogo sea menospreciado. Por lo tanto, yo considero que desde el Estado tiene que haber una política dirigida a mejorar el desempeño de los profesores, mejorar el ambiente de los profesores, las remuneraciones, para que haya una mejora sustancial de toda la pedagogía, del rol que tuvo en otra época de nuestra historia”.

***¿Qué piensa del “plan ciudadano” o asignaturas relacionadas con ciudadanía que se plantean actualmente en los liceos?***

- Respuesta de Diego: “Yo creo que es muy bueno que se le haya vuelto a dar importancia a tema de la formación ciudadano, al plan ciudadano, porque algo que desde los años noventa se había dejado de hacer en Chile. Eso llevaba a que los estudiantes desconocieran completamente cuestiones como organización política, derechos ciudadanos, deberes..., lo que es esencial para la formación de ciudadanos que pertenecen y viven en un Estado, que pertenecen a una nación en

el contexto de una globalización donde se hace fundamental saber cuáles son los deberes y derechos ciudadanos. Por lo tanto, lo considero positivo el hecho de que esta formación ciudadana haya vuelto al programa obligatorio que se imparte en la media de este país. Porque es esencial para formar buenos ciudadanos. Como te decía antes, buenos ciudadanos conocedores del acontecer nacional, de sus derechos y deberes, ciudadanos reflexivos, críticos..., y eso dentro del contexto de la baja participación ciudadana que hay en la actualidad. Ahora habrá votaciones presidenciales y lo más probable es que el número de personas que vayan a votar sea reducido, ya que existe una imagen de que la política no sirve para nada, sumado a un desinterés general sobre el destino del país. Por eso creo que es bueno que para cambiar eso, haya vuelto la formación ciudadana”.

***¿Cómo ve el sistema de educación en el Chile actual? ¿Alguna nostalgia con sistemas anteriores? ¿Algún modelo que deba Chile copiar?***

- Respuesta de Diego: “Yo pienso que más que copiar un modelo, Chile tiene que enfocarse para entregar una educación de calidad, una educación accesible a todos los niños chilenos para que tengan las mismas oportunidades. Para que no se pierda tanta gente. Para que de esta forma no por un tema económico un niño chileno no pueda llegar a la educación superior. Que por un tema económico no pueda existir movilización social. Encuentro que la educación chilena se enfoque a entregar una educación gratuita y de calidad”.

***¿Qué significa “de calidad”?***

- Respuesta de Diego: “De acuerdo con el nuevo paradigma educativo, tomando en cuenta modelos que han sido exitosos en otros países, se entregue una educación en cuanto al contenido, en cuanto a habilidades, una educación en cuanto a valores también que es algo que le falta a la sociedad chilena. Y es una educación que tenga una cobertura mayor, que alcance a llegar a todos los niños chilenos”.

***Entonces, ¿consideran que a día de hoy la educación no llega a todos los chilenos?***

- Respuesta de Diego: “Sí, pero de calidad no. Ya que se sigue estableciendo una diferencia entre la educación pública, que algunos consideran que es de mala calidad y que la educación privada es de buena calidad. Por lo tanto, este pensamiento de que para acceder a una educación de mejor calidad yo tengo que pagar. Es un estigma, un estigma que en muchos casos es real ya que lo he vivido

en carne propia en algunos colegios donde hay una serie de factores que perjudican que se emerja una educación de calidad”.

***Vayamos a lo más personal, ¿Cree que sus clases de historia cambiar la perspectiva del mundo en los estudiantes? ¿La historia les forma como individuos/ciudadanos?***

- Respuesta de Diego: “Bueno, yo creo que la historia es muy importante para tener una perspectiva más amplia sobre los acontecimientos históricos y sobre la actualidad del país y del mundo. Considero que es una forma muy importante que los chiquillos piensen y se den cuenta de que ellos forman parte de una sociedad que tiene múltiples cambios, una continuidad, una sociedad que mira a su pasado y que se proyecta al futuro. Encuentro que ese sentido de pertenecía en esta sociedad está en constante cambio, lo tienen que crear los profesores de historia principalmente. Los profesores de historia tienen que crear ese cambio de que el alumno se sienta perteneciente a esta sociedad.

***¿Tú crees que eso lo has cumplido en tus clases?***

- Respuesta de Diego: “Yo creo que sí. Yo creo que día a día, enseñándoles los elementos propios de mi asignatura...”

***¿Crees que hay dificultades en torno a los itinerarios o contenidos de historia te dificultan esta labor? ¿Te ves tú en una lucha permanente no solo ante tus estudiantes sino también en los contenidos?***

- Respuesta de Diego: “Si. Yo creo que en algún momento los programas que establece el gobierno son en algunos casos poco modificables según la realidad del alumno, entonces de repente suelen imponer programas y uno ve en la práctica que ese programa no es aplicable..., no se toman en cuenta las características del alumno por lo tanto es complejo en ocasiones llevarlos a cabo”.

***¿Qué piensa de sus estudiantes? ¿Disponen de proyectos de futuro comunes? ¿De idearios colectivos o ideologías concretas? En definitiva, ¿Están politizados los estudiantes a día de hoy?***

- Respuesta de Diego: “Yo creo que no. Son pocos los estudiantes que realmente sientan un interés en la política del Chile actual. Eso también es un proceso más macro que se ha empezado a hablar desde la década de los noventa, donde una vez se conquista la democracia con el plebiscito del 1988..., como que esa era la meta máxima y que una vez que se conquista ese anhelo poco a poco comienza un

progresivo desinterés por lo jóvenes en la política. Y eso ha llegado a puntos más graves al día de hoy donde prácticamente los jóvenes son participan en la política, solo una minoría se ven interesados mientras que el resto no les importa. Por lo tanto, no creo que los estudiantes estén politizados...Para nada.

***¿La causa de todo esto lo atribuyes al tema de 1988?***

- Respuesta de Diego: “Yo creo que es uno de los factores importantes donde progresivamente comienza un desinterés por la política. Aunque también hay otros factores. Por ejemplo, ahora para los jóvenes los intereses son otros, como las redes sociales, qué hacer con el tiempo libre. Ten en cuenta que la vida en Chile también ha mejorado y por ello también no hay un interés importante en la vida política o en los destinos del país. Por supuesto hay excepciones. Yo tengo cursos donde hay jóvenes que quieren cambiar los destinos del país, quieren salir electos en un cargo de cierta autoridad... participar en el sistema, pero son excepciones.”

***¿Y como ves esto a nivel del liceo, en general?***

- Respuesta de Diego: “Los profesores que son de mi generación sí que existe un interés paulatino en los destinos políticos del país, peor cómo te decía en el resto de las comunidades, principalmente en los alumnos, salvo excepciones, no hay un interés real.”

***Para finalizar, ¿Le gustaría dejar constancia en esta entrevista de un deseo profesional y/o personal en torno a la educación, la enseñanza de la historia y el desarrollo personal y colectivo de los futuros estudiantes/ciudadanos? Es libre de poder soñar o partir de realidades más concretas. Libertad absoluta.***

- Respuesta de Diego: “Mi deseo personal es que los chicos que egresan de este liceo y los chicos que egresan de los liceos públicos tengan un mejor futuro en relación a las familias de las cuales vienen. Que ellos puedan tener un mejor pasar económico, un mejor pasar social, que no sufran las carencias que sus padres en algún momento sufrieron. Eso también con la intención de que Chile sea el día de mañana un país más justo, donde no exista la pobreza y una mayor igualdad. Yo creo que muchas veces los chicos se desmotivan porque ven que su esperanza de tener un buen futuro en un Chile tan desigual, que pone tantas trabas para el desarrollo personal es compleja, sobre todo que los chiquillos se desmotiven. En muchos casos las metas de los estudiantes se quedan en metas que no se concretizan. Por lo tanto, mi sueño es ese, que sean alguien en la vida, que los chiquillos sean personas de bien para esta sociedad de que ellos comiencen con el

gran cambio que necesita este país, para crear un país más justo. Un país más igualitario. Por lo tanto, mi deseo es que estos chiquillos sean triunfadores en la vida”.

***Pregunta añadida del investigador: ¿Y ser gente de bien parte por la educación me imagino?***

- Respuesta de Diego: “Por supuesto. Parte por la educación, ya que tenemos un problema que es el tema, por ejemplo, de la delincuencia, a pesar de que en comparación con otros países no tenemos las cifras más altas, sigue siendo un problema para la sociedad chilena. Yo creo que en gran parte ese tipo de situaciones es provocada por la falta de oportunidades y por eso yo creo que estos chicos tengan oportunidades y no se pierdan..., no se vayan por otro camino y que tengan oportunidades para que esta generación sean los agentes del cambio que necesita Chile”.

#### **a. Entrevista a José Luis Vásquez<sup>203</sup>**

***¿Por qué es profesor de historia?<sup>204</sup>***

- Respuesta de J.L: “Porque me iba bien. En la básica, en la media, a diferencia de otras asignaturas... Era alumno de seis o siete (*se refiere a una alta calificación*), mientras que en el resto era de cinco o de cuatro. Siempre me ha gustado la historia. Después de un tiempo pensé que cuando a uno le gusta la historia es un apego a la certidumbre a la historia, a lo que ya pasó y, por lo tanto, tú lo puedes conocer lo más profundamente posible. Pero el futuro es una incertidumbre y cuando tienes una especie de inseguridades familiares, personales y de futuro prefieres más el pasado que el presente y más que el futuro. Te aferras a algo que ya sabes y puedes estar seguro y rechazas las inseguridades de un futuro posible, ¿captas? Eso llevado a la experiencia juvenil de la época (*años ochenta*) era muy propenso a eso. La incertidumbre del futuro, en la cual no tienes posibilidades de ir a la universidad ya que no tienes dinero para ello, era la inseguridad absoluta de trabajar todo un mes por un miserable sueldo para llegar a la casa sin perspectiva y frustración, más que perspectiva..., y era más rico, en el punto de vista de la

---

<sup>203</sup> Entrevista grabada al profesor de Historia José Luis Vásquez del Liceo Guillermo Rivera Cotapos de Viña del Mar (Valparaíso, Chile). La entrevista se realizó el 8 de noviembre de 2017 en el aula del grupo B de cuarto medio mientras una estudiante de dicho grupo realizaba un examen de recuperación. La entrevista tiene una duración de dos horas y un minuto. El profesor nace en el año 1967.

<sup>204</sup> Todo el texto en cursiva es del investigador (preguntas en la entrevista y aclaraciones).

riqueza que te podía entregar lo que había pasado de lo que te podía pasar... veías todo oscuro. Eran los años ochenta (1985-1988) cuando la situación no era muy buena en el país... Más que de la Transición es la época de la decadencia senil de la dictadura militar. Yo creo que debería haber sido y tiene que ser por eso, el gusto de la historia siempre fue eso: saber lo que pasó..., es la certidumbre de lo que pasó por la incertidumbre de un futuro no muy brillante. En realidad, traté de hacer un estudio con los muchachos: caracterícense con dos palabras. Y en realidad era un ensayo que yo venía haciendo desde hace mucho tiempo, de cómo uno se puede caracterizar a sí mismo..., conociéndose a sí mismo si es que te conoces. En realidad, yo les dije: mira yo pienso que he sido un melancólico optimista, es decir soy un melancólico en base a mi pesimismo del futuro, aunque soy muy propositivo con el socialismo..., la melancolía es una tristeza permanente de lo que uno vive, con certidumbres que ya pasaron, pero con la pelea dialéctica que das contigo mismo, porque tienes que vivir, ya que de otra manera te terminarías suicidando, ¿captas? Yo soy un melancólico con vocación de optimista. ¡Yo me caracterizo así! Un tipo tranquilo, triste muchas veces... apagado. No soy un extrovertido, sino introvertido, pero con vocación de optimista. Entonces eso te provoca un exceso, en la década de los ochenta, de incertidumbre, obviamente me gustaba mucho más la historia, porque ya había pasado, no había ninguna incertidumbre en ella, y sí en el futuro que ibas a vivir. Y como me gustó siempre desde pequeño saber cómo soy, del porqué era mi palabra favorita. El porqué es mi palabra favorita (risas). Siempre fue fundamental, como el recorrido que se plantea dentro de la historia. Yo creo que, por eso, aparte de siempre es bueno para criticar internamente lo que uno va a conocer, más que externamente. Es el juego con la autoestima, ¿Te acuerdas de que lo conversábamos la otra vez? La autoestima es, de alguna manera, he pasado por todas las etapas. Por eso te digo, como conozco a esta gente, a estos muchachos, por que pasé por las mismas etapas. No tanto con drogas ni mucho menos..., la probé y nunca me gustó ser absolutamente evasor de la realidad..., siempre me gustó vivir la realidad, aunque no me gustara, estar ahí, parado, de frente ante una realidad que no me gustaba. Y evadirse, aunque lo hice una o dos veces con alcohol, más que con droga, nunca me gustó. Me sentí bajo y miserable. No podía repetir algo que yo conocía a la perfección en mi familia..., ¡no podía repetirlo! ¡Sería absurdo, estúpido! (*refiriéndose a todo lo referente con drogarse*)



*o beber alcohol*) Si juntas todo ese rompecabezas creas la estructura mental que tenía en ese tiempo”.

***¿Lo veías también todo esto con tus compañeros? ¿Era algo generalizado o particular?***

- Respuesta de J.L: “Yo creo que ese pesimismo de que íbamos hacer saliendo de cuarto era generalizado. De alguna manera habíamos llegado todos a hacer todo y estudiar una profesión, que era mecánica automotriz, me acuerdo en ese tiempo. Y todos pensaban y partían de la base que ellos no podían seguir estudiando en la universidad y para ello íbamos a estudiar mecánica automotriz: para trabajar. Ese era el objetivo, la meta. Pero, de los treinta alumnos que éramos..., entre veinticinco y treinta, ya no me acuerdo bien... Con suerte cuatro eran buenos..., y se notaba que eran buenos. Yo sabía que no sabían. Yo salí de quinto, porque hice la práctica dentro y eso también fue parte de un síntoma: yo no quería salir de cuarto ya que sabía que me iba a ir a la incertidumbre absoluta. Y con la melancolía de toda una vida de incertidumbre no me gustaba mucho la idea... Entonces hice la practica dentro del liceo como taller-trabajo y de esta situación inmediatamente continué. Yo sabía que saliendo de eso no sabía lo que yo quería saber para poder meterme a un auto (*automóvil, coche*), ¿captas? La diferencia es que cuando salí de historia, de estudiar historia, sabía que yo sabía. Y me podía parar frente a cualquiera a discutir porque yo había estudiado historia en la universidad, pero había estudiado paralelo a ello, leyendo mucho por mi cuenta..., tres cuatro libros a la semana a la sazón con mis estudios. Podía estar con literatura histórica adicional que nos había dado el profe, diez veces más de lo que nos daba, entonces yo sabía que saliendo de historia que yo sabía. Con esa seguridad que te da y la autoestima elevada que te da el sabor algo, que tu manejas. Y eso estaba absolutamente escaso y muy ausente de cuando yo salí de la enseñanza media como mecánico automotriz, como ayudante de mecánico..., como técnico..., yo y las tres cuartas partes del curso. Los otros que sabían es porque habían trabajado en ello, en mecánica, y porque trabajaban con el papá. Entonces, lo que me lleva a pensar y evaluar que quien haya pasado por ahí y con ese conocimiento no podía llegar a ser técnico-mecánico, ¿captas? Tenía que tener un par de años de experiencia práctica familiar o de trabajo. Yo no tenía ni práctica, no conocía a ningún mecánico, no tenía posibilidades... Después de ahí salí y trabajé de cómo

ocho meses de ayudante de mecánico y no me gustó. Me gustaban los autos y tú me ves por ahí con el destornillador y soy bastante habilidoso en ese tipo de cosas, pero no me gustó andar con las manos sucias. En ese tiempo, donde escaseaba los detergentes o los jabones especiales para las manos, para sacarte toda la grasa, te sacabas la suciedad con diluyente o agua ras. Y las manos con diluyente o agua ras, que son delicadas, te empiezan a salir surcos..., y entre surcos se te metía la grasa y por más que tú lo lavabas, ¡la grasa quedaba en las manos! Y yo con las manos sucias nunca me ha gustado estar. Entonces eso fue una contradicción vital, hasta que mi mamá me dijo: ¿sabes? Tú sirves para estudiar, por lo tanto, estudia (*en la Universidad de Playa Ancha*) y después veremos cómo vivimos. Me acuerdo de que todo ese año, el año 1987, trabajé en todo lo que pude: de ayudante de almacén, de ayudante de mecánico (*seis meses*) y el año 1988 también. Alguna que otra cosa hacía: ayudante de bodega, bodeguero..., de todo. Pero nunca feliz. Era la incertidumbre que no quería tener graficado y papable: dos años perdidos, según mi apreciación, pero de alguna manera es una experiencia. Y el 1989, un año antes hice la prueba de nuevo, ahí me dijo mi mamá: estudia, tu sirves para estudiar y es lo mejor que has hecho. Después del terremoto del año 1985, tuvimos que vivir de allegados, vivir en una media agua prácticamente..., todo un desastre. Si yo vengo de un mismo nivel de todos estos muchachos que educó..., no me pueden contar cuentos (*refriéndose a que tiene conocimientos sobre lo que es ser pobre y pasar penurias económicas*). Viví una realidad espantosa de la pobreza, casi de la miseria. Luego en el año 1988 di la prueba y en el momento que estoy esperando aquello, consigo trabajo en el verano como obrero en la construcción (*risas*). En un consultorio que estaba recién empezando, un amigo me dijo de entrar y entré. Y una vez ahí entendí porque los trabajadores de la construcción casi siempre están conversando, porque en el tiempo que trabajan, sean veinte, treinta minutos o la hora que trabajan es tan dura necesitan estos diez minutos de conversación para luego seguir. Yo llegaba muerto a mi casa..., muerto, muerto, muerto. Yo me sentaba en el sillón de mi casa a las siete de la tarde y me quedaba dormido solo. Cuando salen los resultados en febrero de 1989, salgo a comprar el diario (*periódico*), en la hora del almuerzo (*de la comida*) ..., lo miro y sale (*los puntajes de acceso a la universidad*). Hago mis cálculos: 602 puntos ponderado para entrar a la universidad. Entré siendo el número once en lista de espera, entonces había que ir a la incertidumbre otra vez. Llego a la UPLA (*Universidad*

*de Playa Ancha*) y si corría o no corría la lista. Había sesenta y cinco y de ahí una lista de espera: en el número once. De esos sesenta y cinco se debían matricular, de no hacerlo van a otro lado y la lista va corriendo. Entonces empieza a correr: seis, siete, ocho, nueve, diez, once... ¡Me matriculé! Corrió como hasta el número veinte y ocho. Entré siendo el once y terminé siendo dentro del manejo de información después de los cinco años, debo ser el primero, segundo o tercero en cuanto a calidad. Fui el único que hizo la tesis, que era una tesis para ser profesor de historia y que a la vez me servía para ser licenciado en historia. Podías hacerlo al mismo tiempo. Así lo hice, pero mi tesis fue para el de profesorado y la hice como una genealogía para evitar problemas políticos (*año 1993*) y resquemores dictatoriales..., ¡voy a hacerlo sobre mi familia! Fui el único que hizo una tesis con archivos parroquiales, por ejemplo, con archivos de escribanos de Santiago... Iba al Archivo Nacional todos los martes a revisar fojas... El trabajo genealógico es diferente al trabajo histórico normal. Porque tus partes del contexto y de esto al dato..., esto era el dato, pero no tenías el contexto, porque ibas para atrás. Por ejemplo, mi familia es de Valparaíso, pero mi abuelo llegó de Casa Blanca, pero no de Las Dichas sino de San José (risas), un lugar muy rural... Pero no llegó bien, tenía plata (*dinero*) pero a la vez no la tenía..., parece que algo pasó..., bueno no importa, no me importaba el tema de la plata, pero de ahí para atrás tuve que ir al archivo parroquial de Casa Blanca y después me tuve que meter al siglo XVII a los escribanos de Santiago, porque el tipo que llegó ahí venía de (*localidad no comprendida en el audio*), compra en Valparaíso y testa en Santiago..., entonces tuve que empezar a revisar todo eso. Era el único que tenía un trabajo de peso, pero tan pesado era el trabajo, porque eran datos de archivos..., duros. Era tan pesado el trabajo que fue como una bofetada a los profesores..., al Carreño (Luis Carreño Silva) por ejemplo, ¿captas? ¿Por qué el Luis Carreño? Porque yo, en la introducción a ese trabajo, que tiene muchas discrepancias con lo que hoy día hubiese escrito, digo que es un trabajo complejo, en la cual no recibí prácticamente ayuda. El profesor guía que tenía, el Harris..., un calvo que hace historia de Chile, me dijo: mira José Luis, yo te conozco ya te conozco prácticamente cuatro años, sé que trabajas seriamente y lo que vayas a colocar aquí es lo que más serio yo considero..., pero yo no te puedo ayudar en ninguna cosa porque no tengo la menor idea del tema. Lo mismo me hizo con el Jorge Hidalgo cuando hice la tesis

de magíster. Me dijo: mira José Luis, yo te conozco ya he compartido contigo, sé que eres muy bueno... Porque una vez con el Hidalgo estábamos hablando de la economía colonial del norte: Arica, Iquique... Entonces va y me dice..., y piensa en Martínez Vegaso me acuerdo, el famoso Martínez Vegaso, un ilustrado... De todas maneras, el tipo me abrió espectro, el panorama de historia, interesante pero no muy atractiva para mí, pero interesante. Me abre el espectro y Jorge Hidalgo se señoreaba con todo eso, entonces va y me dice: Martínez Vegaso era un tipo ilustrado, del siglo XVIII, venía de España, venía a ver cómo se transformaba la economía de la época... Esos tipos iluminados nunca me han impresionado..., siempre voy al porqué. Entonces, levanto la mano, siendo cinco en clases, dos compañeros que veníamos de arriba y tres que conocimos ahí: disculpe profesor, ideas de él o solamente recopiló las ideas que había en el momento en el lugar y las sistematizó..., entonces me mira con una cara (*J.L interpreta una actitud de sorpresa y atención*) ..., se para de la silla y me dice: ¡Maestro! (*dándole la mano*) ¡Genial! Lo que acabes de decir es genial. Es lógico, dije yo..., yo en ese tiempo había leído mucho a Marx y todo eso, entonces agregué: Marx plantea que está bien que la estructura sea así, pero no hay nada que aparezca de la nada, tiene que aparecer de algo. Y no un tipo que bien de España iba a venir con la panacea para resolver el problema de acá. Tiene que haber sido que existiesen diferentes proyectos y el tipo los sistematiza no más. Y ahí dijo el profe ¡Wow! Pero también me hace lo mismo. Al decir todo esto desde el trotskismo, siendo él militante del Partido Socialista en la época y había sido militante del partido antes también, pero no tenía idea de política..., me dice: no tengo la menor idea. Me acuerdo de que hago la tesis, con Carreño, y el tipo me dice que hay dudosas aseveraciones en el trabajo. En ese momento yo me voy calentando y la quiero defender..., la quiero defender porque este viejo no sabe dónde está parado (*refiriéndose a que no tiene conocimientos sobre la temática en cuestión*) y si me dice que yo vengo aseverando cosas que no corresponden, es decir, él, como no tenía ni idea del tema, se centró en la introducción y me dijo: la realidad es totalmente diferente la investigación histórica que la genealógica. ¡Está claro que es diferente! (*risas*) Yo le digo: no yo quiero defenderla (cuando no era necesario hacerlo) y le molesté como dos semanas con esto a mi tutor Harris, el cual me decía que no lo hiciera para no tener más problemas en la cabeza (*finalmente no se defendió*). En cambio, la de magister, de ochenta páginas, a doble espacio, en carta. Yo la hice de

doscientas treinta y cinco páginas de oficio, a espacio normal... Llegó el día de la presentación y Jorge Hidalgo me dice: Tienes cuarenta minutos. Allí estaba el Vergara, el Benavides que recuerdo que era del PC (*Partido Comunista*), el Quiroga del MIR (*Movimiento de Izquierda Revolucionario*) y el Hidalgo, que me decía (refiriéndose a este último): yo sé cómo José Luis trabaja... No tengo ni idea del tema, pero yo trabajo. Benavides, que era del PC, estuvimos discutiendo de los veinte minutos, una hora veinte. No avancé casi nada..., con suerte llegué hasta los treinta hablando (*risas*). Ahora es diferente ya que tengo millones de datos más que entonces, pero en ese momento no me quedaba otra alternativa. Entonces Hidalgo me dice: José Luis, eran veinte minutos y llevamos una hora veinte... ¡Corta, corta! (*risas*) Finalmente me dijeron que era muy buena y me pusieron un seis (sobre siete) y el que me bajó la nota fue el Benavides... Pero no me importó demasiado. Al acabar, me doy cuenta y digo: ¿oye y mi copia (*refiriéndose al trabajo*)? Ya que entregué cuatro copias: una al profesor guía, otra va a la persona, otra a la biblioteca y el otro a la biblioteca central. ¡Resulta que estos tipos agarraron todas las copias y se fueron! (*risas*) Me contaron que casi tuvieron que quitarle la tesis para recuperarla (*risas*). Y entonces ahí yo ya sabía que sabía. Estaba conversando con personas que eran ya historiadores... En ese momento me había dado cuenta de que había encontrado lo mío, ahora que eso signifique hacer clases...”

#### ***¿Cómo pasas de ahí a dar clases?***

- Respuesta de J.L: “Lo primero es que nadie quiere hacer clases a los niños que no quieren historia. Partiendo por ahí. Pero como nadie te va a pagar por investigar, excepto algunos privilegiados (*refiriéndose al investigador*) (*risas*)..., yo tampoco quería ese tipo de vida por el hecho de la incertidumbre. De hecho, la incertidumbre de cuantas personas va a votar me tiene más que vuelto loco (*elecciones presidenciales de noviembre de 2017*) ..., me despierto por las noches preguntándome como logro saber que va a suceder..., para mi esa cuestión es fundamental. Entonces, esa incertidumbre no me gustaba..., proyectito, proyectito, proyectito...Dije que no es para mí. Siempre había algo en contra, hasta cuando todos estaban de vacaciones yo estaba trabajando entonces... Por ejemplo, después de año nuevo estaba todos durmiendo, yo a las ocho de la mañana tenía que estar despierto porque tenía que trabajar en el restorán de Las

Salinas aquí en Viña..., como estudiante universitario te tocaba trabajar. No me queda otra, tengo que trabajar y entré a trabajar en un liceo que se llamaba Un Local Providencia (*Liceo particular-subsuccionado*), pero lo primero en realidad fue entrar a trabajar de reemplazo en una escuela de básica haciendo clases de quinto a octavo año en Casa Blanca... ¡Oh! ¡Fue una experiencia esa! Hice clases de castellano, de matemática, de educación física, de historia en octavo y en sexto. Me acuerdo de que una alumna me dijo: profesor, usted parece sargento (*risas*)... Eso fue en el año 1994 y estuve casi cinco meses buscando trabajo y de repente alguien me dice para un reemplazo complicado... Nunca me gustó ese mundo, de dar clases a niños tan pequeños..., esos nunca se quedan tranquilos... Fue toda una experiencia, pero todo sumaba. Al año siguiente trabajé en un liceo en Ontaneda, en Valparaíso. Un edificio que había sido un convento antes y luego estos viejos colocaron allí un negocio..., las ventanas no tenían vidrio tenían tablas..., las bancas eran las típicas bancas de niños pequeños de los ochenta, muy precario... Allí me dieron el tercer medio..., para variar el peor curso, pero creo que me ayudó mucho y me ha ayudado mucho el tema de manejo de masas (*dirigido a las clases que él imparte*), el haber sido dirigente en la universidad desde primero hasta quinto estuve siendo dirigente, tanto de la juventud política donde participaba el primer año y del centro de alumnos más que nada. En esa coyuntura, yo me salí del PS (*Partido Socialista*), mal visto por su participación el gobierno y luego me uní al trotskismo. Primero yo tenía claro cuando entré a la universidad, con veinte y uno años, pero con mentalidad de diez y ocho (*risas*)..., yo siempre he creído que estoy adelantado en edad, pero en maduración como un par de años atrás, ¿captas? Sabía que, si yo no conseguía al cien por ciento de créditos y becas de alimentación, iba a pasar hambre y no iba a estudiar. Tenía que tener el cien por ciento. Entonces llego, sesenta y cinco compañeros, e insté a mis compañeros a jugar a la pelota cerca del estadio de Valparaíso, en el velódromo. Una vez ahí, jugando, capto sin querer que eso me podía llevar a ser dirigente. Entonces cuando hubo las votaciones, todo el mundo me señalaba a mí por estar siempre organizando cosas. Elegimos cuatro y entre los cuatro estaba yo, la otra una niñita, muy bonita y muy simpática pero nulo que reclamaba por no tener confort (papel higiénico) en la UPLA en los años ochenta, el otro era el viejo de unos veinte y seis años, que nos inició en la universidad, pero solo le gustaba la fiesta, y la última una de la Democracia Cristiana, muy simpática, pero..., en fin.

Finalmente quedé yo como líder del curso y me acuerdo mucho de una protesta sobre los créditos universitarios. A mí me dan sesenta, así que había que pelear... Todo el mundo estaba muy enojado... ¡Vamos! Estábamos en el segundo piso, bajamos al primero y al subsuelo. Y en el subsuelo había paredes particularmente frágiles, vamos por el pasillo y donde tesorería (*J.L no lo recuerda bien*), no faltan los exaltados que empezaron a gritar mientras yo estaba en la cuarta fila..., cuando de repente empiezan a golpear a la pared y el responsable abre la puerta, un viejo más o menos de la altura mía y dice: ¡A ver! ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Quién es el dirigente? Y no sé cómo quedé frente a él... En ese momento supe que debía hacerle frente y le dije: ¡Yo! Una vez dentro empezamos a hablar y nos quedamos en ver al día siguiente a las tres de la tarde. Pasado el día a esa hora, veo un montón de carpetas con los antecedentes de cada uno de mis compañeros... Me ofrece un cafecito..., yo pensando que no tenía la más remota idea de ser dirigente ni nada, entonces fue ahí cuando me di cuenta, cuando me ofrece rellenar mi expediente con los créditos y la beca..., quedó resuelto mi problema al instante, lo que me imaginé que no sería la primera vez que lo haría. Resulta que mi problema estaba resuelto de inmediato y del resto no. En mi vida normalmente me costaba pelear por lo mío, pero por lo de los demás no. En este caso fue al revés..., ahí supe que era más difícil de lo que pensaba... fue un chiste mi experiencia (*risas*), pero a la vez aprendí por ejemplo manejar asambleas, donde tuve que aprender a leer en público, ¡qué desastre! ¡Lo pasé muy mal! Tenía que leer un discurso de un minuto y medio y creo que fue el minuto y medio más largo de mi vida... Después, al pasar el tiempo, podría enfrentarme a la asamblea solo sin ningún drama y fue aprendiendo. Esa experiencia me permitió poder manejar a los chicos sin ningún problema... Uno aprende mucho. Entonces eso me sirvió mucho más que la didáctica..., ¡esas idioteces no sirven para nada! Es el momento, el choque, la discusión, la polémica en una asamblea estudiantil universitaria te permite hacer mucho más que cualquier otra cosa. Eso para mí fue muy importante, aunque una vez me enfrenté a una situación complicada: la elección de los delegados. Éramos cuatro y había que elegir dos..., resulta que yo acumulé todos los votos, pero yo les dije que no podía ser, que debían votar por los otros también... Finalmente votamos otra vez y quedé fuera (*risas*). La universidad me marcó, está claro. Por eso yo siempre les digo a mis alumnos el

que quiera ser profesor váyanse a la UPLA, ¡Al diablo con los paros! Primero, para ser profesor tú tienes que querer ser, tienes que tener carácter y conocimientos tanto más por fuera que por dentro del aula. Pero lo que no te dan otras universidades, es el roce social, el manejo, la polémica, los problemas...La vida real. De qué sirve que en otras universidades como la que estás donde vives tú (*refiriéndose al Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*), encapsulen a los estudiantes con conocimientos si al final no pueden manejar un aula. Lo importante es estar ahí. Y si tienes diez meses de paro y uno normal, aprendiste más en los meses de paro que en clases, porque si tú no leíste, no te educaste, tú no te manejas en formación es porque tú no quieres por lo tanto tú eres el malo. La universidad, de diez profesores, ocho van a ser malitos y dos van a ser buenos. Y esa es una tendencia a nivel nacional, por no decir mundial, que de hecho no son los mejores los que llegan a la universidad, son los apitutados (los que tienen los contactos), y dentro de esos alguno es bueno. Había otro que era un anarco (*anarquista*)..., el Diego Gajardo, que trabajó con nosotros en historia. ¡Anarquista! (*exclamando con cierto desdén*) Discutíamos siempre por su ideología..., finalmente lo que le faltaba era eso, el educar para la gente, él quería educar, pero para él. Él, como anarquista de la católica (*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*), su imagen era contestataria en la universidad, pero la imagen dentro del curso se te transforma, es distinto. En clase debes demostrar, como me decía el Felipe (*un alumno con el cual el investigador pudo participar en el trabajo de campo*) ayer: usted se sobreestima mucho, profe... ¡Tiene una autoestima muy elevada! Yo no le iba a explicar que no era así, que yo tenía que demostrar seguridad para que ellos la tengan a la hora de que elijan a que dedicarse sin importar lo que seas. Lo importante es que dominen su oficio siempre mejor. Para ellos es muy fuerte la autoestima que tengo yo. Diego no hacía esto, iba a estar con los alumnos y no es así... Le tenía que explicar que debía vestirse bien, que no era el pueblo quien ha elegido vestirse mal o vivir mal, es consecuencia de una explotación (*risas*). El desprolijo no es lo que al pueblo le gusta..., el pueblo es pobre y explotado, y si tú lo justificas de esa manera, justificas la ignorancia en educación, en comida, en oída, en escucha, ¡en sabores! ¡Deja de andar comprándote tonteras de los rastafaris! (*refiriéndose a los sándwiches que suelen vender los vendedores ambulantes rastafaris en el centro de Viña del Mar*). Diego al final se enferma del estómago, justificando que era



barato... Yo le decía que se dejara de alimentar mal. Algo parecido hacía en la feria en Valparaíso, agarrando lo que podía, lo que veía más maduro para hacer mermeladas y otras cosas. Yo le decía que él era trabajador y que como tal debe comer bien, pero no solo eso, sino vestirse bien, dormir bien... Esto que haces tú, de comer mal y vestirse mal es un autoflagelamiento... Al conocernos mejor le decía a Diego que dejara de huir, ya que le gustaba mucho viajar. ¡Deja de huir! Por más que viajes, la realidad que tienes te va a perseguir. Finalmente, el sentido de pertenencia es construir, llegar y construir algo, que aquello sea parte tuya. ¿Dónde está la fuerza y el empuje? ¿Dónde está el arraigo? Finalmente, antes de que lo echaran del liceo, pudo llevarse todo esto que le dije... El chico es muy buena persona, pero tiene esos fallos... ¡Partiendo por ser anarquista!”

***¿Qué opina sobre el rol de la universidad en educación secundaria?***

- Respuesta de J.L: “Está absolutamente desfasado y desconectado. No existe. Todas las universidades que tengan facultades de humanidades y educación, especialmente, los profesores que deben estar haciendo clases a la gente que va a ser clases en secundaria tiene que hacer clases en secundaria, aunque sea cinco horas, aunque sea un día. ¿Por qué te digo esto? Cuando yo estaba en la UPLA, orientación me la hizo Alamiro Silva, que, por casualidades históricas, había dado clases aquí (*Liceo Guillermo Rivera Cotapos*) en orientación a fines de los años sesenta. Pero ya en ese tiempo era un viejito que tenía como setenta años ya y estaba en esa etapa y el viejito estaba desconectado de la realidad... ¡Absolutamente! Me acuerdo de que nos hizo hacer un cuaderno de orientación donde tenías que prácticamente analizar por cuadrantes a los chicos y tener las cualidades de cada uno... Claro, si tienes un curso no hay ningún problema, pero si tienes diez, veinte, quince, doce, nueve cursos con treinta, veinte o cuarenta alumnos en cada uno y haciendo clases es imposible... El segundo fue el Carrillo, en didáctica. Entrábamos a una sala que era pequeña..., pero pasábamos más tiempo en El Roma que era un restorán-bar que está en frente de la universidad, donde yo no tomaba en realidad, pero me gustaba con los más tomadores (*bebedores de alcohol*) ... Ahí aprendí más que con el resto. Entonces ahí yo tomaba bebida (no alcohólica) no más, ya que desde los diez y nueve años no tomo alcohol. Me costó como seis meses convencerlos que yo no iba hacer nada en contra de ellos, solo para conversar... Después me iba con mi polola (*la novia*) y

regresaba y ya les había entrado hambre..., el hambre de la chorrillana (*plato abundante que consiste en papas fritas, con chorizo, carne de vacuno, huevo frito y cebolla frita*). Y nos comimos cuatro chorrillanas entre seis ¡en menos de un minuto!... Finalmente, la universidad no tiene ninguna conexión con la enseñanza secundaria... El Aldo Francia, el liceo que está en frente, está en un contexto mal evaluado y donde el Estado contrata universidades para que lo vayan a mejorar en estándares de educación que están desarrollando: el rendimiento. He conversado varias veces con los colegas de ese liceo y esta gente llega de la Universidad del Desarrollo, ni la Católica, ni la de Valparaíso, ni la UPLA... Siendo que son de educación, prefieren contratar a esta otra de carácter privado para que mejore el liceo. Entonces, ellos hacen un análisis y proponen cosas y lo que proponen es lo que se hace desde veinte años y quizás treinta años se sigue repitiendo: mejorar el estándar, preocuparse del niño, preocuparse del cuaderno... ¡Estupideces! No hay nada nuevo bajo el sol... Y como esto sucede, estos individuos se aprovechan de las circunstancias. Sin ningún aporte, no existe. En definitiva, esto no funciona y no lo va a hacer ya este sistema de educación está bajo lo que se vaya la lógica del modelo keynesiano industrializador, y la industria, esta (refiriéndose al liceo) es una industria de mano de obra barata, por medio de líneas de producción y la producción en masa, en serie, ya no funciona. La industria que proyectó indirectamente esta estructura educacional ya no existe en la industria y la industria paso a ser automatizada. Entonces esto está en decadencia por dos motivos: primero por esto, estructuralmente hablando, y segundo por el objetivo de este país no es crear gente que piense..., ni en ningún país extranjero. Y en los países en la cual se están produciendo gentes que piensen, Corea del Sur, Japón, Estados Unidos, en Alemania, es tan fuerte el sedado, tan profundo, que al final cuando el chico nace te determinan que tienes que estudiar para esta prueba, como en Corea del Sur, y si no rindes esta prueba..., el fracaso. Es decir, el chico que está diez y siete y diez y ocho años preocupado de eso y fracasa, imagínate a los diez y siete años, ¿Qué hace? Suicidio. Entonces, si no se restudia, que hablamos el otro día, no se estudia esto para transformarlo no en seres productivos, no para la producción y ahí tendríamos un cambio radical desde el punto de vista de la base del análisis marxista..., ya no más el estudiante de cara a la productividad, sino a la interrelación personal de la sociedad, es decir, les vas a dar conocimientos para que se interrelacionen con las personas, porque ya para un trabajo, ya no va

a existir el trabajo. ¡La industria ya desapareció! ¿Entonces para que educas a esta gente? ¿Para que tenga un empleo? ¿En dónde? La relación de esto con la educación de cara a la industria no existe, entonces para donde va a tener que ir, para la sociedad y, ¿la sociedad que es? Una interrelación permanente entre personas, entonces edúcalo para ello, no para trabajar. Ahora si no lo educas para trabajar no va a encontrar trabajo, entonces ¿Qué hacemos? O aceleramos la automatización de todo y eso significa en términos del capitalismo..., al acelerar la producción industrial de productos de mercancía dentro de un capitalismo donde no pueden participar los trabajadores... Entonces estamos en un proceso extraordinariamente interesante y está siendo muy rápido”.

***¿Cree que la asignatura de Historia es relevante? ¿Por qué?***

- Respuesta de J.L: “Siempre va a ser importante conocer las condiciones en la cual desemboca la realidad del presente. Si no conoces el pasado no vas a poder entender el presente..., ¡no lo vas a poder entender! La sociología, como habíamos hablado la otra vez, no sirve porque puede escribirte el presente, describirlo con todo lujo de detalles, pero no poder proyectarlo porque para poder proyectarlo tienes que partir de la base..., de donde viene. Y esa es la historia. Si tú no sabes de dónde vienes, difícilmente te puedes proyectar... ¡Claro! Te puedo describir completamente, lo que hace la sociología..., prevenir que a lo mejor vas para allá, pero que tiene mayor cantidad de detalles e instrumentos como para poder proyectar algo es el que sabe la historia del proceso. Todo esto es un proceso. Los procesos vienen desarrollándose de forma desigual..., la sociología toma el instrumento, toma el sujeto de estudio y cree que todos los ámbitos de ese sujeto van a un mismo ritmo, pero en la realidad en el proceso de una persona, una sociedad, un pueblo, una ciudad o lo que sea, tiene procesos internos que van en desigual orden..., cultural puede ir muy avanzado, pero en el punto de vista del patriarcalismo muy atrasado..., del punto de vista deportivo, del punto de vista político, participativo... Es decir, hay demasiados puntos de vista o ámbitos de desarrollo de una comunidad o de una persona que van a ir en desarrollo diferente producto de las realidades que ha vivido en su vida, ¿captas? Entonces la sociología hace una fotografía del momento, no va a poder entender por qué la persona tiene un tal desarrollo oratorio pero una pésima construcción de ideas..., porque no tiene el contenido necesario y si no sabe porque no tiene el contenido

necesario va a entender que el tipo tiene una mentalidad pequeña, es decir, tiene un nivel de comprensión de la realidad muy bajo. Entonces, la historia es y va a seguir siendo muy importante no obstante en el reconocimiento sociopolítico que le del gobierno de turno, el Estado de turno. ¿Por qué es peligrosa? ¡Es peligrosa! Es el conocimiento más peligroso, es la historia, no la filosofía. ¡Es la historia! Ahora, ¿Por qué no es la filosofía y si la historia? Qué la filosofía no deja de ser peligrosa por el concepto de pensar... ¿Por qué la historia? Porque la historia lo marca todo. Tú tienes que saber de literatura hasta arquitectura..., pintura..., entonces si tú quieres globalizar tu conocimiento tú tienes que saber todo el espectro. Si quieres entender para donde va una persona, una comunidad, una ciudad tienes que tener un espectro completo y ahí está la literatura, la filosofía, la biología..., recuerdo las teorías de los últimos veinte o veinte y cinco o treinta años sobre el concepto de teorías biológicas..., Humberto Maturana por ejemplo..., se han planteado dentro del proceso social. Para mí un error. Pero en base a lo científico, a las ciencias, es un logro, porque se está tratando de aplicar. Por ejemplo, el esfuerzo que hizo e hicieron durante los años setenta de poder conectar, entre ellos Marcus, el marxismo y el psicoanalismo... Por lo tanto, si tú sabes historia tú tienes que abarcar todo eso. ¿Es mucho? Si, si, es mucho..., si sabemos que es mucho, pero no al detalle, pero si en la teoría: la teoría del arte, las teorías biológicas, las teorías de química, las cinco teorías de la física, los cinco estados de la materia, que antes eran tres..., las teorías en base al espacio y al cosmos. Todo eso tú lo tienes que volcarlo y en base a esas teorías tú también tienes que entender la integración de la sociedad y el hombre, las personas y el desarrollo personal. O sea, lo haces social y terminas en la persona”.

***Pero ¿Tú crees que eso se da en la escuela?***

- Respuesta de J.L: “¡No, por ningún motivo, no! Dependerá del profesor... La historia en contenidos no existe. La historia manipulada por el Estado en base a los contenidos que quiere o no darle..., colocándose de acuerdo con el sector opositor para ver este binominalismo que tuvimos nosotros o Argentina, o en la Transición o como quieras llamarlo, este binominalismo obviamente hay puntos de desacuerdo, pero hay puntos generalizados. El punto de mantener una historia de héroes, el mantener una historia de los grandes personajes, mantener la importancia de las instituciones dentro del proceso de la historia, es decir, son cosas que son puntuales, ¿ya? Y lo alternativo, como Gabriel Salazar, buscando al

bajo pueblo, el gremialismo, el mutualismo y todas esas cosas..., si pero si lo haces alejado del todo no te sirve de nada..., te sirve como una monografía, dándoles la posibilidad de que el otro haga una historia general, fortaleciendo sus ideas, pero tomando tú contenido, pero si tú no haces una historia general, te quedas solo con la monografía..., muy heroica, e incluso podríamos denominar..., y estaba pensado en esto, que el concepto del héroe..., el héroe patrio, el padre de la patria y toda esa basura conjunta..., de alguna manera fue tomado por una clase la cual iba perdiendo consistencia de dominación total, que era los terratenientes y al oligarquía, producto de estas clases medias como le llaman ahora y las clases trabajadoras y el problema del socialismo. El tipo para poder fortalecer su identidad proyecta sus necesidades y sus intereses en la concepción histórica de los héroes, ¿captas? Cuando pierde la izquierda, ya ha reventado en Chile algo de eso tiene esa concepción monográfica que tiene Salazar, Benavides, Quiroga, entre otros, porque de alguna manera ratificar tu propia existencia y la ratificación de tu propia existencia como izquierda, ¡Es heroica! Hay que buscar héroes detrás y de alguna manera cuando esta gente se va hacia Europa, la única manera de proyectar la existencia suya y rectificar y fortalecer la propia existencia de ideas de izquierda todavía, era heroizar, no sé si existe la palabra, a los que habías existido. Y la monografía va a cumplir ese rol: el bajo pueblo, Recabarren, el Julio Pinto..., es decir tomar el concepto y tomarlo como una lucha heroica. No es lo mismo que lo otro, pero es igual, ¿me entiendes? Lo otro..., la oligarquía iba perdiendo, estamos hablando de 1890 para adelante cuando se empiezan a construir la Historia General de Barros Arana, la de Encina, la de Castedo, etc., y te vas dando cuenta que es cuando esta clase social terrateniente oligarca va perdiendo el poder..., ¡y la hegemonía social! Es decir, el reconocimiento de todas las demás que eran los únicos que podías gobernar. Y como esta iba para abajo, peor iba subiendo una masa amorfa que era la clase trabajadora artesanal y que después le agregaron el concepto de clase media, entonces iba perdiendo preponderancia..., y cómo iba perdiendo preponderancia ¿a qué recurre? A decir que ellos fueron los que construyeron el Estado, ¿me entiendes o no? Mira la teoría interesante que se me ocurrió...(risas) ¡Me las devuelves después! ¡Tiene derecho de autor esa teoría! (risas) Pero es interesante ese aspecto, el aspecto que te decía la otra vez, el aspecto de cuando uno es poderoso, fuerte, joven, dinámico..., no

tienes que demostrarle nada a nadie..., soy lo que soy. Pero ya cuando vas en decadencia, tienes que colgarte propaganda ¡Mostrarse! Con ropa buena, las gafas, ¿me entiendes? Te tienes que mostrar. Entonces de alguna manera eso se proyecta. No tienes necesidad cuando eres joven y poderoso, sino cuando vas bajando, demostrando que tú sigues siendo el poderoso”.

***¿Qué piensa del “plan ciudadano” o asignaturas relacionadas con ciudadanía que se plantean actualmente en los liceos?***

- Respuesta de J.L: “La no formación del ciudadano... La no formación del ciudadano provoca mucho este tipo de libros y este tipo de historia que hace la gran mayoría, que de alguna manera es una derivación del concepto de erudición. El concepto de erudito de que había que llenarlo de contenidos. O sea, si tú me apuras entre el tipo que se llenaba de cosas, de conocimiento, erudito al chico o esta que es ir restándole conocimientos y dándole solamente cosas prácticas, es decir, puedes hacer cosas..., yo prefiero la erudita..., por lo menos tenía contenido en la cabeza, en algún momento iba a pensar. ¡En algún momento a lo mejor dos neuronas ibas a conectarse! La diferencia de hoy día es que no tienes ese conocimiento en la cabeza, desconocen la gran mayoría de las cosas y lo que vas a hacer, vas a empezar el recorrido desde cero, por no decir el uno o el dos..., no sé, uno nunca parte de cero. Y esa fue la discusión muy larga que tuvimos con un grupo de amigos, producto de que el 2006 me decían: ellos (*estudiantes de la época*) carecen de la memoria histórica, cuando estaba la Revolución Pingüina que es una estupidez..., ya hemos hablado sobre eso. El 2006 decían: no conocen la memoria histórica, la desconocen. Sí y no, le decía yo..., si, desconocen que no tienen el contenido, ni el conocimiento..., académico, teórico. Pero no, producto de que estos muchachos entendieron que tenían que salir a la calle..., ya eso es casi espontáneo, casi instintivo de la clase social trabajadora, del que no llora, no mama..., el que no marcha, no obtiene. No sales, no obtienes..., ¡punto! Pero el tema que la pequeña burguesía que si tenía algo de contenido metido en la cabeza, es decir, particular subvencionado de alta alcurnia, es decir de clase media alta si quieres llamarlo así o de élite, como el Instituto Nacional..., ellos sabían que aparte de la movilización en la calle, marchando, ellos pueden de alguna manera acelerar este proceso apretando las clavijas y ese es el cambio que existe desde cuándo se empieza a marchar los chicos en 2006, al salto cualitativo a la derrota de tomarse los establecimientos, ¿captas? Porque la clase trabajadora entiende de

que hay que marchar, pelear..., es decir nadie se va a tomar una calle por tomársela, va a marchar y va a tomársela la calle, pero va a estar ahí en la calle, provocando problemas a todos los demás. Y los muchachos de acá funcionan de la misma manera: ¡a la marcha la calle! Porque en la calle se ven los gallos... El problema es que cuando se mete esta pequeña burguesía que se siente un poco, podríamos decir, perdida en la calle..., esa pequeña burguesía es buena en las negociaciones, si quieres llamarlo así, se tiende ir a la toma de establecimientos. Son tácticas en esencia de clase. La clase trabajadora cuando se toma un lugar es porque para la actividad industrial y perjudica al patrón. Cuando la pequeña burguesía, que por excelencia siempre fue los universitarios, cuando se toman la universidad se la toman porque saben que ellos están compartiendo la universidad con la clase alta, ¿captas? Y como la clase pequeñoburguesa más ideologizada, más acelerada se toma la universidad deja fuera a todos los otros..., participando de forma no activa, alegando, pero parando todo el proceso universitario. En cambio, la pequeña burguesía ahí funciona, en la universidad funciona porque tú estás compartiendo con otra clase social y la estás expulsando de la universidad para que se quede en su casa por lo tanto tú estás empoderándote, pero aquí no te sirve de nada, porque la clase social, ella sabe, que tiene que salir a la calle..., y si tú te tomas el liceo hace que esa clase que está metida en la calle, que está convencida que va a solucionar en la calle se vaya para la casa..., y bajas el nivel de movilización social. ¿Qué te conviene más? ¿Marchar o tomarte un liceo? Es todo un proceso...”

***¿La Historia termina determinado al estudiante?***

- Respuesta de J.L: “¡Sí! Pero bueno, primero hay que entender que es lo que tú vas a pasar como Historia. Y va a depender del personaje que te hace historia, del profesor. Porque el tema es gigante y tú seleccionas como lo pasas. Tú sabes que el proceso que está planteado en el libro, o está mal planteado o planteado de una forma determinada, tú lo puedes hacer. ¡Tú tienes el control! Segundo, va a depender de cómo bases el contenido, la forma y el rol del profesor. Porque de hecho si estos muchachos saben, por ejemplo, estábamos hablando del golpe militar en tercero medio, yo inmediatamente les digo: ¡Ya! Ustedes vayan a conversar con gente tenga sesenta y cinco años para arriba y a ver que les pasa. Entonces primero les dije: observen y no le quieten los ojos de encima cuando le

pregunten..., cuando pregunten lean y memoricen la pregunta y se la tiran, pero no le quiten los ojos de encima. ¿Por qué? Porque la persona va a mirar el suelo..., quizá mojarse los labios..., mirar para el lado y quedarse un microsegundo callado..., un silencio casi interno. ¡Y luego les va a responder! Eso significa que la persona vivió el periodo como un trauma..., que vio cosas que nunca quiso ver. Entonces en ese sentido uno tiene que observar, mirar, ver, anotar. Estando ahí el muchacho se conectó con su abuelo, con su tío, con el vecino y logró entender que tan dramático puedo ser el momento, ¿captas? Vas conectando al muchacho con la historia real de su familia, de su pueblo, de su barrio..., si no lo haces así se te transforma en un desastre..., en un mero erudismo intranscendente. Entonces los chicos, la mayoría ve la historia como un montón de fechas no más...”

***¿Cómo ves todo este plan ciudadano que se ha plantado a través de una ley el año pasado? ¿Lo ves relevante?***

- Respuesta de J.L: “(risas) El concepto de ciudadanía es neoliberal. Deriva del neoliberalismo. Recuerda que la Revolución Francesa plantea el ciudadano, le da el pie al liberalismo en Francia, lento, pero le da el pie. Ahora bien, el neoliberalismo, cuando plantea estas transformaciones de conceptos, empresariales, de clase trabajadora-clase baja, que nadie quiere ser clase baja..., les volví a repetir eso ayer. Son conceptos desprestigiadores, peyorativo y uno de los conceptos desprestigiadores y peyorativos es el concepto de ciudadano, porque si tú lo unes al liberalismo y al concepto de ciudadano de la Revolución Francesa, la revolución es burguesa y punto..., socialmente burguesa. ¡Sí, los trabajadores marseleses, los obreros portuarios, los campesinos! Sí, ¡Bravo! Pero pelearon..., no tenían proyecto. ¿Cuándo empiezan a tener un proyecto independiente? Solamente en la década de los cincuenta, después del Manifiesto Comunista, después de la Primera Internacional, después de todo eso se dan cuenta, los liberales, que hay una diferencia entre el liberalismo y el marxismo, el bakunismo y la Primera Internacional, por lo tanto, los tipos se empiezan a dar cuenta de que el trabajador empieza a tener sus propios proyectos alternativos a la burguesía. Y en este caso, el concepto de ciudadano es un concepto neoliberal aplicado desde el punto de vista administrativo y aplicado por la pequeña burguesía ideológica que quedó fuera del Estado. No es un fin conspirativo de la derecha de transformar, ¡no! El proceso, a la dinámica del proceso neoliberal va creando conceptos y la gente que se educa toda su vida dentro del neoliberalismo va creando conceptos a



lo largo de su vida y mira para atrás y se da cuenta que allá hay un concepto interesante..., agarran el concepto ciudadano, el ser ciudadano..., ¡Qué ciudadano! El concepto ciudadano es el mismo concepto que utiliza el Estalinismo desde el punto de vista del pueblo. El concepto pueblo también es un concepto revisionista..., muy bien concepto ¡Todo lo que tú quieras! Pero un concepto revisionista porque le quitas el concepto de clase. Y aquí el marxismo explica con claridad de cuando le quitas el concepto de clase económica y social, y no le llamas trabajador sino le llamas empleado, ya te están perjudicando. Entonces el concepto ciudadano lo que hace este pequeño grupo burgués ideológico que toma este concepto de ciudadano, es un concepto colaborador de clases, es un frente populista si lo quieres llamar así. Donde en el ciudadano está: el trabajador, el poblador, el estudiante, el comerciante, el industrial y el empresario..., están todos así. ¡Obviamente la sociedad se te desarticula! Por eso el Estalinismo crea el Frente Popular y por eso el neoliberalismo de alguna manera, esta pequeña burguesía que no puede ingresar al Estado, ¿qué es lo que hace? Crea una alternativa, tangencial a lo que hay para poder ingresar..., es lo que hablábamos el otro día. Y la discusión el mundo del Estado se plantea desde el punto de vista de la gestión..., no desde quien domine el poder. Sharp (el alcalde de Valparaíso), es muy buena gente, pero no es capaz, para nada capaz..., él lo que hace simplemente es vincularse al concepto de ciudadano: una ciudad más ciudadana dice él. ¡Qué idiotez más grande! Una ciudad más ciudadana... Y lo que la diferencia con respecto a los candidatos presidenciales, la única diferencia y que de alguna manera el Artés (Eduardo) le queda algo de marxista, aunque es un Estalinista, trata siempre de plantear esas cositas, aunque hubiese sido un poco más clarito en el asunto, hubiese ganado más. Pero, siempre ¡Aquí hay trabajadores y burgueses! ¡Aquí hay trabajadores y empresarios! Y, entremedio, hay un segmento que quiere conectar para ponerse como administrador del Estado. Lo que está sucediendo, lo que ha empezado a suceder..., desde los ochenta a nivel mundial si mal no recuerdo..., empieza la burguesía a darse cuenta de que su tasa de ganancia sigue baja y como sigue baja quiere elevarla. El marxismo y el trotskismo habló de superexplotación, en los años sesenta y setenta y sobre todo el ochenta. Y se planteó a la burguesía en entender que existe lo que se llama una sobre explotación, pero podría ganar más plata, elevar esa tasa de ganancia,

siempre y cuando ellos gobernarán directamente. Por lo tanto, pateas hacia un lado, el rol que hizo la pequeña burguesía ideológica y económica durante todo el siglo veinte, que fue el administrador, el colchón de espuma que evitaba que la clase trabajadora subiera, porque estos lo mantenían abajo, PC y PS en Chile por ejemplo o el PSOE en España, evitaba que los trabajadores empujaran para arriba porque estaba esa costra soportando la presión porque estaba en el gobierno..., y la burguesía los miraba..., porque estaban las dos clases, que dependían de ella, peleándose. En Chile pasó lo mismo. El intento fue Jorge Alessandri, después del año 1920 y pierden su hegemonía y tienen que trasladar el poder para los gobiernes la pequeña burguesía. El primer intento fue Jorge Alessandri..., en el año 1958 vio que gobernar era un proceso de masas, distinto..., entonces no resultó. Lo mismo que le va a pasar a Piñera (*candidato a la presidencia de la República de Chile*), si gobierna este año, o que gobernó el 2011, que a pesar de todo va en ascenso entonces la burguesía va directamente a gobernar. Berlusconi en Italia...”

***¿Cómo ve el sistema de educación en el Chile actual? ¿Alguna nostalgia con sistemas anteriores? ¿Algún modelo que deba Chile copiar?***

- Respuesta de J.L: “Aun marxista no le puedes preguntar eso, porque jamás va a recurrir a un proceso pasado. Si algún marxista se le ocurre decir: me gustaría volver a lo que pasaba en los años veinte..., es un imbécil. De hecho, dentro del marxismo tú sabes que la situación es concreta. Tú tienes que ver la situación, con la construcción a la teoría política y económica de Marx, ahí sale el método que dice: observa la realidad, analiza la realidad, escribe la realidad, crea el modelo, mándalo a la teoría, aplícalo a la teoría y si no te resulta, vuelve a ver, a describir, a analizar y a hacer de nuevo la teoría, ¿me entiendes? Por lo tanto, si tú me dices que tipo de educación o modelo de educación podría ser mejor hace veinte o treinta años antes..., ¡ninguno! Porque en este proceso del péndulo famoso..., también está en autoría intelectual, en estas famosas hondas que yo te he explicado..., este proceso obviamente va en decadencia y cómo va en decadencia van a recurrir a todo lo que ya conocen..., porque los procesos de transición y de coexistencia entre un modelo que se está acabando y una cosa que nadie sabe que va a pasar para adelante, tienden siempre a preocuparse de que los modelos que habían de veinte o cincuenta años atrás eran mejores que los que hay hoy día y que habría que reeditarlos. Todo lo que se ha hecho..., yo te puedo decir que estoy aquí desde el 1994, en educación, olvidando los cinco años de universidad, pero del 1994 en

adelante, no hay nada nuevo bajo el sol, ¡nada! ¡Absolutamente nada! Se reeditan cosas que ya han sido mil veces hechas, machacadas, digeridas y vomitadas... Cualquier posibilidad de transformación que se puede hacer va a tocar con lo peor de un modelo que se está desencajando..., es cómo tratar de pintar de un racimo de uva, cuando las uvas se están cayendo de podridas. Entonces, claro, tú estás dibujándolo, pero de repente cambió, porque se te cayó uno, y otro..., entonces el dibujo se está transformando..., ¡no es una imagen estática! Y en estos procesos que son muy rápidos, las decadencias son muy rápidas, a pesar de que duren treinta o cuarenta años, son muy rápidas porque cada vez se te va cayendo, los tipos la apuntalan, la elevan un poquito y se te cae otra..., es como una jalea (gelatina) que se te está haciendo líquida en la mano... Si tú crees que, en este modelo, un modelo de educación te va a funcionar con la idea de ir mejorando y llegando a la universidad para que la universidad se haga profesional, estás equivocado. No va a haber. ¿Por qué? Lo que sucedió y lo que se ha visto, que el nivel educativo actual académico ha bajado. De la universidad, ha pasado a ser secundaria; De la secundaria han pasado a ser los básicos; los básicos han pasado a ser el jardín infantil. Es decir, lo que antes aprendías en la básica, ahora lo aprendes, o no lo aprendes, en el jardín infantil. Lo que antes aprendías en la básica, prácticamente no lo aprendes en la media y, por cómo se comportaba el alumno en la media ahora se están comportando así en la universidad. Si tú ves y observas la historia de las universidades en los años sesenta y cincuenta, los muchachos eran adultos, que hacían las mismas idioteces que los jóvenes, pero eran adultos... Ahora puedes ir a visitar una universidad y de repente llegan apoderados... Apoderados a hablar con los profesores, porque al hijo le fue mal... Una infantilización de la sociedad. Por eso que tuvieron que crear los doctorados, los posts doctorados... Primero los magísteres, después los másteres, después el doctorado..., Luis Vitale se reía de todo eso. Luis Vitale, me acuerdo de que en el año 1997-1998 se reía porque no sirve de nada. Y ahí hay un error, porque él evaluaba en cuanto él sabía en los años sesenta, ¿captas? ¡No es lo mismo! Cómo él llegó a los años sesenta sabiendo, su educación en el liceo y en la universidad, era el diez por ciento comparado con lo que sucedía en los años cincuenta. Entonces ahí al Vitale yo lo miraba no más y no podía saber porque estaba equivocado. No le podía decir porque estaba equivocado porque yo no sabía porque estaba equivocado, pero yo sabía que

estaba equivocado (*risas*) Pero tenía los argumentos..., yo lo miraba y quedar en ridículo al lado de una eminencia como Lucho Vitale, que después entendí que investigó una vez y repitió un montón de veces lo mismo, pero no importa, el tipo lo daba. Tiene sus laureles y uno respeta eso..., pero después empecé a notar..., él podía hacer un análisis en cuanto a su condición, pero para que yo llegara a saber algo parecido a lo que él sabía, en los años cincuenta, cuando él salía de la universidad, yo tendría que llegar a ser magíster, ¿entiendes o no? Para acceder a un saber superior, porque la universidad en los cincuentas y la universidad en los ochentas o los noventa es así” (*refiriéndose a que tenían mucha distancia en lo formativo, siendo las más antiguas la más eruditas que las posteriores*).

***Vayamos a lo más personal, ¿Cree que sus clases de historia cambiar la perspectiva del mundo en los estudiantes? ¿La historia les forma como individuos/ciudadanos?***

- Respuesta de J.L: “Sí, sí... Sobre todo, cuando hago el experimento. Les doy Los Picapiedras y les pregunto: ¿qué ven aquí? Una sociedad donde Pedro Picapiedra ¿qué es? Un trabajador, ¿calificado o no calificado? No calificado porque trabaja en una cantera. Pero trabaja con maquinaria ¿ustedes van a ir a trabajar con una máquina cuando salgan de o una grúa? No. Por lo tanto ¿es calificado o no calificado? Calificado. Entonces les empiezo a desglosar. Todo eso era para que ustedes logaran a treinta años plazo, entender que cuando fueran grandes tenían que tener una casa, rodeada de pasto, con garaje, con chimenea, una tele, una radio, una ducha, una esposa..., lo que estaban haciendo ahí era una manipulación sociológica y más encima económica porque todas esas cosas las vendían los norteamericanos. Entonces, ¿cómo me doy cuenta? Cuando termina la clase me dicen: profesor, usted me mató la infancia..., yo que crecí viendo Los Picapiedras y usted me hizo pebre (*refiriéndose a que le arruinó su visión sobre esta serie de dibujos animados*) Los Picapiedras. Esto también me pasó con los Simpson también que hecho de la misma forma. Entonces se nota que hay un clic, que no da los resultados necesariamente de forma inmediata pero sí que empiezan a cuestionarse..., y cuando se cuestiona se tiende a saber. Yo les digo: miren muchachitos, ustedes no son los culpables de esto como clase social, como individuos sí, pero como clase social lo que ustedes saben hacía donde van y que están glorificando como la marihuana, el copete (*cualquier tipo de bebida alcohólica*), pasarlo bien y todo eso, ustedes no tienen la culpa. Lo que va a

sucedir simplemente es producto de la clase social a la cual pertenecen. Cómo clase social todavía, es decir trabajadora, ustedes como pertenecientes a la clase baja todavía no hay un cambio cualitativo ni un cuestionamiento como clase y como contenido académico, ideológico que deben tener. Todavía la clase trabajadora en Chile y a nivel mundial ha ido lento proceso de conciencia y toma de razón y empoderamiento. Se han empoderado con cosas simples..., banales. No porque se les haya ocurrido, sino porque son cosas que se están pudriendo..., es como si la pelota va al arco y ellos la empujan..., es decir la igualdad entre el hombre y la mujer no es porque la mujer se haya levantado a pelear por sus derechos, como clase social trabajadora no se levantaron los trabajadores para pelear con las mujeres para poder lograr los derechos, es porque el proceso productivo la integro y ya llevan treinta años integradas y por lo tanto deberían tener los mismo derechos... Pero no es porque la clase social haya dicho que: estoy pensando que podamos tener los mismos derechos... ¡No! Es porque el proceso productivo te lo llevó. Entonces si ustedes (*estudiantes*) se levantaron en contra del pase escolar, de la TNE (*Tarjeta Nacional Estudiantil*), no fue porque ustedes lo hayan pensado. Si ustedes salieron en el 2001 y después 2006 a pelear por una TNE y una nueva educación, simplemente es producto de que las condiciones laborales de sus papás, desde cuando tenías siete, ocho, once años, empezaron a dudar de que podían pasarle plata para la micro (autobús). En el año 1998, con la crisis que hubo, que bajó el empleo y todo, y se nota, ustedes el 2001 empiezan a decir: no tengo plata... Entonces más de alguna cuando empieza a tener la necesidad de no tener plata y tener que irse a pie a para la casa, ahí empiezas a tomar conciencia y no porque tu pienses. ¿Cuándo delibera el movimiento obrero en Chile? Bajo la Unidad Popular. ¿Y por qué? Porque la UP le entregó herramientas: un sueldo mejor y posibilidades..., de que pudiera discutirse en asambleas y de trabajo. Antes de eso, tenías que quedarse a las ocho y nueve de la noche para reunirse en el sindicato, ¿cuántos se quedaban de una reunión de sindicatos de unos ochocientos trabajadores? Con suerte unos ciento cincuenta, ciento diez... Pero cuando la UP se toma el gobierno y le da posibilidades de que puedan tener una opción dentro de la fábrica, estaban los ochocientos, al completo. Entonces empiezan a deliberar, pero cuando las condiciones materiales se lo permiten... Cuando no, protestan, se quejan”.

*¿Qué piensa de sus estudiantes? ¿Disponen de proyectos de futuro comunes? ¿De idearios colectivos o ideologías concretas? En definitiva, ¿Están politizados los estudiantes a día de hoy?*

- Respuesta de J.L: “¿Politizados? A ver. Hay diferentes niveles de politización. Si entendemos politización como participación pasiva o activa dentro de la vida política chilena, y eso lo degradamos de uno a cien..., estos están en cinco. Están en el primer proceso, de quien va a ser presidente. De ser colgados a un proceso, en el sentido de que si pasa una marcha y van sus amigos ellos van, pero no por conciencia política, sino por interés del fenómeno, pero nada más que eso. Todavía no existe, y eso no es problema de ellos, por eso te digo el concepto de su clase social, la clase trabajadora todavía no entra en un periodo de cuestionamiento político de las condiciones laborales porque no tiene representación en sus lugares de trabajo. Es ahí cuando vamos con la autoestima... Estos niñitos son la proyección de sus familias y la proyección de una familia es la proyección de un trabajador. Tanto mamá, como papá no tienen la autoestima necesaria como para poder cuestionar, debatir o levantar las banderas..., ¿qué vas a hacer con este niño? Qué es producto de eso. Qué va a entrar por esto, ¿por la movilización estudiantil y la politización en su familia? De un caso en quinientos. Dónde el hijo politiza a su familia. Pero ¿quién politiza a su familia? Es el papá o la mamá dentro de la discusión familiar y ¿por qué? Porque dentro de su labor, de su trabajo, de su fábrica ya genera polémica, producto de que las condiciones laborales están bajas. De ahí entra la politización a las familias y llegan a los alumnos. A menos que se provoquen movilizaciones estudiantiles, pero esas movilizaciones estudiantiles que signifiquen organización y movilización, porque si son movilización y luego organización no hay nada... Porque hay una diferencia. Lo que se planteó desde el año 2000 para adelante con la movilización estudiantil es movilización estudiantil y luego sesión de organización y luego movilización de nuevo. Tiene una dinámica diferente. Lo que se plantea desde los años veinte para adelante con las movilizaciones de partidos obreros y grupos políticos es organización política, organización estudiantil y luego la movilización ¡Y no al revés! Y lo que sucede ahora no es eso. ¿Por qué? Porque los partidos obreros, que de alguna manera siguieron existiendo hasta el año 1973..., deformado, reformista el PC y PS, y los miristas (*del MIR*) como pequeña burguesía encapotada..., desaparecen. Y lo que sobrevivió durante la dictadura fue eso, es decir, la politización producto de lo

anterior, estos partidos siguieron movilizándolo a los cabros (*niños/as*), a las juventudes, pero después, cuando fueron gobierno, la Concertación (*Concertación de Partidos por la Democracia*) gobernó a lo que se dedicó fue a la destrucción de las juventudes políticas. Por eso cuando empezó a movilizarse en el año 1998, 1999, los tipos empezaron a pensar que era peligroso una masa amorfa, sin contenido, porque podía votar por la derecha. Como lo que sucedió... Una masa amorfa que le interesa el consumo, el consumir cosas, el materialismo, a través del concepto de clase media que es un concepto no por lo que ganas sino por lo que consumes..., este es un peligro para el segmento en la cual se legitimaba, siendo el administrador del país para la burguesía, siendo la pequeña burguesía ideológica la que estaba en el poder. Es todo un tema..., es un tema complicado. Y estos cabros se van a empezar a politizar siempre y cuando su familia se politice. Si no, no hay”.

***¿La historia tampoco interviene ahí?***

- Respuesta de J.L.: “No, porque se puede convencer a uno, a dos o tres. Pero estamos hablando de masas, no de cinco niñitos en quinientos. No sirve, ¡No te sirve! Te estoy hablando que para hablar de politización los estudiantes tienen que ser por sobre del treinta y cinco por ciento. Si no, no sirve. Si no simplemente es una excepción”.

***Para finalizar, ¿Le gustaría dejar constancia en esta entrevista de un deseo profesional y/o personal en torno a la educación, la enseñanza de la historia y el desarrollo personal y colectivo de los futuros estudiantes/ciudadanos? Es libre de poder soñar o partir de realidades más concretas. Libertad absoluta.***

- Respuesta de J.L.: “Crear grupo político. Cuando creas un grupo político puedes hacer un trabajo interno en un liceo. Si no tienes un grupo político, el profesor no puede generar organización política. Ahí lo que sucede, se te transformaría en una especie de instrucción política si el profesor interviene, más que educación. Y la instrucción política no me sirve. Estoy totalmente en contra de cualquier instrucción. Y la educación cívica es rehacerlos reproducir lo que existe en la sociedad, bueno o malo, para que ellos lo sigan haciendo. La política o politización del estudiantado o juventud, desde el punto de vista marxista, es el cuestionamiento creciente para las instituciones existentes. Ya sea sistémicas o institucionales. ¡De otra manera no te sirve! Este es un proyecto de arena no más

(refiriéndose a su labor como docente). Por eso que yo no me frustró, porque yo sé que el proceso social no depende de ellos..., depende de una clase trabajadora que en estos momentos está deslocalizada de su lugar de trabajo. Y la clase trabajadora se fortalece cuando se localiza y se empodera en su rol. ¿Qué rol vas a empoderar a un basurero? ¿Quién se siente orgulloso de ser basurero? Por muy digno y necesario que sea. Pero muy distinto era el tiempo donde se hacían zapatos, por ejemplo, que el tipo era un obrero industrial, y hacía cosas que los otros no hacían y por lo tanto se sentía orgulloso. Orgullo, autoestima..., politización. Y entre medio, la conciencia. El empezar desde el tejado, es un proceso netamente vanguardista y pequeñoburgués. Y vuelvo a insistir, la educación cívica en un establecimiento es para reproducir y yo no quiero hacer reproducir a nadie. Ustedes tienen que votar, y porque votar se hace ciudadano... ¡las canillas! (refiriéndose a que está en desacuerdo). A mí no me interesa decir eso. Yo les voy a decir simplemente que ustedes (los estudiantes) se tienen que preocupar de votar por quien represente sus principios. Busca si principios políticos, externos, internos, familiares, los que sea, está en algún libro de educación cívica. ¡No hay! ¿Por qué? Porque el objetivo fundamental de la educación cívica en un Estado es para que ellos reproduzcan lo que han reproducido sus papás desde hace cincuenta años..., doscientos años si quieres. ¡Votar! ¿Votar por quién? Por tus autoridades... ¡Eh, momentito...! Veamos la democracia... ¿A usted le gusta la democracia? Sí. Democracia social. Ustedes tienen la posibilidad de ir donde quieran y a entrar a cualquier institución que quieran ¿estamos de acuerdo? Sí. Ustedes, políticos, van a tener derecho a voto. ¡Democracia social y democracia política! Hablemos entonces de la democracia económica... ¿no quieren la democracia? ¿profundizar en la democracia? Ahí está la democracia económica, ¿dónde trabajan sus papás? No sé, en algún taller. Entonces que el taller gire en torno a la democracia también. A no es que ahí el dueño... ¿A entonces es una dictadura? ¿Y por qué manda el otro? ¿Y quién trabaja? Tu papá. ¿Y cuánto trabaja? Diez, doce horas Entonces ¿Por qué no tiene derechos...no es democracia? ¡Ah, entonces bueno votar solamente! ¡Pero veamos la democracia profunda! La democracia no es solamente política, es económica. Si quieres ser un gobierno democrático, una república democrática veamos esto. Entonces, yo no le voy a decir que vayan a votar por votar..., yo les voy a decir que si quieren votar que voten y si no quieren que no voten. Y les voy a decir que,



si el país establece con claridad, de que hay una voluntariedad del voto, el votar o no votar sigue siendo ciudadano. Y le voy a decir que, si no va a votar, que ojalá tenga una opinión política en la cabeza para que pueda decir porque no va a votar. Pero ¿qué dice la institucionalidad? El que no vota no es ciudadano..., el que no vota no puede reclamar. Eso es una estupidez. El que vota y no vota dentro de la Constitución te da libertad al respecto y por lo tanto tú puedes hacer un reclamo tanto si votas como si no votas. Entonces, con esa educación cívica yo no estoy de acuerdo... La educación cívica es la educación política y esta es la crítica permanente, la destrucción permanente de las instituciones permanentes del estado en el que están y hago las modificaciones..., y si el cabro te sale anarquista o te sale fascista..., bien por ellos..., pero con crítica, con argumentos, con fortaleza de argumentos..., ¡claro! Con un fascista es difícil (*risas*) Pero yo no puedo educar para la libertad y después machacarlo por ser fascista. Tú sabes que si el cabro te sale fascista significa que viene de la casa”.