



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.137>

La articulación Conciencia Histórica y Formación Ciudadana en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile

The articulation of Historical Consciousness and Citizenship Education in the curriculum on the area of History, Geography and Social Sciences in Chile

Luis Guasch Guzmán  0000-0002-5690-6165

Universidad Autónoma de Barcelona.

Luis.guasch@autonoma.cat

Neus González-Monfort  0000-0001-8597-0994

Universidad Autónoma de Barcelona.

Neus.gonzalez@uab.cat

Fechas · Dates

Recibido: 23 de octubre de 2025

Aceptado: 31 de agosto de 2026

Publicado: 30 de septiembre de 2026

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Guasch Guzmán, L., & González-Monfort, N. (2026). La articulación Conciencia Histórica y Formación Ciudadana en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. *REIDICS*, 19, 137-157. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.137>

Resumen

La presente investigación propone reconocer la articulación Conciencia Histórica y Formación ciudadana en las Bases Curriculares vigentes en Chile en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para esto, la investigación posee un carácter cualitativo a partir del diseño de análisis documental específicamente de 75 Objetivos curriculares analizados a partir de codificación deductiva provenientes desde la teoría. Los códigos son expuestos a partir de cuatro criterios: problematización del presente, subjetivación mediante narrativa, compromiso de futuro y uso público del conocimiento. Se concluyen posibilidades en torno a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales a partir de estos criterios para la construcción de procesos ciudadanos en el espacio escolar con proyección de futuro.

Palabras clave: Formación ciudadana, Conciencia Histórica, Ciudadanía, Currículum-Didáctica

Abstract

The present research aims to recognize the articulation of historical consciousness and citizenship training in the Curricular Bases in force in Chile in the area of History, Geography and Social Sciences. For this, the research has a qualitative character from the design of documentary analysis specifically of 75 curricular objectives analyzed from deductive coding from theory. The codes are presented from four categories: problematization of the present, subjectivation through narrative, commitment to the future, and public use of knowledge. Possibilities regarding the teaching of History and Social Sciences are concluded based on these criteria for the construction of civic processes in the school space with a future projection.

Keywords: Citizenship training, Historical Consciousness, Citizen, Curriculum-Teaching.

Introducción

El presente artículo forma parte de la indagación de antecedentes conceptuales como contextuales de una investigación doctoral relacionado con la articulación Conciencia Histórica y Formación Ciudadana en el profesorado. Como antecedente contextual se ha constatado la pérdida de sentimientos comunitarios y la atomización de experiencia escolar, lo cual ha sido un factor crítico que ha hecho del espacio escolar un lugar de tránsito sujeto al desempeño individual y al logro de resultados académicos conducentes a una educación superior (González, Sánchez y Muñoz, 2010). Este factor puede ser expuesto desde la Investigación Internacional de Conocimiento Cívico llevada a cabo por la IEA (Shulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti & Friedman, 2016). En su estudio se constata una desconexión entre los jóvenes de octavo básico y la Historia reciente al expresar creencias autoritarias y antidemocráticas. Simultáneamente a dicho estudio, en Chile, se decretó la ley 20.911, la cual promueve la creación de Planes de Formación Ciudadana en los establecimientos dependientes del Estado de Chile, la cual no ha estado exenta de obstáculos relacionados con la falta de preparación docente e institucional de las escuelas en promover escenarios y procesos de Formación Ciudadana (PNUD, 2018; Mardones, 2014, 2015; Villalobos, Morel y Triviño, 2021; Bellei, 2020; Quintana, 2022; Mercado y Pinochet, 2021). Los resultados de la ICCS (2016) junto con la trayectoria de la política educativa en torno a Formación Ciudadana (en adelante FC) sugiere indagar en la manera en que se promueve una relación con el pasado y su rol en la toma de decisiones a futuro.

A partir de lo expuesto, es posible señalar la existencia de una promoción de la formación de ciudadanos por parte de la política pública con dificultades en la construcción, planificación y ejecución de procesos de FC en el espacio escolar para una construcción de lazos con el pasado en la sociedad chilena.

Es por lo expuesto que esta investigación se ha planteado indagar la manera en que la articulación Conciencia Histórica y Formación Ciudadana se presentan en la política curricular, específicamente en las Bases Curriculares del área de Historia Geografía y Ciencias Sociales. De esta manera, al constatar propiedades de las categorías en articulación se podrá contar con herramientas conceptuales y profesionales para avanzar a una humanización de la Historia y las Ciencias Sociales como también en el abordaje de los problemas y necesidades contemporáneas (Schmidt, 2024).

Antecedentes conceptuales: La articulación Conciencia Histórica y Formación ciudadana

Tradiciones en la conceptualización de la Conciencia Histórica

La Conciencia Histórica (en adelante CH) ha sido definida de diversas maneras en distintas regiones del mundo, contribuyendo en la delimitación de propiedades y elementos que han permitido a la didáctica de la Historia generar propuestas que impulsen la relación de las juventudes con la comprensión del presente. Desde países como Canadá, Inglaterra, Estados Unidos la investigación en torno a la CH ha propuesto definiciones que entienden esta categoría como un logro cultural de la modernidad a partir de la capacidad de temporalizar la

experiencia del tiempo y los modos en que se reflexiona sobre el pasado. Esta perspectiva ha sido orientada a la complejización del pensamiento o perspectiva histórica (Lee, 2016; Lee & Ashby, 2000; Seixas y Morton, 2012; Seixas y Peck, 2004, Seixas, 2012; Duquette, 2011; Wineburg, 2001, VanSledright, 2013). Las implicancias directas de esta forma de entender la CH se relaciona con la búsqueda de operacionalización de objetivos de carácter cognitivo situadas en el paradigma constructivista, lo que contribuye al desarrollo de una postura crítica como, por ejemplo, en el desarrollo de argumentos y posicionamientos en torno a la realidad. Al ser una definición orientada al aula de clase se promueve el análisis de fuentes y la comprensión acerca de cómo la historia da forma al mundo en que vivimos asumiéndonos como actores en el curso de la historia (Grever y Adriaansen, 2019; Popa, 2022). Por medio de su puesta en práctica se promueve el abordaje de diversidad de contextos con los que el estudiantado interactúe. La política curricular de países norteamericanos como nórdicos han expresado esta tradición a partir de la delimitación de procesos mentales relacionados con el desarrollo de juicios, la examinación e interpretación de fuentes como escenarios para la operacionalización de conceptos disciplinares. Para el caso de la CH se constata la utilización de la continuidad y cambio por Lee y Ashby, (2000) como también por Shemilt (2000). Otras aportaciones son las de Körber y Meyer (2015) en la que distinguen una operacionalización de tres elementos: interrogación-indagación, competencia metodológica y competencia de orientación. Para Grever (2019) este tipo de operacionalización se concreta en objetivos de aprendizaje de manera explícita, mensurables y transferibles de manera sistemática (Popa, 2022). Más aún, implica la existencia de una tábula rasa en la que progresivamente componentes del pensamiento histórico hace a una persona ignorante a una persona con conciencia histórica, por tanto agencia al establecer una relación con el pasado. Esto presenta implicancias políticas y ciudadanas al momento de pensar la alteridad cultural histórica.

Otra forma de aproximarse a la CH ha provenido desde países como Argentina, Alemania, Brasil, España y Suecia (González, 2006, Schimdt, 2024; Nordgren, 2016, 2019; Alven, 2021, 2025; Díaz, González y Santisteban, 2024; Santisteban, 2017), en la cual se puede constatar una aproximación antropológica o humanista. Según estas investigaciones la CH está presente en todas las personas y puede ser complejizada dependiendo de las interacciones que se puedan generar en las distintas instancias en que nos desenvolvemos (Rüsen, 2007; Cardoso, 2024; Schmidt, 2024). Esta facultad humana (Gadamer, 1993), cubre la necesidad de relacionarnos con el medio, en donde el pasado es un acto interpretativo continuo. Las implicancias concretas de esta concepción se relacionan con el rol que poseen las comunidades en la construcción de significados representando el pasado para sí mismas. La generación de sentido es la principal preocupación del aprendizaje histórico por lo que aquellas situaciones problemáticas de la vida cotidiana son consideradas parte de escenarios que requieren de una mirada interpretativa del pasado. El intérprete asume la relatividad y limitaciones de su propia historicidad experimentada en forma de prejuicios. Sin embargo, cuando se establece interacción con el pasado surge una conversación en la que se comparten temas desde los propios horizontes del intérprete. Lo mencionado encuentra su expresión en la generación de compromisos con las voces y experiencias inesperadas que le desafían. Esto resulta ser un aspecto político que caracteriza a esta tradición (Rüsen, 2001), pues en ello se experimenta,

se interpreta y se orienta la vida práctica por medio de la Historia, haciendo propio el pasado histórico una vez que se proyecta futuro.

El diálogo existente entre las aproximaciones expuestas ha sido considerado por Nordgren (2019) como aporte en la conformación de una definición “difusa” de la CH señalando que:

La riqueza heurística de un concepto no tiene por qué considerarse un problema per se. Creo que es más fructífero abordar la interpretación multifacética de la Conciencia Histórica como el resultado de un fenómeno complejo que como un concepto ambiguo que necesita una definición firme. Esto se debe a que denota tanto capacidad cognitiva como creencias teñidas emocionalmente. Está situado cultural y colectivamente, y es cambiante, filtrado a través de experiencias individuales (Rüsen, 2017). Esto puede parecer abarcador, pero la afirmación se refiere a la dimensión temporal de la percepción humana y apunta a la capacidad de crear significado a partir de experiencias de continuidad y cambio. Al revisar el uso académico y curricular de la conciencia histórica, probablemente debamos aceptar que existen diferentes maneras de entender el concepto; sin embargo, lo que no deberíamos aceptar es una falta de coherencia interna y una vacilación implícita entre posiciones ontológicas (p.782).

A partir de este carácter difuso de esta categoría se valora la propuesta de Popa y Zanazanian (2018) quienes han destacado tres subcompetencias influenciadas fuertemente en la obra de Rüsen y que han tomado elementos de Seixas, Wineburg, Lee y Angvik von Borries. Estas se relacionan con la secuenciación de tres dimensiones. La primera corresponde a la competencia de experiencia, la cual se relaciona con la capacidad de reconocer cómo el pasado se presenta en nuestro alrededor considerando sus diferencias con la realidad actual. Surge la relación con eventos anteriores, el uso de objetos materiales, visuales, textuales recurriendo a la historia familiar, el patrimonio comunitario, la arquitectura, la cultura popular y sitios públicos. Bajo esta dimensión se apela a la curiosidad, descubrimiento, asombro y compromiso emocional. La segunda dimensión de interpretación se relaciona con el acto de preguntarse por la importancia histórica del aspecto que se indaga. En esta línea la promoción del trabajo con fuentes y la causalidad para la contextualización y la generación de preguntas que guían la investigación. La dimensión de orientación promueve la reflexión sobre la propia situación del presente promoviendo la conciencia del punto de vista histórico que se ha adoptado. Bajo esta dimensión se accede al desarrollo de agencia y el ejercicio de la influencia. Por último es posible hablar de una agencia ciudadana impulsada por ambas tradiciones y que se manifiestan en la toma de posicionamiento frente las problemáticas de la realidad como también desde el reconocimiento de la capacidad en incluir en el entorno.

Formación Ciudadana en la escuela

La creciente presencia de la FC en los sistemas educativos es evidencia de una crisis de confianza y el desafecto por las instituciones políticas, la democracia y el involucramiento (PNUD, 2021). Para Magendzo esto se ha expresado de manera más concreta por medio de la difusión de discursos individualistas, racistas, xenofóbicas y sexistas que vulneran o transgreden los Derechos Humanos de las personas (Magendzo, 2005).

Los antecedentes recabados en torno a la FC en la escuela exponen diversidad de perspectivas (Kerr, 1999; Magendzo, 2004, 2016; Redón, 2016; Sant, 2019; Westheimer, 2015), como también la necesidad de transitar desde una enseñanza sobre ciudadanía a una enseñanza para la ciudadanía activa (Águila, 2019; Jorquera, 2018; Kerr, 1999; Treviño et al., 2017; Reyes

et al., 2013; Sant, 2019; Westheimer, 2015). Dicho tránsito se ha constatado en las dimensiones que abarca la ciudadanía, la incidencia y naturaleza del sujeto ciudadano según tradiciones ideológicas, alcances de la comunidad política, principios y valores para la comprensión de lo político y enfoques presentes en educación (Almeyda y Jiménez, 2020). De este modo, se entiende que la FC establece procesos guiados para abordar el actual contexto los desafíos que presenta la protección de los Derechos Humanos y la justicia social promoviendo el despliegue de valores, actitudes y disposiciones para la toma de decisiones, la comprensión de intereses individuales y colectivos como la incidencia en los espacio en los que se desenvuelve el estudiantado. En este contexto, el profesorado de Historia y Ciencias Sociales se ve apelado por las necesidades de los tiempos presentes en materia de ciudadanía y educación en Derechos Humanos. Si bien el objetivo de transitar a ciudadanías más activas en los contextos escolares no es foco de tensión para el profesorado, sí surgen necesidades de contar con herramientas que permitan abordar de manera sistemática, intencionada y situada profesionalmente los procesos formativos requeridos para una ciudadanía del siglo XXI (PNUD, 2018).

Partir de las perspectivas y conceptos asociados a las principales categorías de esta investigación se pueden reconocer posibilidades para el desarrollo de agencia ciudadana y el ejercicio de la influencia. Es posible hablar de una agencia ciudadana impulsada por ambas categorías y que se manifiestan en la toma de posicionamiento frente las problemáticas de la realidad como también desde el reconocimiento de la capacidad en influir en el entorno.

Hacia una articulación Conciencia histórica y Formación Ciudadana

Frente a esta necesidad es que se han reconocido elementos provenientes de los procesos de complejización de la CH como desde procesos para la promoción de la FC en la escuela. Recurrimos a la metáfora del “tejido” en el que se establecen puntos de encuentro, espacios comunes en los que se reconocen elementos de estas dos categorías.

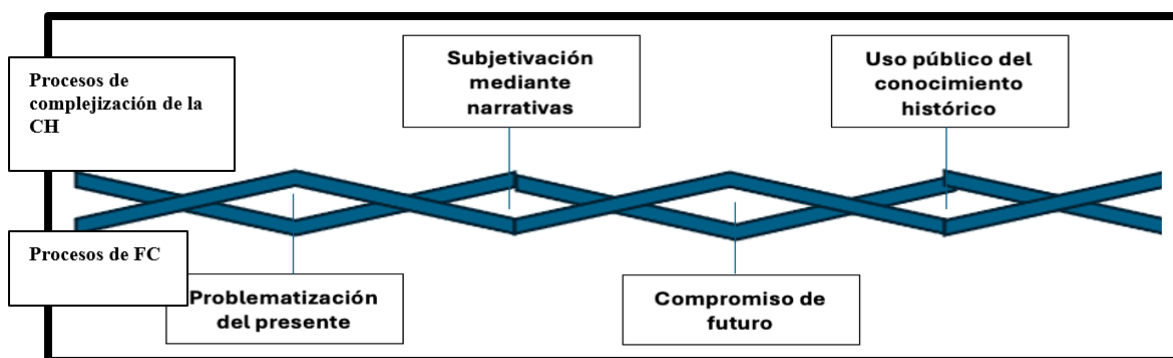
Esta articulación se sitúa en los cambios que ha presentado la enseñanza de la Historia, en los que se han incluido sectores dominados históricamente. Sin embargo, esto no ha sido suficiente para desarrollar una cultura histórica más allá de la tradicional nacionalizante. En lugar de transitar a una cultura histórica, según Cardoso (2024) se “capacitó” al profesorado en el mundo de las competencias del pensamiento disciplinar reduciendo el aprendizaje histórico al desarrollo de habilidades sin “discutir los grandes temas de la época, con significado para la vida, para ellos mismos y para los grupos de la sociedad en los que viven” (p.90). Para este autor, se ha establecido una lectura del pasado anclada únicamente a una necesidad del presente sin el tratamiento riguroso de información del pasado dejando la reflexión por un futuro aislado. Insiste cuando señala que “Tenemos la impresión de que nuestro espacio de experiencia (Koselleck, 2006) está anestesiado, parado, sin abertura a un horizonte de expectativa” (p. 92). Sin reflexión, avanza una educación con escasez de sentidos en donde la población no tiene margen de decisión frente a la gran cantidad de información circulante y que acelera la realidad vivida generando distancias y desconexiones entre el estudiantado y el pasado reciente. Las implicancias de esto radican en la sensación de imposibilidad de retomar el control de la vida (Schmidt, 2024). Al considerar el espacio de experiencia es posible acceder a un pasado que está presente cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados. (Guzmán, 2012). Se trata de

recuerdos de experiencias vividas propias de situaciones cotidianas que han marcado la trayectoria de las comunidades y sociedades orientando la interpretación de lo cotidiano. Su reconocimiento puede ser un factor en la generación de propuestas problematizadoras al momento de enseñar Historia y Ciencias Sociales.

En este sentido, vemos en esta articulación una posibilidad para poder avanzar en el desarrollo de una cultura histórica en donde el pasado pueda ser fuente de significados y sentidos para la vida pública por medio de cuatro criterios. Estos provienen de la discusión de referentes teóricos en torno a los procesos de complejización de la CH y la construcción de procesos de FC y corresponden a la problematización del presente, la subjetivación mediante narrativas, el compromiso de futuro y el uso público del conocimiento histórico, los cuales son expuestos en el esquema de la Figura 1.

Figura 1

Articulación Conciencia histórica y Formación ciudadana



Fuente: Elaboración propia. (Barton y Ho, 2022; Friederich, 2020; Huddleston, et. Al.,2010; Nordgren, 2016; Schmidt, 2024; Popa, 2022; Rusen, 1994; Haste, 2017; Westheimer y Khane, 2004)

Problematización del presente: este criterio constata la existencia de una problemática que desafía y afecta la experiencia y nuestra relación con el pasado (Schmidt, 2017; Meneses, 2020; Friederich; 2020; Nordgren; Santisteban, 2013). Para los procesos de formación ciudadana dicha problematización presenta un potencial experimentador ante situaciones críticas expuestas por tópicos como Participación/restricción, Consenso/conflicto, Homogeneidad/Diversidad (Magendzo, 2013, Redón, 2016) de modo que se promueve el desarrollo de una cultura política que asuma el conflicto, los problemas como partes de lo cotidiano y como posibilidad de participación en la construcción de un vivir mejor (González, Sánchez y Muñoz, 2010) junto a la naturaleza motivada del razonamiento (Barton y Ho, 2022).

Subjetivación mediante narrativas: a partir de la construcción de narrativas se crean lazos de familiaridad con el pasado con el fin de ayudar al estudiantado a comprender y actuar en la sociedad. En este sentido las competencias narrativas expuestas por Rüsen (2007) de experiencia, interpretación y orientación permiten sostener un acceso a fuentes del pasado con la finalidad de sostener relaciones de temporalidad al reconocer diferencias y distancias temporales (experiencia), construir posicionamientos y juicios en torno al pasado (interpretación) como también tomar decisiones en el presente para proyectar futuro (orientación) (Popa, 2022; Nordgren, 2019; Henríquez, 2013; Duquette, 2011; Seixas y Peck, 2013; Barca,

2013; Rüsen, 1994). Para Barton (2024) esto se encuentra en permanente diálogo con una educación social y cívica que ayude al estudiantado en abordar las necesidades de la cultura a través de “la participación en deliberaciones reflexivas que les permitan llegar a conclusiones bien informadas” (p. 236). Para Haste (2017) la deliberación corresponde a un proceso hermenéutico de interpretación y de dotación de sentido. En ello ocupamos un vocabulario moralmente relevante desde temas y procedimientos provenientes de áreas como la historia para despertar rasgos morales en los estudiantes. A partir de la comunicación de una experiencia afectiva, las situaciones vividas son revaloradas aminorando efectos y proyectando acciones (Bickmore & Parker, 2020; Haste, 2017).

Compromiso de futuro: desde este criterio se busca aprender a dominar nuestra vida futura de acuerdo a los desafíos y requerimientos de la vida en sociedad (Schmidt, 2017; Rüsen, 1994, 2006, 2012; Triviño, 2019; Revilla y Sánchez, 2018). Este aspecto ha sido abordado y promovido por perspectivas participativas y orientadas a la justicia social (Westheimer y Khane, 2004). Se trata de mejorar o superar las formas de vida en el día a día (Magendzo, 2013) o bien de generar compromiso con nuestro entorno y con quienes nos rodean (Haste, 2017; Barton y Ho, 2022).

Uso público de la historia: la concreción de decisiones en espacios de deliberación y participación es expresada por este cuarto criterio, el cual expresa la movilización de capacidades participativas y producción de propuestas, discursos y abordaje de conflictos (Alven, 2021; Nordgren, 2019; Revilla y Sánchez, 2018). Asimismo, los procesos de construcción de conocimiento histórico encuentran concreción en lo que Ho (2022) y Huddleston, et. al (2010) denominan construcción de una sabiduría práctica orientada a la responsabilidad y la justicia en la vida cotidiana de manera sostenida.

Metodología

Esta investigación se sitúa en la tradición cualitativa puesto que busca indagar en los significados subyacentes atribuidos mediante la descripción e interpretación (Bisquerra, 2004) en la política curricular del área de Historia Geografía y Ciencias Sociales. Al ser un análisis documental se busca conocer segmentos específicos de información de algún documento en particular (Gibbs, 2007).

Al trabajar con las Bases Curriculares el criterio de validez fue abordado a partir de la presentación de citas representativas acompañado de sus respectivos códigos. En cuidado de la extensión del escrito también se incorporaron códigos en la redacción de las interpretaciones generadas en el proceso de análisis. Esto con la finalidad de mantener una relación constante entre las categorías propuestas en el marco conceptual con la información de las Bases Curriculares.

En términos de fiabilidad se procedió a la creación y presentación de una matriz de análisis con los respectivos códigos de origen deductivo que surgen desde las referencias teóricas revisadas.

La selección de la muestra estudiada consideró las Bases curriculares expuestas en la tabla que se presenta a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1*Muestra de objetivos curriculares consultados*

Ciclo de enseñanza	Niveles	Asignatura	Número de objetivos analizados
Primero	Primero a sexto básico	Historia Geografía y Ciencias Sociales	30
Segundo	Séptimo a segundo medio	Historia Geografía y Ciencias Sociales	38
Tercero	Tercero a cuarto medio	Educación ciudadana	7
		Historia Geografía y Ciencias Sociales	
		Comprensión Histórica del presente	

Fuente: Bases Curriculares de Educación primaria y secundaria. Ministerio de Educación de Chile.

En suplemento al criterio de fiabilidad el análisis se centró en 75 objetivos curriculares del área distribuidos en los tres ciclos de enseñanza. A partir de la puesta en diálogo de las referencias teóricas expuestas se procedió a la generación de categorías y códigos de tipo deductivo (Flick, 2004, Gibbs, 2007), los cuales conformaron una matriz con la que se analizaron los objetivos curriculares mencionados. Se realizaron 2 lecturas de OAs curriculares para cada categoría con las cuáles se elaboró un portafolio con los objetivos identificados con la codificación propuesta. La matriz construida se divide en cuatro criterios los cuales son problematización del presente, subjetivación mediante narrativas, compromiso de futuro y uso público del conocimiento (Tabla 2).

Tabla 2*Matriz de análisis. Articulación Conciencia Histórica/Formación Ciudadana*

Categoría de análisis	Códigos asociados
Problematización del presente	Socialización de problemas Obstáculos para la experiencia Familiaridad del pasado y experiencia de mundo Cambio como fuente de problema Continuidad como fuente de problema Voluntad de responsabilidad Voluntad de autoconocimiento histórico
Subjetivación mediante narrativa	Sensibilización en torno a lo otro Sensibilización del otro Búsqueda de respaldo Obtención información del pasado (dimensión de experiencia) Distanciamiento temporal Posicionamiento acrítico (dimensión de interpretación) Posicionamiento tributación al ejemplo (dimensión de interpretación) Posicionamiento en resistencia (dimensión de interpretación) Experiencia de continuidad y cambio
Compromiso con un futuro	Proponer acciones en entorno cercano Toma decisiones frente a problemas (dimensión de orientación) Construcción de ciudadanía en el presente
Uso público del conocimiento	Afrontamiento ético Incidencia. Inclusión de experiencias de mundo (escolares, profesores, etc)

Fuente: Elaboración propia

Concreción de la articulación Conciencia Histórica y Formación Ciudadana

Problematización del presente

En los objetivos del primer ciclo básico (primero a sexto año básico) se presentan escenarios de problematización del presente para el autoconocimiento histórico desde el pasado familiar, escolar y local, lo cual se promueve en el Objetivo de Aprendizaje F “Formular opiniones sobre situaciones del presente y del pasado, propias de su entorno familiar, escolar o local, y sobre otros temas de su interés.” (Código: *Voluntad de Autoconocimiento histórico*). En el objetivo el autoconocimiento se expresa desde el carácter “propio” y desde el entorno cercano siendo esto último anclaje de la relación promovida con el pasado. De este modo, se promueve la construcción de un relato ante situaciones que buscan establecer un lazo identitario desde la memoria individual, lo cual puede dificultar el acceso a escenarios colectivos promovidos por Magendzo (2013) y Redón (2016) relacionados con el acceso a tópicos como homogeneidad/diversidad para la socialización de problemas.

Además, los códigos *familiaridad del pasado y experiencia de mundo* se plantean desde la promoción del conocimiento de símbolos patrios que son parte de un relato nacional, lo cual es puesto en relación con el ejercicio de “Comparar el modo de vida y expresiones culturales de pueblos indígenas presentes en Chile actual (como mapuche, aimara, rapa nui) con respecto al periodo precolombino” (OA2 segundo básico). De este modo, se establecen escenarios para la asociación nación chilena-cultura precolombina por medio de problematizaciones de carácter indagatorio con predominio del discurso nacional.

Considerando la trayectoria curricular en la que predomina la identidad nacional se presenta en 4to básico el código *Familiaridad pasado-experiencia de mundo*, focalizado en el interés del estudiante al establecerse preguntas en relación al pasado de su entorno y su presente desde diversas fuentes (OA G). Teniendo presente que el eje de Historia hay un predominio de objetivos descriptivos, la problematización presenta una orientación a la indagación y reconocimiento de elementos del pasado en donde no se aprecia alguna conexión con el presente-futuro. En ese sentido, la motivación de razonar se ve expuesta desde este tipo de discurso tensionando un abordaje problematizador que incite y provoque procesos de aprendizaje-desarrollo (Barton y Ho, 2022).

Desde séptimo básico el código *socialización de problemas* refleja una orientación disciplinar a través del Objetivo de Habilidad G de “Definición de un problema y/o pregunta de investigación”, entendida como una tarea propia de la disciplina en donde el estudiantado se expresa desde la voluntad de responsabilidad al “demostrar una actitud propositiva para el desarrollo de la sociedad a partir del análisis y comparación de información obtenida de diversas fuentes y así responder preguntas sobre temas abordados en el nivel” (OA 6, MINEDUC). En este objetivo es posible acceder a una problematización mediante el quehacer disciplinar (análisis y comparación entre fuentes) lo cual busca ser presentado como incitador de la indagación y la curiosidad propio del desarrollo de una actitud propositiva del estudiantado. Para primero medio, el código *socialización de problemas* expresa un abor-

daje desde la experiencia estudiantil al orientarlo a la sociedad contemporánea, lo cual se relaciona con tópicos como diversidad y convivencia. Este es el caso del abordaje de temas como la “cuestión social” vivida a fines del siglo XIX y principios del XX, el conflicto con los pueblos indígenas y con el medioambiente tratado por medio del impacto de la industrialización. Un ejemplo de lo señalado se expresa en el objetivo “Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando mediante las posturas que surgieron frente a la “cuestión social” (por ejemplo, liberalismo, socialismo, anarquismo, comunismo y socialcristianismo) y de otras situaciones conflictivas de la actualidad”. La *voluntad de responsabilidad* se relaciona con el eje de Formación Ciudadana al promover el abordaje de un elemento característico de las sociedades humanas como lo es el conflicto entendido como fuente de conocimiento para afrontar situaciones de la sociedad actual.

Es en segundo medio cuando se establecen orientaciones explícitas al código *socialización de problemas* en relación con la *voluntad de responsabilidad* en el estudio de los Derechos Humanos. Dicha responsabilidad se enmarca al considerar la institucionalidad creada para su resguardo y reconocimiento. Por ejemplo, al considerar desafíos que obstaculicen la experiencia ciudadana como la pobreza y la desigualdad se busca reconocer los deberes del Estado ante los miembros de la sociedad (OA 24, MINEDUC).

Para tercero y cuarto medio desde el área de Comprensión Histórica del Presente la realidad es problematizada de modo que los fenómenos son vistos como focos de controversia. Para esto se propone “Elaborar preguntas y explicaciones históricas a partir de problemas o tópicos del presente en el contexto local y nacional, considerando categorías y metodologías propias de la disciplina.” (OAC 3), lo cual ha sido expresado por el código *familiaridad pasado-experiencia de mundo* al expresar una relación entre escalas espaciales y temporales posibles de abordar a través de la metodología de la disciplina. Dicho enfoque disciplinar presenta una orientación contextualizadora en el presente de modo que el acceso al pasado tenga sentido para el estudiantado. Por otra parte, desde el área de Educación Ciudadana, el código *socialización de problemas*, se concreta en la orientación a la observación de fenómenos posibles de investigar y de interés público teniendo como finalidad el “resguardo de las libertades fundamentales, los propios derechos y los de la comunidad” (OA 2).

Desde lo expuesto, los escenarios de problematización de la realidad promueven procesos de inclusión de experiencias individuales con orientaciones disciplinares que terminan predominando ante la posibilidad de construcción situada. En este sentido, la motivación por razonar, promovida por la problematización de la realidad (Barton y Ho, 2022), obedece a una experiencia académica descriptiva haciendo del pasado un objeto de estudio con relaciones poco exploradas desde el presente (Schmidt, 2017; Meneses, 2020; Friederich, 2020; Nordgren, 2019; Santisteban, 2017).

Subjetivación mediante narrativa/ Sentido social del conocimiento del pasado

A partir de la comparación entre pasado y presente en los primeros niveles de educación básica se accede al código de *experiencia de continuidad y cambio* en la que predomina la focalización en el pasado. Se tiende a la realización de un ejercicio cognitivo expresado con el código *obtención de información* “explícita sobre el pasado y el presente a partir de imágenes y de fuentes escritas y orales dadas y preguntas dirigidas” (OA F) como desde la presencia del patrimonio colonial y de antiguas civilizaciones (Mayas, Aztecas, Incas, Griegos y Romanos) en el presente (OA C). La focalización en el pasado se expresa en el *posicionamiento acrítico* priorizando el acceso a información y ejercicios de comparación al contar con criterios como “costumbres”, “objetos”, “juegos”, “actividades” de ayer y hoy para reconocer diferencias y semejanzas. Esto refleja una competencia de interpretación que limita un *distanciamiento temporal* considerando posibilidades de representación de uno mismo en relación con la historia.

Con este relato temático y procedimental, en sexto básico, se promueven escenarios de sensibilización sobre temas relacionados con el quiebre de la democracia para la valoración del consenso como aspecto a cuidar en el día de hoy. Se plantea el escenario de “comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia [...] y el proceso de recuperación de la democracia considerando distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia” (OA 8). Aquí resalta la experiencia de tiempo al acceder a visiones y puntos de vista que presentan aspectos generales de las tendencias de la época, lo cual busca u orienta el abordaje de regularidades que puedan atar pasado y futuro. En este sentido, el código *posicionamiento de tributación al ejemplo* (Rüsen, 1994) cobra relevancia al evidenciar un objetivo de fortalecer una noción tradicional de la ciudadanía desde dimensiones estructurales para la valoración del consenso con lecciones que provee el pasado. En este punto se torna importante el rol de las visiones, experiencias y puntos de vista que generalizan la importancia de valorar la democracia por medio de habilidades que permitan “analizar elementos de continuidad y de cambio en procesos, entre períodos históricos y en relación con la actualidad, considerando aspectos sociales, políticos, culturales y económicos (OA C)”.

En séptimo básico la narrativa temática y procedimental promueve una subjetivación a partir de un *posicionamiento acrítico* para establecer relaciones entre el legado democrático griego y las formas tradicionales e institucionalizadas de participación en el presente. Por ejemplo en el OA 6 se promueve el análisis de las principales características de la democracia en Atenas, considerando contraste con otras formas de gobierno del mundo antiguo, y su importancia para el desarrollo de la vida política actual”. Si bien se reconocen relaciones entre pasado y presente que aún pueden ser profundizadas junto a la consideración de escenarios para la toma de decisiones en situaciones. Este ejercicio termina reflejando la “importancia” de “formas de gobiernos” que se encuentran operativas y su valoración por parte del estudiantado al acceder a conceptos como “ciudadanía, democracia, derecho, república, municipio [...]” (OA 18). En octavo básico se propone una la orientación a “cuestionar de manera autónoma reduccionismos y prejuicios sobre el pasado” (MINEDUC, p. 178), lo cual se relaciona con el código *posicionamiento en resistencia*, pero bajo una dimensión predominantemente disciplinar si se analizan los objetivos de conocimiento y habilidad del nivel. Un ejemplo se expresa

en el OA 17 al promover el contraste de posturas e ideas “que surgieron en el debate sobre la legitimidad de la conquista durante el siglo XVI y fundamentar la relevancia de este debate para la concepción de los derechos humanos en la actualidad”. Cuando se hace referencia al debate se recurre nuevamente a tipos de posturas en torno a un tema. Esto permite reconocer reglas acerca de lo valorable y lo no valorable tales como la no discriminación, las libertades fundamentales, entre otras, al servicio de situaciones particulares del presente lo que promueve la existencia de ejemplos a seguir y no seguir en la actualidad.

Al mismo tiempo en octavo básico y primero medio se presentan objetivos temáticos hacia una ciudadanía con inclinación liberal al constatar la presencia de derechos impulsados por las revoluciones burguesas (OA 18) a través de los códigos experiencia de continuidad y cambio y la búsqueda de respaldos al construir posicionamiento. De este modo, se instala predominantemente un *posicionamiento de tributación al ejemplo* para abordar situaciones de diversidad cultural, lo cual solo se busca desde el trabajo con fuentes (OA H B y F). De manera aislada, se presenta un *posicionamiento en resistencia* a partir de la necesidad de lograr un desarrollo sostenible aspecto a reconocer desde un enfoque histórico de la industrialización. Existen intenciones de fomentar un *posicionamiento en resistencia* a partir del ejemplo negativo que presenta el contexto de dictadura militar en Chile y la institucionalidad creada por medio de la constitución de 1980.

Para tercero y cuarto medio el abordaje de una CH se dificulta al focalizar temas en el presente. Esto causa curiosidad al ser constatado en el área de Historia, por lo que la perspectiva histórica desde los propósitos de las BBCC tienden a promover un posicionamiento acrítico respecto al rol del conocimiento histórico. Esto también se puede evidenciar al establecer una centralidad de las naciones al abordar la manera en cómo estas resuelven procesos globales y regionales para la comprensión del devenir actual. Las habilidades de pensamiento crítico buscan “hacer conexiones entre fenómenos y/o de la realidad considerando [...] temporalidad” (OAH B). Estos procesos, que pueden ser abordados desde las *experiencias de continuidad y cambio*, carecen de una incitación a la problematización lo que dificulta una interpretación para la formulación de posicionamiento o una orientación a la toma de decisiones en el presente.

A partir de los resultados expuestos es posible reconocer una relación pasado y futuro centrada en la *experiencia de continuidad y cambio* en la que predomina la noción del pasado como ejemplo a replicar (Rüsen, 1992, 2001; Popa, 2022; Nordgren y Johanson, 2015; Henríquez, 2013; Duquette, 2011; Seixas, 2013; Barca, 2013). Esto presenta implicancias con una ciudadanía participativa en marcos institucionales establecidos, limitando procesos de interpretación y dotación de sentidos de la democracia (Bickmore & Parker, 2020; Haste, 2017).

Compromiso con el futuro

En los objetivos del primer ciclo básico es posible reconocer el predominio del código *construcción ciudadana en el presente*, lo cual se expresa en la interacción con “expresiones culturales locales y nacionales como elementos de unidad e identidad” (OA 6). En ello el discurso nacional termina por imponerse a la descripción de características de sociedades de otro tiempo, lo cual dificulta acceder a disposiciones para el reconocimiento de desafíos de la sociedad como lo puede ser diálogo entre distintas culturas y experiencias sociales (Westheimer & Kahne, 2004). Esto presenta tensión con la propuesta para tercer año básico, pues el predominio de lo nacional se expresa al *proponer acciones en el entorno cercano y la construcción de ciudadanía en el presente*, lo cual es puesto en tensión al promover “valores y virtudes ciudadanas como: la tolerancia y el respeto al otro (ejemplos: respetar las opiniones distintas a las propias, mostrar disposición al diálogo, respetar expresiones de diversidad, como diferentes costumbres, creencias, origen étnico, nacionalidad – Eje FC). Para cuarto básico se reconoce una variación en la acción de *proponer acciones en entorno cercano* al promover la resolución de conflictos a partir de la identificación de sus causas (OA 16). En este objetivo se presenta como propuesta procedimental el logro de puntos de vista en común y votar, la demostración de respeto y empatía, la convivencia en el curso y en la comunidad escolar. Por un lado, esto presenta un quiebre con los organizadores temáticos en donde se accede a descripciones de características de sociedades en otro tiempo desde el proceso de construcción de nación del siglo XIX, el proceso de democratización de la sociedad y la recuperación de la democracia en Chile. Por otra parte, esto también se presenta como una posibilidad para el quehacer docente al momento de abordar aspectos que desafían la vida en sociedad y que requieren acciones concretas orientadas a la justicia social. De este modo, la resolución de conflictos, su estudio en contextos pasados y la propuestas de acciones en el entorno cercano se presentan de manera separada. Para sexto básico, se espera que los estudiantes generen compromisos y “evalúen posibles soluciones frente a un problema o proyecto y justificar su elección” (OA 25). Esto rompe con el relato temático y procedimental descriptivo en torno a la Historia y la Geografía centrado en una ciudadanía liberal guiado por el desempeño cognitivo e individual.

Para el inicio del segundo ciclo de enseñanza se presenta el código *toma de decisiones frente a problemas* (OAH b), pero desde una tradición expuesta anteriormente centrada en un *posicionamiento acrítico* del conocimiento histórico. A partir de lo señalado se proyecta una construcción de ciudadanía en el presente con características tradicionales (Westheimer, 2004). La concreción que adquiere la articulación conciencia histórica/formación ciudadana se cristaliza desde el OA 23 de segundo medio, en el que se propone:

Explicar los elementos que constituyen un Estado de derecho, como la Constitución, la división de los poderes del Estado, el respeto a los derechos humanos, entre otros; analizar su importancia para la gobernabilidad, la representación, la participación ciudadana y la convivencia pacífica; y debatir sobre su perfeccionamiento, defensa y riesgos a los que está expuesto (código: construcción ciudadanía en el presente) (MINEDUC, p. 212).

Lo señalado redundante en la construcción de una educación *sobre* la ciudadanía dando paso a un ciudadano con tendencia liberal al “reconocer relevancias” de los debates del pasado pero sin recurrir a prácticas en su entorno cotidiano o escenarios para la toma de decisiones. De este modo, la orientación en torno al uso del conocimiento sugiere una asociación con una

conciencia histórica de carácter tradicional (Rüsen, 1992, 2007). Con este relato temático y procedimental se propone una ciudadanía basada en oportunidades y desafíos sin una relación clara con el pasado como lo es el caso de la globalización por lo que la generación de compromisos y el desarrollo de agencia (Haste, 2017; Barton y Ho, 2022) con el entorno y con quienes rodean se ve limitada.

Uso público del conocimiento histórico

En los dos primeros niveles esta propiedad es abordada desde la “comunicación oralmente de temas de su interés experiencias personales o información sobre sí mismos, de manera clara y coherente” (OA2). Desde orientaciones como se levanta el código *afrentamiento ético* el cual expresa la promoción del respeto de opiniones diversas y aspectos o costumbres junto al código *inclusión de experiencias de mundo*, el cual considera aspectos culturales que han persistido como por ejemplo, desde al autorreconocimiento como mestizo y la posibilidad de trabajo en torno a situaciones de discriminación e intolerancia en el entorno cercano.

Para cuarto básico se promueve la realización de acciones concretas en el entorno, lo cual se ve interrumpido para los niveles de quinto y sexto básico al establecer una focalización en la participación en conversaciones sobre temas del nivel por medio de habilidades de análisis y trabajo con fuentes (OAH F). Esto se evidencia al “identificar, en su entorno o en fotografías, elementos del patrimonio colonial de Chile que siguen presentes hoy, como edificios, obras de arte y costumbres entre otros” (OA 8). En este sentido, la sabiduría práctica se relaciona con una movilización participativa en la construcción de conocimiento histórico desde el presente cuya función se relaciona con la visualización del pasado en el patrimonio arquitectónico oficial. Esto permite constatar el fomento de una CH de tipo tradicional (Rüsen, 1992), puesto en operación dando lugar al código *posicionamiento acrítico* en la relación entre pasado y presente. Esto expresa débilmente aspiraciones de construcción de futuro, lo cual sugiere una orientación a una ciudadanía tradicional-conservadora con aproximaciones liberales relacionado con el funcionamiento del gobierno comunal, nacional y el compromiso con valores tales como la libertad de expresión (Knowles, 2017, Schaepmeester et al., 2021). De este modo, se hay una inclinación por una ciudadanía responsable (Westheimer, 2004), la cual se ve limitada a la experiencia estudiantil como también al cuestionamiento de roles o condiciones que dan paso a escenarios de desigualdad que pongan en riesgo la democracia.

En el segundo ciclo el código *afrentamiento ético* representa el llamado a reconocer distintos puntos de vista de manera crítica, sin embargo se dificulta una concreción en situaciones familiares del entorno próximo del estudiante. Si bien desde el eje de Formación Ciudadana aparece de manera incipiente la noción de conflicto, el uso público del conocimiento es promovido a través de la incidencia “en conversaciones, la argumentación y el intercambio de ideas” (OAH K), considerando aspectos del legado antiguo Grecorromano “expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema”. En esta cita se evidencia la escasez de elementos de contexto o de espacialidad de la actualidad para una participación situada. En este caso el código *afrentamiento ético* representa el uso de evidencia y el fomento de habilidades de análisis de puntos de vistas como también la identificación de sesgos.

Para tercero y cuarto medio se establecen objetivos relacionados con el código *inclusión de experiencias de mundo* al “Participar en el desarrollo de iniciativas de historia local, recogiendo relatos y fuentes propias de la comunidad cercana para relevar espacios de memoria”. Estos objetivos permiten acceder a instancias de historia local en los que se requiere una participación activa junto a un involucramiento en procesos de transformación por medio de la curiosidad, la implicación social y el pensamiento independiente.

Considerando lo expuesto el uso público del conocimiento fomenta una CH con limitaciones en su complejización, debido a la escasez de escenarios de interacción con la experiencia espacial cotidiana en la escuela como en su entorno, lo cual se expresa a través del *posicionamiento acrítico* entre séptimo y octavo y *posicionamiento de tributo al ejemplo* en 1ero y 2do medio. Al promover una CH tradicional y ejemplar con algunas aproximaciones críticas por medio de capacidades relacionadas con el uso de conceptos de primer y segundo orden (Alven, 2021; Nordgren, 2019; Seixas, 2013) se sugiere una ciudadanía con propiedades liberales y deliberativos (Knowles, 2018). Esto último se sustenta en el uso público del conocimiento por medio de instancias de conversación en donde el respeto a la diversidad de puntos de vista es visible en los cuatro niveles que contempla el ciclo cuya centralidad está en el respaldo de opiniones en el uso de fuentes en torno a temas tratados en los niveles.

Conclusiones

Al acceder a los 75 objetivos curriculares es posible reconocer una articulación Conciencia Histórica/Formación Ciudadana teniendo como referentes los criterios expuestos en esta investigación.

En el primer ciclo de enseñanza se pueden reconocer elementos predominantes asociados a una subjetivación mediante narrativas a partir de una experiencia de continuidad y cambio junto a la obtención de información explícita desde fuentes escritas como desde imágenes. Existe una presencia del relato nacional que promueve de manera superficial un acceso al conocimiento de culturas y sociedades de otro tiempo. Esto limita una relación entre el pasado, la subjetividad del estudiante y el reconocimiento de la alteridad. La articulación propuesta aporta criterios a considerar para la sensibilización de fenómenos a través de su problematización en el presente, elemento que incita y activa la relación entre el estudiantado y el pasado. Por otra parte, desde el uso público del conocimiento histórico es posible perfilar y proyectar situaciones que amenacen o persistan en detrimento de la democracia o bien, reconocer y difundir logros de la humanidad para afrontar situaciones controversiales y difíciles desde una perspectiva de Derechos Humanos.

De todos modos, se detectan algunas oportunidades para el tratamiento de situaciones problemáticas y su comunicación en instancias de diálogo. La obtención de información del pasado promueve la operatividad de un posicionamiento acrítico, lo cual da paso a interpretaciones provenientes desde una aproximación predominantemente disciplinar. Esto limita su abordaje desde experiencias para la construcción de sentidos y lazos de familiaridad con el pasado. De este modo, aún es posible avanzar a una conexión entre el estudiante y el pasado lo cual se encuentra condicionada a la experiencia ciudadana desde una mirada tradicional-liberal con

aproximaciones deliberativas. En esta línea se torna posible recuperar la aproximación a lo local en diálogo con otras escalas sean comunales, regionales, nacionales.

Para el segundo ciclo de enseñanza predomina igualmente el criterio de subjetivación mediante narrativas, lo cual se expresa a través un posicionamiento de tributación al ejemplo. La generación de acciones mediante conocimiento histórico se expresa a través de la promoción de experiencias de continuidad y cambio, las cuales interactúan con perspectivas ciudadanas de predominio liberal. Estas son expresadas en la promoción del diálogo cuyo centro consiste en la aplicación de conceptos de primer y segundo orden. En sintonía con el ciclo de enseñanza anterior se torna como posibilidad el poder establecer escenarios para el compromiso del estudiantado, por medio de las dificultades que surgen en la experiencia escolar y en el entorno que rodea a la escuela. Es en estos escenarios en los que se expresan creencias, decisiones del pasado, sucesos con raíces históricas. En este sentido, la propuesta de articulación CH/FC permite acceder a escenarios de problematización que tensionen creencias y discursos. Desde la competencia de orientación en la generación de narrativas es sugerente la promoción de la noción de futuro y su rol en la generación de propuestas y proyecciones.

Esta tradición desarrollada entre primero básico y segundo medio, presenta rupturas en los dos últimos años de formación, pues se constatan objetivos que explicitan un uso público del conocimiento ligado a la acción local. En estos objetivos se reconocen perspectivas y rasgos de una ciudadanía crítica asociadas con una participación activa al promover una actuación en instancias de profundización de una historia local. Dichos escenarios revelan y desafían la construcción de oportunidades para el uso del conocimiento en niveles previos en los que se inicie una estructuración del conocimiento histórico a partir de situaciones cotidianas. Esto permitiría generar mayores oportunidades de secuencialidad para la generación de propuestas y la toma de decisiones frente a problemas y conflictos del día a día en la escuela. En esta línea, la propuesta de articulación, desde el criterio compromiso de futuro y uso público de la historia se presentan posibilidades para la construcción de escenarios de toma de decisiones y difusión de información como proceso para la construcción de conocimiento práctico.

Llama la atención que Formación Ciudadana e Historia son abordados como dos elementos por separado lo que sugiere seguir avanzando en la inclusión de perspectiva ciudadana en organizadores temáticos u objetivos. En este sentido, la educación ciudadana podría abordar fenómenos del presente como la desafección política, la desigualdad, la corrupción, el narcotráfico y la violencia. Su tratamiento por medio de los criterios expuestos buscaría aportar a la promoción de una postura crítica en torno a conceptos como los de Democracia o DDHH. En definitiva, la articulación CH/FC permite profundizar en el por qué y para qué enseñar Historia en las aulas presentando posibilidades para una lectura contextualizada del currículum al enseñar historia.

Referencias

- Águila, E. (2019). Formación en ciudadanía, pedagogía de la experiencia y experiencias críticas en educación. En A. Ramis y M. Peña (Comps.), *Educación para la ciudadanía. Fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente* (pp. 65-77). Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.
- Almeyda L., y Jiménez, M. S. (2020). Enseñanza de la historia y concepciones de ciudadanía en las prácticas de profesores en formación. *Revista Sophia Austral*, 26, 179–197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200179>
- Alvén, F. (2021). ¿Abrir o cerrar la caja de Pandora? – Conceptos de tercer orden en la educación histórica para un conocimiento poderoso. *El Futuro del Pasado*, 12, 245-263. <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>
- Barca, I. (2013). Conciencia histórica: Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío & Asociados*, 17, 16-26.
- Barton, K. (2024). Knowledge without disciplines. A critique of social realism's disciplinary fixation, *Journal of curriculum studies*, 56(3), 235-245. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2328058>
- Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J., y Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos: ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?*. LOM ediciones. <https://doi.org/10.34720/gdn6-cy44>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cardoso, R. (2024). A Didática da História e o Confronto da Cultura Histórica: Consciência Histórica e Conscientização Social. En: A. Nogueira, y A. Carvalho (Org.), *Cultura e Consciência Histórica*, Vol. 1 (pp. 86-96). Ed. Assis: FCL/UNESP.
- De Schaepmeester, L., van Braak, J., & Aesaert, K. (2021). Teach what you preach? The relationship between teachers' citizenship beliefs and citizenship education in the classroom, *The Journal of Social Studies Research*, 46(4), 363-378 <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.10.001>
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Université Laval.
- Friederich, D. (2020). La conciencia histórica como dispositivo pedagógico en la producción del ciudadano responsable. *Discurso: Estudios en la Política Cultural de la Educación*, 31(5), 649-663. <https://doi.org/10.1080/01596306.2010.516947>
- Friedrich, D. (2014). *La educación democrática como problema curricular: la conciencia histórica y los límites moralizadores del presente*. Routledge.
- Gadamer, G. (1993). *El problema de la Conciencia Histórica*. Tecnos.
- Gibbs, G. (2007). *Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- González Gallego, I., Sánchez Agustí, M., y Muñoz Labraña, C. (2010). Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno. En: R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia, y P. L. Domínguez Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 207-221). Institución "Fernando el Católico" / AUPDCS.
- Guzmán López, M. (2012). La conciencia histórica: una estructura ontológica universal con contenidos epocales variables. *Boletín Del Archivo General De La Nación*, 7(14), 15-34.
- Guzmán, M. (2012). La Conciencia Histórica: Una estructura ontológica universal con contenidos epocales variables. *Legajos*, 14, 15-34.
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Paidós.
- Ho, L. C., & Barton, K. C. (2022). Critical harmony: A goal for deliberative civic education. *Journal of Moral Education*, 51(2), 276–291. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1847053>

- Huddleston, T., Kerr, D., & Rowe, D. (2010). *Making sense of citizenship: a continuing professional development handbook*. The Citizen Foundation.
- Jorquera, C. (2018). La educación ciudadana como acción transformadora de la escuela. En: Camila Berríos y Carolina García (Eds.), *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 205-220). Ariadna Ediciones. <https://books.openedition.org/ariadnaediciones/1112>.
- Kerr, D. (1999) Citizenship Education: An International Comparison. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks*. QCA.
- Knowles, R. T. (2018). Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies. *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 68–109. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1356776>
- Körber, A. (2015). Conciencia histórica, competencias históricas... ¿y más allá? Algún desarrollo conceptual dentro de la didáctica de la historia alemana. *Antíteses*, 8(15), 7-32. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1524.9529>
- Körber, A. (2015). Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1524.9529>
- Körber, A., y Meyer-Hamme, J. (2015). Pensamiento histórico, competencias y su medición. En: K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *Nuevas direcciones en la evaluación del pensamiento histórico* (pp.89-101). Routledge.
- Lee, P. (2016). Literacia Histórica e História Transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>
- Lee, P., y Ashby, R. (2000). Progressión in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En: P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching Learning History* (pp. 199-222), University British Columbia, Vancouver Press.
- Magendzo, A. (2004). *De miradas y mensajes en la educación de derechos humanos*. LOM ediciones.
- Mardones, R. (2015). El paradigma de la Educación Ciudadana en Chile: Una política inconclusa. En: C. Cox y J. y C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 145-173). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Meneses, B. (2020). *El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Representaciones del profesorado de Cataluña y evidencias en sus prácticas con la historia oral*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mercado, J., y Pinochet, S. (2021). Discursos sobre la participación en la escuela entre estudiantes de educación básica en Chile. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 289-305. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043mercado15>
- Ministerio de Educación (2013). *Bases Curriculares Primero a Sexto básico*. Ministerio de Educación de Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° Medio*. Ministerio de Educación de Santiago de Chile.
- Nordgren, K. (2016). How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture, *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 479-504. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046>
- Nordgren, K. (2019). Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal?, *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 779-797. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652938>
- Parker, C., & Bickmore, K. (2020). Classroom peace circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue, *Teaching and Teacher Education*, 95(1), 103-129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103129>

- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Proyecto Educación Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Popa, N. (2022). Operacionalizar la conciencia histórica: una revisión y síntesis de la literatura sobre creación de significado en el aprendizaje histórico. *Revisión de la Investigación Educativa*, 92(2), 171-208. <https://doi.org/10.3102/0034654321105233>
- Quintana, S. (2022). Experiencias del profesorado chileno en la implementación del Plan de Formación Ciudadana. Estudio de casos múltiples. *Perspectiva Educacional*, 61(3), 56-79. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1306>.
- Redón, S. (2016). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 213-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>
- Revilla, D., y Sánchez, M. (2018). Conciencia Histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 1(65), 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Rüsen, J. (1992) El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta educativa*, 7, 27-36.
- Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. *Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia.
- Rüsen, J. (2007). How to Make Sense of the Past—Salient Issues of Metahistory. *TD: The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221. <https://doi.org/10.4102/td.v3i1.316>
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/003465431986>
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Schmidt, M. A. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 24, 26–37. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i24.6843>
- Schmidt, M. A. (2024). Humanismo, dialogismo e formação da consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire, Jörn Rüsen e Mikhail Bakhtin. En: A. Nogueira, A y A. Carvalho (Org.), *Cultura e Consciência Histórica*, Vol. 1 (pp.17-39). Ed. Assis: FCL/UNESP.
- Seixas, P. (2012). Progress, Presence and Historical Consciousness: Confronting Past, Present And Future In Postmodern Time, *Paedagogica Historica*, 48(6), 859–872. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.70952>
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Bix six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In: A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Shulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2016). *Becoming citizens in a changing world*. IEA.
- Treviño, E., Béjares, C., Villalobos, C., & Naranjo, E. (2017). Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in Latin America, *The Journal of Educational Research*, 110(6), 604-618. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2016.1164114>
- VanSledright, B.A. (2013). *Assessing historical thinking and understanding*. Routledge.

- Villalobos, C., Morel, M., y Treviño, E. (2021). *Ciudadanía, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro*. Ediciones UC.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002>

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.