



ENSEÑAR DESDE LA EMPATÍA HISTÓRICA Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DURANTE LA PANDEMIA. LA EXPERIENCIA DEL PROFESORADO EN UNA ESCUELA EN CHILE

*Teaching from a Historical Empathy and Citizenship
Education perspective during the COVID 19 Pandemic.
The Experience of Teachers in a Chilean School*

Jesús Marolla Gajardo

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile
jesusmarolla@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-6215-0010>

Alexandro Maya Riquelme

Universitat Autònoma de Barcelona. España
alemaaya@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-4891-531X>

Marta Salazar Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona. España
martamariasalazarf@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-3246-3304>

Fecha de recepción: 01/04/2021

Fecha de aceptación: 08/02/2022

Acceso anticipado: 10/03/2022

Resumen: La investigación se enmarca en analizar las concepciones que expresa el profesorado sobre las ventajas y las limitaciones de enseñar historia y ciencias sociales en contexto de pandemia, además de comprender y contrastar el contenido de los discursos del profesorado de historia y ciencias sociales, sobre la enseñanza de la empatía histórica, la ciudadanía y la participación democrática en tiempos de pandemia. El tipo de estudio se enmarca en el paradigma cualitativo y sigue las estrategias metodológicas del estudio de caso en una escuela de la Región Metropolitana en Chile. Hemos podido

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Marolla Gajardo, J. Maya Riquelme, A. y Salazar Fernández, M. (2022). Enseñar desde la empatía histórica y la educación para la ciudadanía durante la pandemia. La experiencia del profesorado en una escuela en Chile. *El Futuro del Pasado*, 13, pp. 671-704. <https://doi.org/10.14201/fdp.26163>

recoger las concepciones del equipo de docentes pertenecientes al Departamento de Historia de este centro educativo, que atiende a estudiantes con dificultades socioeconómicas y dentro de un contexto de vulnerabilidad social. Se aprecia en los resultados que el contexto de pandemia agudizó las necesidades y dificultades de los estudiantes y sus familias, destacando los problemas de conectividad a las clases virtuales, la falta de motivación y la ausencia de una perspectiva de futuro. Sin embargo, este contexto sanitario ha permitido al profesorado participante incorporar la empatía histórica y temáticas como la enseñanza de la ciudadanía democrática y la participación del estudiantado como una alternativa a un nuevo escenario educativo.

Palabras claves: enseñanza de la historia; empatía histórica; enseñanza de la ciudadanía; motivación escolar; problemas sociales relevantes.

Abstract: This research analyzes the conceptions expressed by teachers about the advantages and limitations of teaching history and social sciences in the context of a pandemic. In addition, it contrasts the content of the narratives of history and social science teachers about the teaching of historical empathy, citizenship and democratic participation pandemic times. The type of study is framed in the qualitative paradigm and follows the methodological strategies of a case study in a school in the Metropolitan Region in Chile. We were able to collect the conceptions of the team of teachers belonging to the Department of History of this educational center, which serves students with socio-economic difficulties and within a context of social vulnerability. The results show that the context of the pandemic exacerbated the needs and difficulties of the students and their families by highlighting the problems of connectivity to virtual classes, the lack of motivation and the absence of a future perspective. However, this healthcare context has allowed participating teachers to incorporate historical empathy and themes such as the teaching of democratic citizenship and student participation as an alternative to a new educational scenario.

Keywords: History education; historical empathy; citizenship teaching; school motivation; relevant social problems.

Sumario: 1. Introducción; 2. Marco teórico; 2.1. Empatía histórica; 2.2. Perspectiva de la educación para la ciudadanía democrática; 2.3. Participación y ciudadanía; 3. Marco metodológico; 3.1. Paradigma del estudio y diseño; 3.2. Participantes; 3.3. Instrumentos y análisis; 3.4. Criterios éticos; 4. Objetivos del estudio; 5. Resultados de la investigación; 5.1. Limitaciones de enseñar historia y ciencias sociales en contexto de pandemia COVID-19; 5.1.1. Recursos y conectividad; 5.1.2. Motivación Escolar; 5.1.3. Aspectos emocionales del profesorado; 5.2. Posibilidades y ventajas de enseñar historia y ciencias sociales en tiempos de pandemia; 5.3. Empatía histórica y educación para la ciudadanía; 6. Discusión de los resultados; 7. Conclusiones; 8. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

El actual contexto sociosanitario ha presentado desafíos y oportunidades para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Bajo esta problemática, llevamos a cabo una investigación de carácter cualitativo a través de un diseño de estudio

de caso. Ello nos ha permitido retratar las concepciones de un equipo de docentes pertenecientes a un centro educativo de la Región Metropolitana de Chile.

Las características contextuales de este Liceo reflejan las condiciones de desigualdad y precariedad presentes en una gran parte de los establecimientos educativos chilenos. La ausencia de recursos digitales, las dificultades para acceder a la red de internet, la precariedad económica de los estudiantes y sus familias, además de su falta de motivación, autonomía y perspectiva de futuro, han representado un desafío para el profesorado que imparte clases de historia en este centro educativo.

La estructura de esta investigación contempla el desarrollo de un marco teórico en donde se presentan los conceptos claves y los referentes que han guiado este trabajo, en torno a la empatía histórica y la enseñanza de la ciudadanía democrática. Posteriormente se explica el marco metodológico que guía esta investigación. A continuación, se realiza una descripción del equipo de docentes participantes en la investigación, presentando los instrumentos utilizados que fueron las entrevistas semiestructuradas y análisis documental. El análisis de datos fue efectuado con la ayuda del software [Atlas.ti](#) 8. Cabe destacar la presencia de los criterios éticos que orientan el presente trabajo. En cuanto a resultados se puede reconocer las dificultades y posibilidades desde la mirada del profesorado. La discusión confronta los resultados de la investigación con los referentes teóricos planteados previamente. Por último, se ofrecen las conclusiones y reflexiones finales de la investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Empatía histórica

El trabajo con la empatía histórica se ha abordado desde diferentes perspectivas, como las de Eisenberg y Strayer (1992), Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez (2008), Berti, Baldin y Toneatti (2009) y Etxebarria, (2008), entre otros, afirman que la empatía es fundamental para comprender las diferentes relaciones entre las personas. Las autoras plantean que desde la empatía se pueden entender aspectos como los sentimientos, las decisiones y las acciones de los demás. Así, la empatía significa la comprensión de los marcos de referencia interiores de otras personas, y de esa manera, apropiarse de los sentimientos y las emociones de tales personas como si fueran nuestros (Eisenberg y Strayer, 1992; Etxebarria, 2008; Fernández Pinto *et al.*, 2008).

Goleman (2006), afirma que la empatía aporta herramientas fundamentales para comprender el dolor que pueden vivir otras personas. Por ello, consideramos a Ennis (2015), quien plantea que los primeros años de vida y de formación son esenciales en la construcción de las perspectivas empáticas. Etxebarria (2008), Goleman (2006) y Hoffman (2002) comentan que la promoción de la empatía histórica debe

enfocarse en el tratamiento de los problemas sociales relevantes, en especial, hacia las personas marginadas como las mujeres, los y las oprimidas y marginadas, los y las migrantes, entre otras que han sido invisibilizadas tradicionalmente tanto por la historia como por la sociedad (Marolla, 2019a, 2019b; Marolla-Gajardo, 2020; Ortega-Sánchez y Pagès, 2017; Pagès, 2018).

Yuste Munté (2017) plantea que los y las chicas pueden ser empáticas con las historias y las personas que se asemejan a ellas, en contraste a quienes representan mayores diferencias por género, etnia, clase, entre otras características. Para ello se debe posicionar como contenido el tratamiento de problemas sociales relevantes desde las emociones y las experiencias con el fin de desarrollar la sensibilidad y los sentimientos hacia los y las otras (Berti *et al.*, 2009; Eisenberg y Strayer, 1992; Hoffman, 2002). De acuerdo a Bartelds, Savenije y Boxtel, van (2020) y Yuste Munté (2017) coinciden en que, desde la educación, una formación que se construya desde el fomento del autorreconocimiento y la positiva autopercepción de los y las estudiantes, colabora en que se desarrollen mejores modelos empáticos hacia los y las demás.

Hoffman (2002), dice que, de todas maneras, se deben tratar los contenidos con cautela. Es decir, hay que evitar la sobreestimulación de contenidos complejos de trabajar, ya que puede provocar que los y las estudiantes desarrollen sentimientos y acciones de angustia y dolor excesivo. De ahí que, conviene considerar el estudio de Ennis (2015) y Etxebarria (2008) quien dice que mientras más cercanía tengan los contenidos y los protagonistas de dichos contenidos con las vidas de los y las estudiantes, mayor sería el grado de empatía y por tanto, de las emociones expresadas.

Bartelds *et al.* (2020), Segal, Gerdes, Mullins, Wagaman y Androff (2011) y Yuste Munté (2017) coinciden en que la empatía social e histórica debe enfocarse en contenidos y protagonistas que viven experiencias de desigualdad. Esto a fin de que los y las estudiantes sean capaces de emprender acciones ante tales desigualdades sociales. Segal *et al.* (2011) y Wilson y Readence (1993) coinciden en que desde la empatía social se puede desarrollar la conciencia social y la lucha contra las desigualdades. A través del trabajo con los problemas sociales relevantes (Pagès, 2018; Pagès y Santisteban, 2007; Santisteban, 2019a), se pueden posicionar problemas históricos con foco en la diversidad de género, de etnias, cultural, ideológica, entre otras.

Bartelds *et al.* (2020), Berti *et al.* (2009), Crocco y Waite (2007), Ennis (2015) y Segal *et al.* (2011) coinciden en que la empatía histórica y su inclusión debe enfocarse en que los y las estudiantes puedan centrarse en los cambios sociales hacia la justicia social. La ciudadanía y la participación vienen a ser componentes fundamentales en el trabajo desde la empatía histórica a fin de fomentar que los y las estudiantes actúen de manera activa en la sociedad (Kincheloe y McLaren, 1994; Pagès, 2007, 2009; Sant, Pagès, Santisteban, González, y Oller, 2014; Sant y Pagès, 2015; Santisteban, 2019a, 2019b).

Berti *et al.* (2009), Sant y Pagès (2015), Segal *et al.* (2011) y Yuste Munté (2017), comentan que desde la empatía histórica se pueden posicionar perspectivas,

contenidos y procesos para que los y las estudiantes comprendan los posicionamientos y las decisiones de las personas en el pasado. El desarrollo de la empatía histórica en los y las estudiantes al ser trabajado desde la teoría crítica (Domínguez-Castillo, 1993; Giroux, 2018; Kincheloe y McLaren, 1994; Sant *et al.*, 2014; Sant y Pagès, 2015), colabora en el desarrollo de habilidades para la comprensión de las creencias, las concepciones y acciones de personajes pasados y presentes.

Conviene mencionar que, al acceder a la comprensión de las acciones, las creencias y las decisiones de las personas en el pasado desde la empatía histórica, se deben considerar las fuentes con que se trabaja (Bartelds *et al.*, 2020; Jenkins y Martín, 2009). Esto debido a que cada versión que pueden trabajar responde a las interpretaciones que un historiador o historiadora ha desarrollado a partir de sus propios contextos (Fontana, 2002; Jenkins y Martín, 2009; Pagès, 2007, 2009). Además, de que cada interpretación y análisis que realicen los estudiantes estará influenciado por sus contextos, experiencias y emociones (Berti *et al.*, 2009; Eisenberg y Strayer, 1992; Jenkins y Martín, 2009).

Costa y Kallick (2000) y Ennis (2015), afirman que, al trabajar desde la empatía histórica, se relaciona con las habilidades del pensamiento crítico, donde entran en comprensión las complejidades e interpretaciones sobre la otredad y sus contextos a los que responden. No se debe olvidar que la escuela es un agente socializador en la formación de las personas (Apple, 1990; Giroux, 2018; Kincheloe y McLaren, 1994; Pagès, 2018; Santisteban, 2019a, 2019b), donde se debe considerar la otredad desde la empatía, la participación, la ciudadanía, como enfoques que incluyan las acciones de los y las estudiantes en la lucha por la transformación de las desigualdades (Levstik y Barton, 2005; Marolla, 2019b; Santisteban, 2017a; Santisteban, Pagès, González y González, 2020).

2.2. *Perspectiva de la educación para la ciudadanía democrática*

Dentro de la didáctica de las ciencias sociales, la educación para la ciudadanía (EPC) viene a ser un foco fundamental. Consideramos, como planteamos antes, el rol socializador que tiene la escuela en cuanto valores, identidades, acciones y perspectivas de la sociedad. Para la EPC, siguiendo a Veugelers (2011), existen tres tipos de ciudadanía: a) de adaptación; b) individualizadora y; c) democrático-crítica. Tales perspectivas se pueden enfocar en diferentes objetivos pedagógicos, tales como: (a) disciplina, (b) autonomía, (c) implicación social. La ciudadanía de adaptación es una combinación de las perspectivas de disciplina e implicancia social. Por su parte la ciudadanía individualizadora, comprende la perspectiva autónoma y la disciplinar y, por último, una ciudadanía democrático-crítica recoge las perspectivas autónomas y de implicancia social (Pagès, 2009, 2019a; Santisteban, González y Pagès, 2020; Santisteban, González, González y Pagès, 2020; Veugelers, 2011).

Tales modelos presentan importantes variantes. Por un lado, la ciudadanía de adaptación se enfoca en la reproducción de valores y la socialización de los comportamientos. La ciudadanía individualizadora se centra en el fomento del aprendizaje independiente y en el desarrollo del pensamiento crítico (Sant *et al.*, 2014, 2015; Santisteban, 2019b; Santisteban, González, *et al.*, 2020b). La ciudadanía democrático-crítica tiene como propósito el aprendizaje cooperativo y el desarrollo del pensamiento crítico desde la discusión, la reflexión y la resolución de problemas (Anguera, González, Hernández, Muzzi, Ortega-Sánchez, Pons, Obiols y Fernández, 2018; Aubert, Fisas, Valls y Duque, 2004; Ortega-Sánchez y Pagès, 2017; Pagès, 2019a).

Siguiendo a Altamirano y Pagès (2018), Casas Villalta (1999) y Gómez (2008), trabajar desde la EPC, no debería remitirse al estatus legal de las personas, sino que tiene que enfocarse en el desarrollo de competencias de pensamiento crítico, la resolución de problemas cotidianos y la lucha contra las desigualdades. De ahí que planteen que la EPC no tiene que simplemente enseñar aspectos ligados a las estructuras políticas e institucionales, sino que debería promover la construcción de sujetos soberanos y participativos, con las capacidades para participar en la construcción de un futuro democrático más justo (Fraser, 2019; Santisteban, 2017b; Santisteban, González, *et al.*, 2020).

No obstante, el profesorado ha manifestado en distintas investigaciones (Altamirano y Pagès, 2018; Aubert *et al.*, 2004; Casas Villalta, 1999; Pagès, 2019a, 2019b; Santisteban, 2019b; Santisteban, González, *et al.*, 2020), que en sus programas de formación no son preparados para enseñar desde perspectivas críticas y transformadoras en torno a la EPC. El acento está puesto en el tratamiento de temas tradicionales de la historia, amplios contenidos factuales, protagonistas hombres blancos con poder, y la exclusión de las diversidades (Anguera *et al.*, 2018; Levstik y Barton, 2005; Marolla-Gajardo, 2020; Ortega-Sánchez y Pagès, 2017; Sant *et al.*, 2014).

Ante lo anterior, existen propuestas como las de (Altamirano y Pagès, 2018; Anguera *et al.*, 2018; Pagès, 2018, 2019a; Sant *et al.*, 2014; Santisteban, González, *et al.*, 2020) por mencionar algunas, que desde la didáctica de las ciencias sociales han propuesto ideas y caminos para incluir perspectivas de EPC, tanto para los programas de formación como para las prácticas del profesorado. Podemos destacar el trabajo de Pagès (2007, 2019b), quien dice que para generar transformaciones, la EPC debería enfocarse en cinco bloques: a) Pluralidad y organización social; 2) Definición de ciudadanía; 3) Sistema político; 4) Cultura Política y; 5) Cultura Cívica.

Siguiendo las definiciones del Consejo de Europa, Santisteban y Pagès (2009), proponen un marco teórico y práctico para el trabajo desde la EPC. Afirman que la educación de los y las chicas debe tener la finalidad de que se transformen en ciudadanos y ciudadanas activas y responsables, y que, de esa manera, puedan contribuir al desarrollo y la justicia de la sociedad en que viven. Por esto, comentan que la EPC debería estar orientada en las clases hacia: a) la cultura política; b) el pensamiento crítico y los valores y; c) la participación activa.

Para Anguera *et al.* (2018), Santisteban, González, *et al.* (2020) y Santisteban y Pagès (2009) hay que asumir que la EPC es un área en desarrollo, y que aún falta trabajar en ella para posicionarla de manera central en las prácticas. Esto se puede deber a que aún los programas de formación y las mismas prácticas del profesorado no conciben su disciplina como un área que debe estar al servicio de la sociedad y de la resolución de sus problemas, sino que se sigue entendiendo a la historia y las ciencias sociales desde una perspectiva memorística y factual (Sant y Pagès, 2015). El cambio debería posicionar a la EPC como un foco de desarrollo de competencias sociales y ciudadanas que aporten a los y las estudiantes a comprender sus realidades, tomar decisiones, participar y luchar por la justicia social.

2.3. Participación y ciudadanía

Definir participación resulta complejo debido a la multiplicidad de estudios que se han realizado al respecto (Pagès, 2009; Sant, Santisteban, y Boixader, 2015; Santisteban, 2019a; Santisteban y Pagès, 2009). La participación, tradicionalmente, es entendida desde ejercer el derecho a voto, militar dentro de un partido político, asistencia a manifestaciones y movilizaciones, apoyar a un determinado candidato o sector político o sencillamente difundir información de carácter político a su entorno (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 2007).

Si consideramos, siguiendo a Bobbio *et al.* (2007), que la participación son todas aquellas acciones que pretenden influir de alguna manera en las decisiones de quienes se encuentran en el poder político, con fines de transformar las estructuras, nos enmarcamos en los planteamientos antes definidos de la EPC (Santisteban, González, *et al.*, 2020; Santisteban y Pagès, 2009).

Bobbio *et al.* (2007), plantean que existen al menos tres formas o niveles de participación política. La primera denominada «*presencia*» es la forma menos intensa y catalogada como marginal entre las formas de participación política, en donde los individuos no realizan ningún tipo de aportación, son más bien receptivos y pasivos. El segundo nivel de «*activación*», donde los individuos realizan una serie de actividades delegadas, como el ser promotores de iniciativas, bajo la figura de proselitismo político, y, por último, se identifica el nivel de «*participación*» entendido como las «situaciones en las cuales el individuo contribuye directa o indirectamente en una situación política» (Bobbio *et al.*, 2007, p. 1137).

Así, podemos plantear que la participación democrática desde las concepciones de la EPC responde más a tendencias que a uniformidades absolutas. Es decir, el ideal democrático le permite a la ciudadanía estar al tanto de los acontecimientos políticos, teniendo entonces la capacidad de poder elegir entre diferentes alternativas que proponen las fuerzas políticas, dejando un margen directo o indirecto para la participación (Pagès, 2009, 2019a; Santisteban y Pagès, 2009).

Para Arnstein (2019), la participación se debe relacionar con la lucha contra las desigualdades de género, etnia, clase, entre otras que actúan de manera opresiva dentro del sistema democrático. Para la autora, no puede haber participación sin redistribución del poder, ya que su contrario implica que quienes actúan no sean incorporados en las lógicas de la democracia. Vallès (2004) dice que la participación debe enfocarse como una acción política que logre la entrada y la validación de las lógicas de acción de las personas que no están insertas en la política tradicional. Para dar cabida a lo anterior, el autor se pregunta ¿Qué factores llevan a algunos sujetos a participar en política, mientras otros se inhiben ante ella? ¿Por qué los que se deciden a actuar seleccionan diferentes modos de participación? ¿Qué justifica la persistencia, la orientación o la intensidad de esta participación? (Vallès, 2004, p. 324).

El autor agrega que existen dos grandes modelos de interpretación para la actividad política «el económico y el sociocultural» haciendo referencia a las actitudes y predisposiciones en cuanto implicación en el proceso político. Aspectos como la edad, el nivel de instrucción, el género, la posición social y profesional de los individuos, además de la condición laboral de los sujetos son fundamentales para analizar los espacios y los vacíos en torno a los procesos de participación social (Vallès, 2004).

El análisis realizado por Vallès (2004) concluye que toda acción individual, por muy minoritaria que sea, se relaciona con los elementos propios del entramado público y el terreno social, convergiendo en lo que denomina «participación comunitaria». Se puede entender que toda acción individual, siempre concluye en un movimiento colectivo de impacto, por muy minoritario que este sea. Por ello, el punto de análisis para nuestro trabajo es «educar en la participación». Desde esta posición se comprende la participación como «la posibilidad de llegar al consenso en la decisión, a la cooperación en la acción y, definitiva, a favorecer el paso de la decisión política a manos del conjunto de la sociedad» (Benejam, 1997, p. 48).

Consideramos lo que plantea Canal, Costa y Santisteban (2012) y Ross (2012), donde la participación se debe entender tanto desde los espacios formales, como aquellos «no formales» o no tradicionales. Los autores plantean un modelo de participación política en donde la ciudadanía pueda en primer lugar, recurrir a la libertad de expresión, de culto, de prensa, etc. Y, en segundo lugar, observar cuando las acciones del «Estado capitalista» se dirigen de modo intencionado a la intimidad personal, posicionándose en contra de los principios de justicia, libertad e igualdad. Aquí se valida y cobra relevancia la participación no tradicional a través de movilizaciones, manifestaciones, peticiones de carácter social, entre otros espacios y formas adoptadas por cada contexto.

De esta manera, González y Santisteban (2016; 2011), afirman que la participación debe ser reconocida como un aspecto central para la construcción y la transformación de la realidad social, en especial, en torno a las desigualdades. Esto coincide con los planteamientos de Sant *et al.* (2015), quienes afirman que la formación del profesorado es fundamental en la enseñanza para la participación ciudadana.

Reconocen que debe haber coherencia entre las finalidades y las prácticas que se realizan, a fin de posicionar problemas sociales relevantes a resolver por parte de los y las estudiantes, y de esa manera, destacar que uno de los caminos válidos para conseguir las transformaciones que apunten hacia la justicia social, es comenzar desde el propio accionar crítico de los y las estudiantes en los marcos de la democracia.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma del estudio y diseño

Para el estudio, consideramos el paradigma de investigación cualitativo y exploratorio (Álvarez-Gayou, 2003; Bisquerra y Alzina, 2004; Cohen, Manion., y Morrison, 2013). Nos conviene tal paradigma ya que nos enfocamos en el trabajo que ha realizado el profesorado, poniendo de relieve los problemas y las acciones llevadas a cabo durante la pandemia COVID-19. Bisquera y Alzina (2004) afirman que desde el paradigma cualitativo se plantea un trabajo holístico, ya que los problemas se comprenden en su conjunto, se plantean las subjetividades como foco para analizar las opiniones, creencias y referencias del profesorado, y además, nos permite situarnos en el campo transformador considerando las problemáticas y dificultades que enfrentan los y las profesoras (Creswell, 2014).

El diseño planteado es el estudio de casos (Simons, 2009; Stake, 2013), ya que nos situamos en un fenómeno y colectivo específico. Siguiendo a Latorre, Arnal, y Del Rincón (1994), los estudios de caso entregan las posibilidades de contrastar los datos que se obtienen. Nos posicionamos en lo que dice Yin (2009), planteando un estudio de caso de tipo exploratorio e interpretativo.

3.2. Participantes

Considerando que el estudio es de tipo exploratorio, y no se han realizado estudios desde los efectos en las prácticas en el contexto de pandemia por COVID-19, los y las participantes son cuatro profesores que conforman el equipo de historia y ciencias sociales de un centro educativo en Santiago de Chile, con un promedio de 10 años de experiencia en prácticas. Tal centro forma parte de una red de escuelas con foco cristiano ubicándose en sectores con altos índices de vulnerabilidad social y económica. Para la elección de los y las profesoras, se siguió la estrategia de muestreo de carácter no probabilístico por conveniencia (Gómez, 2006) y no estratificado (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2014; Rodríguez, Gil, y García, 1996), ya que se requería que los y las participantes cumplieran con condiciones adecuadas a los propósitos de la investigación.

3.3. Instrumentos y análisis

Los instrumentos utilizados fueron las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental (Bisquerra y Alzina, 2004; Cohen *et al.*, 2013). Las entrevistas se construyeron siguiendo los criterios planteados por Álvarez-Gayou (2003), Latorre *et al.* (1994) y Rodríguez *et al.* (1996). Las preguntas fueron validadas por expertos a fin de asegurar criterios de factibilidad, claridad, tiempos y posibles problemas. Posteriormente, se aplicaron pruebas piloto a voluntarios. Además, se consideraron los criterios de Kvale (1996) sobre las «dimensiones temáticas», que colaboran en establecer la relación entre las preguntas, los temas y el contexto en que se trabaja, y las «dimensiones dinámicas», que ayudan a plantear preguntas ante las interacciones producidas en el proceso de estudio. El análisis de datos fue efectuado con la ayuda del software [Atlas.ti 8](#).

3.4. Criterios éticos

A todos y todas las participantes se les entregó un consentimiento informado que daba cuenta de los objetivos, las finalidades, la protección de las identidades y de los datos, el resguardo de la información y la integridad de cada participante (Cohen *et al.*, 2013). Además, se incluyeron aspectos como la confidencialidad, la negociación y la accesibilidad (Álvarez-Gayou, 2003). Desde la confidencialidad, nos aseguramos de garantizar la confianza y las condiciones idóneas para el estudio.

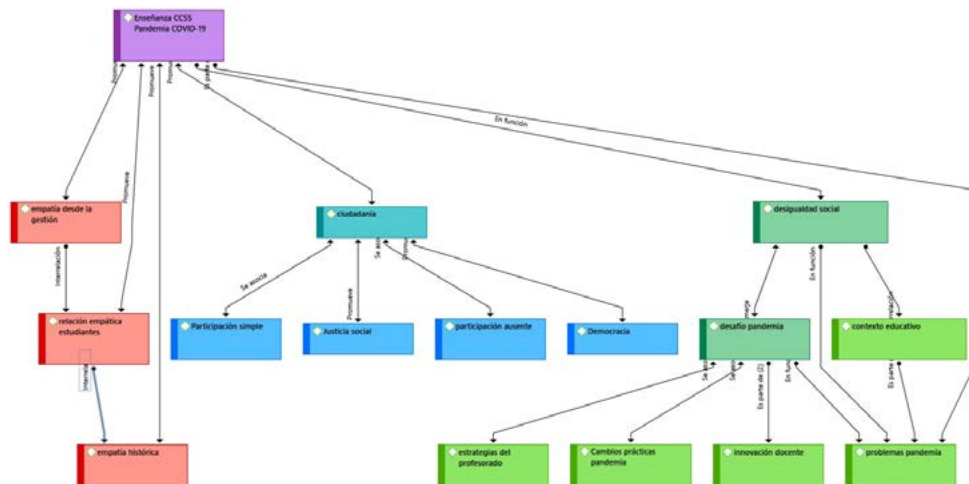
La negociación colabora en poner en conocimiento público los datos, con el fin de que no afecten a las personas. La accesibilidad, aporta con la necesidad de comunicarse con personas ajenas al estudio, dando las opciones de que quienes participan tengan acceso a la información antes de ser publicada. Esto con el objetivo de que puedan expresar correcciones, anotaciones, comentarios u otros que les parezca que podrían afectar su integridad. Se debe mencionar que los nombres de las y los participantes han sido modificados para resguardar el anonimato y la confidencialidad de los datos.

4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

1.- Analizar las concepciones que expresa el profesorado sobre las ventajas y las limitaciones de enseñar historia y ciencias sociales en contexto de pandemia COVID-19.

2.- Comprender y contrastar el contenido de los discursos del profesorado de historia y ciencias sociales, sobre la enseñanza de la empatía histórica, la ciudadanía y la participación democrática en tiempos de pandemia.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN



Red de conceptos

Fuente: elaboración propia a partir de software Atlas.ti 8.

5.1. Limitaciones de enseñar historia y ciencias sociales en contexto de pandemia COVID-19

Dentro de las dificultades y obstáculos del trabajo docente en este contexto de pandemia, logramos identificar diferentes aristas que han emergido del análisis realizado en torno a los datos. Desde la saturación teórica (Simons, 2009), se pudieron agrupar en distintos temas los comentarios y el contenido de los discursos del profesorado participante. De ahí que presentaremos los resultados y su análisis en temas-categorías que dan cuenta de las concepciones que se están expresando.

5.1.1. Recursos y conectividad

El profesorado participante reconoce que un primer obstáculo al que han debido enfrentarse durante la enseñanza en modalidad virtual es la falta de recursos tecnológicos por parte del estudiantado y sus familias, la falta de computadores o teléfonos inteligentes ha sido una de las primeras limitaciones señaladas:

Los principales problemas que ellos han manifestado, por supuesto, es la conectividad. Tienes un gran porcentaje estudiantes que están muy interesados en su proceso educativo y que tienen esta barrera enorme, su extrema precariedad, no les permite ni siquiera tener un teléfono inteligente. (Claudia, abril 2020).

Esto se relaciona al propio contexto al que pertenecen los y las estudiantes con que trabaja el profesorado. Es decir, de escasos recursos materiales y económicos, donde la prioridad es la subsistencia alimentaria, y en última opción, se encuentra el abastecimiento tecnológico. Como se manifestó antes, los padres, madres y/o tutores de los chicos y chicas, en general, poseen trabajos con salarios bajos, lo que no les permite obtener bienes materiales como los necesarios para la implementación de la enseñanza en modalidad virtual.

Sumado a esto, toda la implementación de virtualidad ha tenido que ser asumida por parte de las familias, donde el gobierno ha estado ausente en las ayudas necesarias para los sectores más vulnerables de la sociedad. Además, se destaca que la ubicación geográfica del centro educativo presenta dificultades estructurales de acceso a la red de internet.

Otro problema que tenemos acá, [...] es el mal acceso a internet, entonces eso también es un tema [...] muchos papás le ponen plata al celular de prepago y ahí tienen un rato internet, bajan las tareas, sacan fotos y las mandan, no tienen internet permanente. (Valeria, abril 2020).

Frente a estas limitaciones, el profesorado ha debido elaborar clases para ser impartidas y sociabilizadas a través de diferentes redes sociales. Esto debido a que, dentro de la ausencia de recursos materiales y virtuales de las familias, se ha vislumbrado que el uso de las redes sociales es una constante. Aunque implementar procesos de enseñanza a través de redes sociales masivas representa múltiples complejidades, en especial, desde las concepciones del desarrollo de la educación para la ciudadanía, el tiempo y la empatía histórica y los problemas socialmente relevantes, por ejemplo, se ha debido construir por parte del profesorado nuevas estrategias que apunten a la innovación y, a la vez, al tratamiento de contenidos fundamentales.

Yo diría que en mi curso por ejemplo un 60% no tiene computador y un 50% alrededor tiene redes sociales gratis en su celular. Entonces nuestras clases están pensadas para personas que sólo tienen redes sociales. (Claudia, abril 2020).

Por lo anterior, es que se destaca la carencia de recursos tecnológicos; esta situación no solo tiene un impacto en la conectividad del estudiantado, sino que se relaciona con el estado emocional que puede ser visualizados por el equipo de profesores. Aquí, el profesorado participante hace énfasis en dos espacios que resultarían relevantes: el aislamiento y soledad que ha producido la pandemia, y de manera similar, el recrudecimiento de las desigualdades y la escasez de recursos de las familias debido a la pérdida de las fuentes de trabajo, la reducción de los salarios, las prohibiciones de movilidad, todo sin recibir ayudas o subsidios de las autoridades gubernamentales.

Yo diría que la gran barrera y la gran preocupación de los niños en este momento ha sido la conectividad. No tienen computador, no tienen un teléfono inteligente. Entonces se deprimen, les genera mucha más ansiedad, les genera frustración. Los papás me llaman, < él no quiere dormir, que está comiendo mal >. (Claudia, abril 2020).

5.1.2. *Motivación Escolar*

Un segundo aspecto que el profesorado reconoce como un obstáculo para llevar adelante sus clases, se relaciona con las expectativas personales y la motivación en el proceso de escolarización. No es de extrañar que refieran tales aspectos, los cuales se han visto desfavorecidos debido al proceso de pandemia. Planificar y asistir a procesos de enseñanza y de aprendizaje en un medio donde se difunde el miedo, la enfermedad, los fallecimientos y las restricciones aumentan, provoca que aspectos como la motivación y el sentido de la educación se diluya en muchos momentos.

Para el profesor Martín existen dos problemáticas evidentes: «Una es la motivación que tiene cada estudiante y el otro es la conectividad, el acceso a las clases virtuales». (Martín, abril 2020). Adicionalmente el profesor reconoce diferentes niveles de responsabilidad y compromiso por parte de los padres o apoderados en el proceso educativo de sus hijos: «Los apoderados de [enseñanza] básica son los que se comunican muchas veces con uno, desde sus correos. Y en [enseñanza] media no, al contrario, la participación es muy baja en comparación a la básica entonces, no hay intervención del apoderado». (Martín, abril 2020).

El profesorado coincide que el obstáculo más difícil de superar se relaciona con la motivación de los y las estudiantes en su proceso educativo, quienes han tenido que afrontar las distintas consecuencias sociales y económicas que ha traído la pandemia. Aún más, debido a las pérdidas de trabajos, la escasez de recursos, las nulas ayudas del gobierno, las familias se han enfocado y priorizado otros aspectos que no se relacionan con la educación. Además, la instalación de un sistema educativo desde la virtualidad ha dejado en evidencia un problema que ya se conocía, y que se relaciona con el poco acceso y la desigualdad tecnológica y económica que experimentan distintas familias. De ahí que gran parte de los y las estudiantes no cuenten con los medios básicos (muchos y muchas no cuentan con computadores ni conexiones de internet) para asistir o seguir clases online o realizar trabajos que luego deben ser enviados.

Hay un problema que es más grande, que es la motivación. Que es un problema que estaba presente en los colegios de estas características [...] sobre todo aquellos que trabajan en zonas con más riesgo [...] En el fondo lo que nosotros no hemos logrado es que el estudiante, una vez conocido el material se motive a realizarlo, voluntariamente. (Fabiola, abril 2020).

Esta falta de motivación escolar se manifiesta en el autoconcepto de los chicos y chicas y en sus proyecciones personales de y la visión de futuro que poseen. Es decir, al insertarse en contextos vulnerables, las problemáticas que ha evidenciado la pandemia de COVID-19, solo ha colaborado en reafirmar las ideas sobre sus proyecciones futuras.

Tenemos un montón de estudiantes que dicen: < tía sí ¿para qué? mejor repito, si no voy a aprender nada este año>. Es un comentario, súper común, niños que no le ven futuro a esto, entonces ahí hay un tema emocional que ha estado latente, que hay que acompañar en el fondo y que hay que ver antes de muchas otras cosas. (Fabiola, abril 2020).

Estas percepciones del estudiantado se relacionan con los discursos emanados desde las familias, quienes también han manifestado su postura frente a esta nueva modalidad de enseñanza. En efecto, los procesos educativos y la instalación de mecanismos y herramientas virtuales han quedado relegadas, para las familias, en función de dar prioridad a aspectos sociales y económicos que les permitan sobrellevar el proceso de pandemia.

Entonces... <no tía, vamos a perder el año, no importa> Y entonces, ¿cómo volver a reencantar a esas familias y no obligarlas tampoco?, porque considero que eso también es negativo, estar obligándolos a vivir este proceso que ha sido un poco traumático. (Claudia, abril 2020).

5.1.3. Aspectos emocionales del profesorado

Durante este periodo los y las docentes han debido estar expuestos a diversos factores externos que socavan su desempeño profesional. Problemas de carácter administrativo son una de las dificultades que han logrado identificar durante la pandemia; «Considero que muchos cambios también afectan, debería mantenerse en el tiempo alguna estrategia, de tal manera que el profesor se adapte y también el estudiante. Y ahí es donde yo tengo mi gran crítica». (Martín, abril 2020). Sumado a esto, la profesora Fabiola agrega que: «¿Apuntamos a hacer la cobertura con lo que dijo el MINEDUC, o que sean aprendizajes que sean valiosos para los niños? Yo creo que no hay una respuesta definida, yo creo que cada uno está actuando en base a lo que cree». (Fabiola, abril 2020).

En este nuevo contexto de enseñanza, también se han planteado inquietudes e interrogantes que apuntan hacia la evaluación de los aprendizajes, en donde desde los equipos de gestión se ha pretendido mantener los sistemas y los mecanismos evaluativos y de enseñanza y aprendizaje en una modalidad similar a lo que se

realizaba en la presencialidad: «No ha habido un discurso claro sobre evaluación desde el comienzo y eso también fue dificultando a los estudiantes. Había dos discursos dando vuelta». (Fabiola, abril 2020). Al respecto, la profesora Claudia plantea que:

Yo de pronto pase a ser un «call center» todo el día llamando y recibiendo llamadas, el WhatsApp está bombardeado por mensajes de apoderados que tienen un millón de dudas, porque el Ministerio tampoco nos ha colaborado en esta misión. Han sido súper ambiguos con la información, nos desacreditaron desde el primer día. Entonces los papás preguntan como locos: < ¿cómo vamos a pasar de curso?, todos pasan, todos repiten, ¿qué va a pasar?, ¿cuándo hay vacaciones?> Entonces ha sido frustrante. (Claudia, abril 2020).

Sumado a estas descoordinaciones administrativas es importante relevar la salud mental de los y las profesoras durante este periodo y que podrían tener relación con su desempeño: «Uno siente un mayor agobio que tiene que ver con el ámbito mental. Porque uno tiene demasiadas cosas en la cabeza que tiene que ir dando solución». (Fabiola, abril 2020). Sumado al propio contexto y realidad de cada estudiante con que trabaja. Es decir, las problemáticas no solo se remiten a dudas o preguntas sobre el proceso educativo, sino que se agrega el poder dar contención emocional y buscar ayudas a los diversos problemas económicos que experimentan las familias. La sobrecarga laboral y un nuevo escenario educativo ha generado agobio en su quehacer. Claudia plantea en los siguientes términos: «A veces siento que no puedo, tengo muchas cosas que hacer, entre grabarme, corregir, planificar, crear el material, responderles a mis apoderados, tengo una capacitación al mismo tiempo, entonces no puedo con todo [...]». (Claudia, abril 2020).

5.2. Posibilidades y ventajas de enseñar historia y ciencias sociales en tiempos de pandemia

No obstante, las problemáticas y dificultades relatadas, por el profesorado participante en las entrevistas, comentan que la pandemia ha ofrecido nuevos escenarios de trabajo, generando posibilidades únicas y diferentes al sistema educativo presencial, para las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales desde la perspectiva del profesorado.

Al comenzar el periodo de confinamiento domiciliario, la presencialidad de las aulas fue traspasada a la virtualidad. Con este cambio de modalidad, el equipo de docentes del centro educativo comenzó a delinear los ámbitos de acción y la metodología con que enfrentarían el inusual año escolar.

En primera instancia, desde la Fundación a la cual pertenece el centro educativo, se propuso una priorización curricular que fue trabajada con los equipos

directivos y jefes de área de la institución. Posteriormente el Ministerio de Educación de Chile difundió una Priorización Curricular para todos los centros educativos del país, siendo esta publicada en el mes de junio del año 2020. Desde el análisis y comentarios realizados por el profesorado participante, se da cuenta de que ambas priorizaciones obedecen a los lineamientos e ideologías de los grupos dominantes. De ahí que, agregan, muchos contenidos y procesos que eran de interés para el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se marginaran en respuesta a lo que definió el gobierno.

se recortaron muchos las unidades y claro se enseña lo fundamental, pero hay muchas cosas que quedaron fuera, pero para el nivel de respuesta que tienen los chiquillos, tener clases semana por medio en el fondo ha sido lo mejor, entre comillas, porque si tuviera que pasar todo el currículum sería imposible, entonces tiene sus pros y sus contras. (Valeria, abril 2020).

No obstante, resulta interesante destacar que el profesorado en su conjunto ha generado sus propias planificaciones y programaciones, estableciendo aquellos contenidos y procesos que podrían aportar una finalidad ciudadana y de empatía histórica.

Yo siento que nos hemos permitido darnos la libertad de modificar un poco la perspectiva que tenemos con respecto a la asignatura y al contenido que se está viendo. Y siento que las condiciones hoy día, de las ciencias sociales y de la humanidad en general, necesitan este cambio de paradigma con respecto a lo que es la educación y el contenido en sí. (Claudia, abril 2020).

Para la profesora Fabiola esta nueva modalidad de trabajo, le ha permitido observar y considerar otros aspectos para la preparación de sus clases de historia, afirmando que, para ellos como equipo, la pandemia y el desconocimiento sobre cómo proceder en cuanto metodologías educativas les ha entregado espacios de posibilidad para plantear innovación didáctica:

Me siento más libre porque en el fondo se entiende que estamos en un periodo de aprendizaje, todos los docentes, entonces en este momento como que siento que, si el profe se le ocurre algo nuevo es bienvenida la innovación, mientras más innova el profe y averigua más y agrega cosas que cree que pueden ir por aquí por allá, siento que está siendo mejor recibido, que aquel profe que espera que le digan lo que tiene que hacer. (Fabiola, abril 2020).

Otra de las posibilidades que ha observado el equipo de docentes, dice relación a la posibilidad de desarrollar un trabajo interdisciplinario y colaborativo con

docentes de otras áreas, promoviendo el desarrollo de actividades enfocadas en el uso de las fuentes y su análisis, la reflexión sobre las problemáticas sociales y un enfoque para la ciudadanía, demostrando a los estudiantes las finalidades de la historia y las ciencias sociales y sus usos para entender el mundo:

Obviamente trabajando siempre fuentes, pero de una manera muy sencilla y tomamos de hecho las mismas maneras de trabajar las guías que en lenguaje y en ese sentido el trabajo interdisciplinar, ha sido súper importante para trabajar un lenguaje común, para que los niños también sientan que no es tan difícil [...] Quizá este fue el momento para decir <oye, hay que cambiar un poco las cosas> y creo que sin duda hay que seguir trabajando en base a eso. Yo creo que en este momento ya no podemos volver al sistema que había antes, de una clase que fuera completamente expositiva, con contenido que en definitiva a los niños no les importa o no es significativo [...]. (Claudia, abril 2020).

A partir de la información levantada en las entrevistas aplicadas al profesorado, se han detectado algunos espacios y posibilidades de generar innovación didáctica y promover nuevos enfoques para enseñar historia y ciencias sociales en tiempo de pandemia. El nuevo contexto social y educativo, le ha permitido a este grupo de docentes poder generar propuestas que se enmarcan en aspectos como la empatía histórica y la educación para la ciudadanía.

5.3. *Empatía histórica y educación para la ciudadanía*

Un primer aspecto que emerge del profesorado en el escenario de la pandemia COVID-19 es el posicionamiento que ellos y ellas adquieren frente a los lineamientos establecidos por el MINEDUC respecto a la priorización curricular¹ de contenidos. El equipo docente coincide en su postura frente a las orientaciones entregadas y aluden que: «es una priorización que considera lo que es el típico planteamiento de las ciencias sociales basado en el paradigma occidental y europeo» (Fabiola, abril 2020). La docente menciona como ejemplo: «En segundo medio (segundo año de secundaria) se dejó lo típico que tenía que ver con totalitarismo, la crisis del 29, pero sacas populismo que es americano, dejas lo que es europeo. En vez de dejar lo más cercano al estudiante» (Fabiola, abril 2020).

De esa manera, asumen, como se dijo antes, las finalidades que persigue el currículo oficial, enmarcándose en las finalidades sociales para la educación desde

¹ En junio del año 2020 el Ministerio de Educación publicó la «Priorización Curricular» con la finalidad de poder orientar el trabajo de los equipos directivos y docentes para la educación remota y presencial. La priorización curricular es entendida como una herramienta de apoyo curricular y que les permite a los establecimientos educativos elaborar un plan de acuerdo a sus necesidades y contexto particular. La priorización permite entonces diseñar y ajustar de acuerdo a las necesidades: el plan de estudio, los modos de enseñanza y la evaluación (MINEDUC, 2020).

las perspectivas de los grupos dominantes y que se encuentran en el poder. En esta misma línea, Martín se refiere a la priorización en séptimo básico: «nos saltamos 1000 años de historia. Empezamos hablando de la República romana y la siguiente clase fue de la caída del Imperio romano», lo que ha provocado grandes dificultades temporales para las y los estudiantes, quienes han tenido que enfrentarse a rupturas de continuidad y cambio, mucho más abruptas que en un contexto presencial de la enseñanza de la clase de historia.

El docente enfatiza que la priorización «no estaba pensada en la simplificación para el estudiante, estaba pensada en la simplificación para el Ministerio» (Martín, abril 2020). Frente a tal panorama, el equipo docente encargado de impartir las clases de historia y ciencias sociales, adoptaron un posicionamiento curricular que permitió favorecer el desarrollo de competencias como la empatía histórica en el proceso de enseñanza, enmarcando finalidades sociales y ciudadanas como foco del proceso.

Nos dimos ese trabajo nuevamente, volver a priorizar curricularmente, teniendo como objetivo principal que el contenido fuera significativo para el futuro, un contenido que pudiéramos quizás hacer esa crítica o esa reflexión también con nuestro presente, [...] que se pueda hacer en el área de Historia. ¿Cierto? Y, sobre todo, trabajar la empatía histórica. (Claudia, abril 2020).

Por esto, cabe destacar a modo de ejemplo que la profesora Claudia define desde la empatía histórica como fundamento educativo «Pensar más allá de lo académico y del contenido puro y duro, sino también pensar en las necesidades de los chiquillos y cómo hacer que esto que estamos entregando nosotros les sirva para la vida». (Claudia, abril 2020). Enmarcándose en perspectivas que representan un aporte a la lectura del mundo para los y las estudiantes, y de esa manera, contribuyendo al desarrollo de competencias ciudadanas.

Estas relaciones que ha establecido el profesorado han permitido el desarrollo de habilidades como la empatía histórica, siendo una de las grandes posibilidades identificadas a través del transcurso de esta investigación. Estas habilidades, no se enmarcan en los parámetros definidos por las priorizaciones curriculares oficiales. Al contrario, son esfuerzos y posibilidades establecidas desde el propio profesorado, pensando en cómo aportar a la solución de las problemáticas que viven los y las estudiantes, al menos desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Los chiquillos hacen la conexión inmediata, porque el año pasado vivieron un momento histórico con el estallido social y ellos se sienten súper protagonistas del estallido social, entonces logran hacer una conexión con mucha facilidad y también logran conectar mucho con el tema de la situación actual de la pandemia. (Valeria, abril 2020).

Mediante los relatos del profesorado es posible identificar que el desarrollo de la empatía histórica como competencia, ha permitido abordar los contenidos desde una perspectiva no tradicional, generando nuevos espacios para reflexiones, desarrollar el pensamiento crítico en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, y fomentar la participación de la ciudadana como posibilidad de cambio ante los problemas sociales locales que se trabajan.

Para el desarrollo de competencias de empatía histórica, los docentes han abordado sus clases considerando con mayor atención las problemáticas sociales propias del contexto en el que se desenvuelven sus estudiantes, y generando procesos educativos enfocados en sus problemas, sus realidades y las dinámicas que les son cercanas y familiares. Desde ahí, generan la relación entre lo local con lo global, velando por que los y las estudiantes comprendan cómo la enseñanza de la historia y las ciencias sociales pueden contribuir a la comprensión del presente y la proyección hacia el futuro.

[...] hacer que ellos analicen la situación del mundo actual, que hagan una conexión, pero eso lo hemos hecho por una iniciativa propia, [...] lo hemos tratado de vincular con el tema del coronavirus, con el estallido social a través de esas preguntas abiertas que hacemos al cierre de la clase o también en alguna actividad [...]. (Valeria, abril 2020).

Con la finalidad de que sus estudiantes puedan realizar un análisis global de la situación actual, la profesora Valeria ha incorporado y diseñado para sus clases, actividades y preguntas que permitan que sus estudiantes puedan empatizar con el momento histórico que están trabajando. Esta finalidad fue compartida con el equipo de profesores de historia del establecimiento, materializándose en la elaboración y ejecución de una iniciativa llamada «semana de los pueblos originarios». Actividad realizada en horario no lectivo y de carácter voluntario, que tenía como propósito el rescate de la identidad y valorar las aportaciones de los pueblos originarios en la sociedad chilena.

Esto resultó finalmente muy bonito, porque muchos niños que son mapuches y sus familias dijeron: nosotros celebramos el wentre pantru, tengo tales instrumentos en mi casa, se hablar mapudungun y como que se revalidó y salieron cosas muy bonitas, desde la voluntad. En ningún momento nos dijeron como directivos o algún jefe: ¡hagan el día de los pueblos originarios!, no para nada, se nos ocurrió a nosotros y salió súper bonito y te das cuenta de que hay muchas cosas que están quedando de lado y que quedan de lado siempre, no solo ahora que estamos encerrados haciendo clases, sino que quedan afuera siempre. (Valeria, abril 2020).

Durante este periodo de pandemia, el profesorado se ha preocupado por visibilizar una enseñanza de la historia que sobrepase los contenidos políticos que suelen recargar el programa de estudio, enfocándose, como se manifestó antes, en las problemáticas sociales, políticas y económicas que les son cercanas y que viven de manera cotidiana. Así el contexto con sus problemas, pasan a formar parte del proceso educativo, siendo un aspecto fundamental e innovador, por sobre contenidos alejados a sus realidades. En palabras de Valeria:

Tienes que partir de la base de que tienes que enseñarle un contexto histórico, lo que sí es importante es que ese contexto histórico, se pueda enseñar de manera más matizada y no sólo el aspecto político como se ha hecho hasta ahora [...] Que se hable de los problemas sociales que existían en ese momento, más allá de hablar solo de la «cuestión social», que siempre se habla [...] , sino que hablar que en cada momento histórico pasa algo en las sociedades y eso no se habla hasta el momento, se deja, [...] afuera, en los mismos libros del ministerio, los temas sociales vienen como extra, vienen hasta con otro color en las páginas del libro [...]. (Valeria, abril 2020).

Para la profesora Claudia es fundamental conducir los aprendizajes hacia la cotidianidad de los estudiantes lo cual permite establecer preguntas que promuevan la reflexión de los chicos y chicas, y así, ir desarrollando competencias de empatía histórica: «¿Cómo lo vemos nosotros hoy en día?, ¿qué te pasa cuando le estás hablando sobre esta situación? ¿cómo piensan que se sintieron esas personas?» así, la instalación de nuevas perspectivas y procesos de innovación en didáctica de las ciencias sociales promueve que el trabajo tenga un sentido práctico para la comprensión y evaluación de su presente.

Que los niños no se sientan obligados, no se sientan abrumados y vean el contenido como algo mucho más real y no como lo que dice el profesor, sino como algo realmente que es significativo, que lo puedo llevar a mi cotidianidad y lo puedo ver en lo que está pasando ¿Por qué el proceso fue así? (Claudia, abril 2020).

El equipo de profesores entrevistados ha buscado diversas alternativas para lograr la motivación de sus estudiantes. Han realizado actividades formativas que se han centrado en el trabajo desde la empatía histórica y que han abarcado diferentes canales de comunicación para poder llegar al estudiantado. A pesar de los obstáculos que han tenido que sortear, las innovaciones educativas no se han hecho esperar, utilizando redes sociales, plataformas educativas, videos, cápsulas con material educativo, clases en línea, lo que ha permitido la diversificación y socialización de los contenidos del programa de estudio de la asignatura de historia y ciencias sociales.

Dentro del trabajo desarrollado por el profesorado, todos los esfuerzos realizados se podrían enmarcar en las finalidades de la educación para la ciudadanía. En

relación con esta temática y propósito, la profesora Valeria da cuenta que las clases virtuales, comenzaron gracias a las demandas de los y las estudiantes por acceder a una sesión de aprendizaje semanal, ya que la planificación del centro no contemplaba el trabajo virtual con estudiantes de 10 a 12 años, siendo remitidos al trabajo con materiales y recursos enviados a través de diversos medios.

En quinto y sexto básico no se hacían clases virtuales y en algún momento los niños empezaron a pedir < ¡queremos clases virtuales! ¡Queremos que los profes nos hagan clases! > y nos preguntaron ¿quién quiere hacer clases virtuales en quinto y sexto? y yo me ofrecí para hacer y luego también el profesor de inglés. (Valeria, abril 2020).

El profesor Martín afirma que las dinámicas seguidas antes de la pandemia se enmarcaban en perspectivas tradicionales con amplia presencia de contenidos factuales. En efecto, aspectos como la participación y la discusión ante problemas sociales se encontraban ausentes. No obstante, con los cambios provocados que trajo la pandemia a las estructuras educativas en su contexto, ha velado con su equipo posicionar temas y contenidos que puedan aportar al desarrollo de competencias ciudadanas como a la lectura y la comprensión de sus realidades:

Faltan espacios en los colegios donde se pueda aprender a discutir, ser un aula socrática. Faltan espacios. Y con el estallido, siento que se abrió esa ventanita. Para que los chiquillos pudieran al menos, mostrar esa necesidad y desde el punto de vista de los profesores, lo conversamos y tenemos que hacer algo al respecto. Lo que más se veía era la carencia de espacios de debate y que los chiquillos supieran defender sus ideas. (Martín, abril 2020).

Lo anterior es destacable, ya que a pesar de todas las dificultades sociales y económicas que han experimentado las familias, los y las propias estudiantes manifiestan su interés en generar un proceso educativo. En especial, según el profesorado participante, reaccionan de manera favorable a los cambios realizados por el profesorado a las dinámicas educativas al enseñar historia y ciencias sociales. El profesor Martín, por ejemplo, comenta y reconoce en sus estudiantes una nueva disposición como consecuencia de la contingencia política que vivió Chile durante octubre del año 2019.

los chicos siempre estuvieron coartados respecto a los temas políticos como tal, la participación era súper baja, El interés, era nulo y con todas estas situaciones que se dieron desde el año pasado en adelante, desde octubre, vi un despertar absoluto de la conciencia de mis estudiantes. Y claro, la pandemia de una u otra manera lo que hizo fue bajar esos niveles, que estaban siendo súper positivos, lo

que hizo fue bajar los niveles de incidencia en las acciones de los chiquillos. Si bien es cierto, y yo lo he comentado con las colegas también, les digo que, de todas maneras, los chiquillos están aprendiendo ciudadanía in situ, están aprendiendo ciudadanía en su tiempo histórico. (Martín, abril 2020).

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En relación a la empatía histórica es posible identificar una nueva comprensión de los marcos de referencia en los discursos del profesorado (Eisenberg y Strayer, 1992; Etxebarria, 2008; Fernández-Pinto *et al.*, 2008). Esto ha permitido al equipo docente incorporar en las clases de historia elementos que le permiten la comprensión de los sentimientos, necesidades, decisiones y acciones de la otredad. Considerando las medidas implementadas por el Ministerio de Educación de Chile, la priorización de contenidos no ha sido considerada por el equipo de profesores y profesoras que han participado del estudio, debido a que los contenidos que se incluían continuaban con un énfasis en perspectivas tradicionales y con alta presencia de acontecimientos lejanos a las realidades de los y las estudiantes. Además, la priorización entregada desde el gobierno no incluía espacios para generar innovación ni un trabajo focalizado en las propias problemáticas que viven y han vivido los y las estudiantes, tanto por la pandemia como por la situación socio económica de la que son parte.

Frente a la priorización de contenidos, el equipo de docentes consideró pertinente replantear sus finalidades y objetivos, incorporando elementos contextuales propios del estudiantado y sus familias, dando énfasis a los problemas socialmente relevantes, la empatía histórica y la educación para la ciudadanía. Etxebarria (2008), Goleman (2006) y Hoffman (2002), coinciden con los planteamientos entregados por el profesorado, donde promueven el desarrollo de la empatía histórica que considere los problemas socialmente relevantes y problemáticas invisibilizadas (Anguera *et al.*, 2018; González y Santisteban, 2016; Levstik y Barton, 2005; Marolla, 2019b; Ortega-Sánchez, Marolla y Heras (2020); Santisteban, Pagès, *et al.*, 2020), como un eje para la formación de estudiantes como ciudadanos y ciudadanas activas y críticas. El profesorado participante es consciente que la priorización ministerial ha excluido temáticas históricas cercanas al contexto del estudiantado, dando preferencia a contenidos históricos eurocentristas y enmarcados dentro de aspectos políticos y bélicos tradicionales del currículum, de ahí que plantee una transformación a lo propuesto, enfocado en las propias necesidades de los y las estudiantes en tiempos de pandemia.

Se destaca que, frente a esta propuesta, el equipo de profesores abordó nuevamente la priorización curricular, generando una nueva planificación para las clases de historia, con la finalidad que estas fueran significativas para el estudiantado y

ofreciendo una perspectiva de futuro (Anguera *et al.*, 2018; Pagès, 2019a, 2019b; Santisteban, 2017a). Además de que les permitiera a los y las estudiantes problematizar y reflexionar sobre su tiempo presente, las problemáticas de las que son parte y los distintos caminos que existen para proponer soluciones. Esto se condice con lo que plantean autores como Canal *et al.* (2012), González y Santisteban (2020), Santisteban (2019a) y Santisteban y Pagès (2009), en torno a la importancia de la inclusión del análisis de los problemas sociales relevantes en sus propios contextos y desde sus realidades, todo lo que puede contribuir a la educación para una ciudadanía participativa.

Tanto por el contexto de pandemia, como por el contexto de desigualdad socioeconómica, ha sido fundamental la incorporación de las emociones y del autorreconocimiento con el objetivo de desarrollar la sensibilidad y los sentimientos hacia los y las otras (Bartelds *et al.*, 2020; Berti *et al.*, 2009). En concreto, los docentes han pensado más allá de los aspectos académicos y contenidistas y se han preocupado de pensar en las necesidades emocionales y materiales de sus estudiantes, para así de esta manera entregar una enseñanza que les sea útil para sus vidas (Bartelds *et al.*, 2020; Segal *et al.*, 2011; Yuste Munté, 2017).

El trabajo docente durante la pandemia se ha vinculado con las experiencias personales y colectivas de las cuales han sido protagonistas los y las estudiantes en Chile. Desde el estallido social (octubre 2019) y la llegada de la pandemia, le ha permitido al equipo de profesores hacer que sus estudiantes se conviertan en protagonistas de su presente, entregando herramientas y espacios de reflexión ante las problemáticas del tiempo presente con una proyección al futuro (Santisteban, 1999, 2017a). Entendiendo que sus problemas y dificultades obedecen a un modelo económico que los ha mantenido marginados y excluidos de todos los procesos y cambios sociales, la perspectiva adoptada por el profesorado coincide con que la empatía histórica puede generar una conciencia social, una lucha contra las desigualdades y plantear acciones remediales contra las desigualdades vividas, coincidiendo con los planteamientos de (Etxebarria, 2008; Segal *et al.*, 2011; Wilson y Readence, 1993).

La empatía histórica, además, da la oportunidad de entregar nuevas miradas, contenidos y procesos para que los y las estudiantes comprendan los posicionamientos y las decisiones de las personas en el pasado (Berti *et al.*, 2009; Sant y Pagès, 2015; Segal *et al.*, 2011; Yuste Munté, 2017), a fin de que puedan proyectar tales competencias a los problemas que viven en el presente. Cabe mencionar los planteamientos que surgen desde la teoría crítica, como los de Domínguez-Castillo (1993), Kincheloe y McLaren (1994) y Sant y Pagès (2015) que han planteado la importancia de que aspectos como la empatía histórica y el análisis de los problemas sociales que experimentan los y las estudiantes a fin de educar para una ciudadanía crítica y participativa. Lo anterior, se podría relacionar a las acciones del profesorado como la propuesta didáctica de la «semana de los pueblos originarios». Como se

mencionó, fue una iniciativa autogestionada y de carácter voluntario para las y los estudiantes, generando una gran convocatoria por parte de los chicos y chicas y sus familias. Tal actividad, colaboró en fomentar el compromiso político ante problemas en torno a las etnias y su presencia y ausencia en la sociedad, y a la vez, dando muestras que el trabajo desde la empatía histórica tiene un alcance considerable dentro de la comunidad educativa.

Así, como ha mencionado el profesorado, se le asigna una importancia fundamental a las finalidades que le asignan al desarrollo de habilidades en torno a una Educación para la Ciudadanía Democrática (EPC). Las tareas que ha comentado el profesorado realizar, dicen relación con el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas de la cotidianidad y la lucha contra las desigualdades, en especial con un foco en el contexto al que pertenecen. De esta manera, la EPC no debe remitirse sólo a la enseñanza de aspectos políticos e institucionales, sino que debe promover la construcción de sujetos y sujetas soberanas y participativas en un trabajo por la construcción de un futuro democrático más justo (Altamirano y Pagès, 2018; Gómez, 2008; González y Santisteban, 2020; Pagès, 2019a; Santisteban, 2019b).

El alcance esta perspectiva se evidencia en las demandas de las y los estudiantes para acceder a clases en línea. En particular estudiantes entre 10 y 12 años, que solicitaron ser considerados por el establecimiento para acceder semanalmente a clases con sus profesores y profesoras. El nivel educativo al que pertenecen estos estudiantes no estaba considerado para recibir clases en línea, sólo se había planificado la entrega de material a través de redes sociales, plataformas virtuales y la entrega de material impreso para trabajar en el hogar.

Una de las necesidades detectadas por el equipo de profesores se relaciona con la falta de espacios para el diálogo y la participación del estudiantado en el centro educativo. Esta necesidad de participación llevó al equipo de docentes a replantearse sus prácticas y generar instancias de diálogo y debate para que los y las estudiantes entregan sus puntos de vista. Estas ideas se enmarcan y se pueden relacionar dentro de los aportes de Sant y Pagès (2015) y Santisteban, González, *et al.* (2020), quienes proponen que la EPC debe desarrollar competencias sociales y ciudadanas en el estudiantado para comprender sus realidades, tomar decisiones, además de participar y luchar por la justicia social.

Un último aspecto a considerar por el profesorado se relaciona con los niveles de participación y enseñanza para la ciudadanía que busca desarrollar el profesorado, en espacios formales, no formales o no tradicionales (Ross, 2012; Santisteban y Pagès, 2009). Siendo este nuevo contexto educativo un espacio fundamental para el desarrollo de habilidades participativas en el estudiantado. Estas nuevas perspectivas han tenido una buena acogida por parte de los y las estudiantes, que han podido reflexionar y analizar sus realidades y problemas durante los procesos educativos (Altamirano y Pagès, 2018; González y Santisteban, 2020; Santisteban,

2019a, 2019b). Este nuevo enfoque se ha relacionado con las nuevas demandas del estudiantado, quienes han buscado espacios de participación y diálogo para problematizar las circunstancias y el contexto social, económico y sanitario que les ha tocado vivir.

El equipo de profesores reconoce y destaca la necesidad de participar de sus estudiantes en la toma de decisiones de sus contextos. Esto se refleja como una forma práctica de aprender ciudadanía. Es decir, se analizan los problemas, las realidades, el presente complejo a fin de proponer soluciones de mejora desde la participación crítica de ellos y ellas. Este reconocimiento considera que la participación debe ser un aspecto central en la construcción y la transformación de la realidad social en especial en torno a las desigualdades (Arnstein, 2019; Banks, 2008; Castañeda y Santisteban, 2016; Ross, 2012; Veugelers, 2011).

7. CONCLUSIONES

Como se ha planteado hasta ahora, la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en el contexto de pandemia por COVID-19, han existido múltiples esfuerzos por parte del profesorado por generar procesos educativos enfocados en áreas como los problemas sociales relevantes, las competencias de empatía histórica, el desarrollo del pensamiento crítico y la educación para una ciudadanía participativa, entre otros. No obstante, considerando el contexto sanitario actual, ha sido una tarea no exenta de complejidades.

Cabe destacar que el contexto en que se inserta el estudio de casos es una escuela con un alto índice de vulnerabilidad, donde la desigualdad socioeconómica es un problema transversal con el que deben lidiar los y las estudiantes y sus familias. De ahí que aspectos como la instalación de la virtualidad educativa no fuera una prioridad para las personas. No obstante, desde el profesorado ha existido un plan de motivación hacia los espacios educativos a fin de entregar herramientas y espacios de reflexión y análisis en torno a las problemáticas que viven.

Lo anterior ha sido posible gracias a, por un lado, el interés que existía por parte de diversos estudiantes, como por las transformaciones efectuadas por el equipo docente a los programas y las planificaciones curriculares. Aunque desde el Ministerio de Educación de Chile se ha entregado un programa curricular de priorización de contenidos, tal planificación desde los propios comentarios del profesorado mantenía y continuaba con las finalidades tradicionales de los currículos. Es decir, un currículo tradicional, androcéntrico y lejano a las realidades de los y las estudiantes, además de representar la transmisión de la ideología de las clases dominantes (Apple, 1990; Giroux, 2018; Kincheloe y McLaren, 1994; Marolla, 2019b; Ortega-Sánchez y Pagès, 2017). Ante esto, es que el profesorado del colegio, en su conjunto, han definido algunas líneas claves que representan una transformación

al trabajo tradicional que han venido desarrollando, y a la vez, significa un aporte para la comprensión y la lectura del mundo y las problemáticas que cada chico y chica experimenta en sus localidades. Tales definiciones se han enmarcado en tres grandes ejes: la inclusión de los problemas socialmente relevantes locales, las competencias de empatía historia y la educación para la ciudadanía crítica. Es necesario mencionar, que estas propuestas han surgido producto del contexto de virtualidad en que se ha desarrollado el año académico.

Desde el trabajo con las competencias de empatía histórica, se puede destacar que el profesorado se ha enfocado en una reflexión en torno a las perspectivas de otredad, en especial, en sus contextos y localidades. La empatía ha contribuido, desde los comentarios del profesorado, a la lectura reflexiva y analítica de los contextos problemáticos en que están insertados, además de las estructuras de desigualdad socioeconómica. Tales espacios, además, les permiten indagar en torno a fenómenos como las diversidades étnicas, de clase como religiosas, entre otras.

Los problemas socialmente relevantes se han enfocado, de esta manera y siguiendo a los comentarios del profesorado, a que los y las estudiantes puedan trabajar desde la historia y las ciencias sociales en la resolución de problemas locales. Esto ha representado una ventaja y un aspecto fundamental en la transformación del currículo que ha realizado el profesorado. Es decir, los chicos y chicas se han sentido motivados al comprender la utilidad de la historia para el análisis de las estructuras de injusticia de las que son parte, tanto por su contexto, como por las dinámicas de la sociedad.

Todo lo anterior, se enmarca en un esfuerzo mayor del profesorado en promover la educación para la ciudadanía crítica de los y las estudiantes. Tanto el desarrollo de las competencias de empatía y de los problemas sociales relevantes, como insumos para el empoderamiento ante las desigualdades, los problemas y las diferentes discriminaciones de las que son parte, además de comprender las propias estructuras sociales que experimenta la comunidad en su conjunto. Esto provoca que los y las alumnas dimensionen las relaciones entre lo local y lo global, como un conjunto de interacciones que actúan en la perpetuación de tales desigualdades.

La educación para la ciudadanía, en efecto, viene a representar la finalidad principal que ha planteado el equipo docente con el trabajo que han realizado en el contexto de pandemia. Desde el profesorado, no se concibe como una cátedra o contenido aparte de ciudadanía, sino que funciona de manera transversal a las tareas y procesos que se desarrollan. De esa manera, los y las profesoras otorgan los espacios que permitan el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre los problemas del presente y las proyecciones de futuro en torno a tales temáticas.

Es posible mencionar, por ejemplo, la actividad de «los pueblos originarios» que ha destacado el profesorado en sus comentarios. En tal ejercicio, entre otras opciones, los y las estudiantes han podido comprender y sentirse constructores de la historia y sus procesos. Así, desde las estrategias y esfuerzos comentados por el

profesorado, se ha podido hacer énfasis en aspectos como el combate contra los prejuicios, los estereotipos, las desigualdades y exclusiones por razones de género, de clase y de etnia.

Por último, destacamos los distintos esfuerzos que ha realizado el profesorado para poder generar transformaciones curriculares, y de esa manera, promover una educación para la ciudadanía crítica y reflexiva en sus estudiantes. El contexto de pandemia COVID-19 ha sido complejo no solo para el contexto en que se desarrolla el estudio, sino que a nivel global ha traído diferentes dificultades. Además, debido al contexto de emergencia sanitaria, aspectos como la desigualdad socioeconómica y la brecha digital en el país, se han acrecentado y radicalizado. De ahí que, para las familias no fuera una prioridad establecer una conexión virtual ante los procesos educativos.

Considerando tales aspectos problemáticos, el profesorado destaca en sus esfuerzos por promover una educación y enseñanza de la historia y las ciencias sociales significativa para los y las estudiantes. La motivación y la conexión, en tales márgenes, ha sido positiva desde los y las chicas. Han podido apreciar que son parte de la construcción de la historia, y, por tanto, desde el empoderamiento ciudadano y crítico, se pueden generar cambios y transformaciones en los marcos de la democracia.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altamirano, M., y Pagès, J. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clio y Asociados*, 26, pp. 24-37. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7232>

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Ibérica Ediciones.

Anguera, C., González, N., Hernández, A., Muzzi, S., Ortega-Sánchez, D., Pons, J. P. i, Obiols, E. S., y Fernández, A. S. (2018). Invisibles y ciudadanía global en la formación inicial. En E. López Torres, C. R. García Ruíz y M. Sánchez Agustí, *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 403-412). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203241219>

- Arnstein, S. R. (2019). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 85(1), pp. 24-34. <https://doi.org/10.1080/01944363.2018.1559388>
- Aubert, A., Fisas, M., Valls, M. R., y Duque, E. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barceona: Grao.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), pp. 129-139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Bartelds, H., Savenije, G. M., y Boxtel, C. van. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), pp. 529-551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-48). Barcelona: Horsori.
- Berti, A. E., Baldin, I., y Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), pp. 278-288. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.002>
- Bisquerra, R., y Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bobbio, N., Matteucci, N., y Pasquino, G. (2007). *Diccionario de Política*. Madrid: Siglo XXI.
- Canal, M., Costa, D., y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En, N. de Alba Fernández, F. García Pérez y A. Santisteban, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-536). Sevilla: Ediciones Díada-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Casas Villalta, M. (1999). El concepto de diferenciación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber Revista de didáctica de las ciencias sociales*, 6, pp. 1-12.

- Castañeda, M., y Santisteban, A. (2016). Representaciones sociales sobre participación democrática en estudiantes de formación inicial del profesorado a partir de sus experiencias en el movimiento estudiantil. *Fronteras*, 3(1), pp. 35-53.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203720967>
- Costa, A., y Kallick, B. (2000). *Activating & Engaging Habits of Mind. A Developmental Series*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Crocco, M., y Waite, C. (2007). Education and Marginality: Race and Gender in Higher Education, 1940–1955. *History of Education Quarterly*, 47, pp. 69-91 <https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2007.00075.x>
- Domínguez-Castillo, J. (1993). *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Eisenberg, N., y Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ennis, R. H. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception. En M. Davies y R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 31-47). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137378057_2
- Etxebarria, I. (2008). La empatía y su contribución a los valores y la conducta cívico-moral. En A. Acosta (Dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 85-113). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), pp. 284-298.
- Fontana, J. (2002). *La historia de los hombres: El siglo XX*. Barcelona: Crítica.

- Fraser, N. (2019). La justicia social en la era de las «políticas de identidad»: Redistribución, reconocimiento y participación. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 5(2), pp. 17-36.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogy And The Politics Of Hope: Theory, Culture, And Schooling: A Critical Reader*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429498428>
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. México: Planeta Mexicana.
- Gómez, E. (2008). Educación para la ciudadanía: Una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, pp. 131-140.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Editorial Brujas.
- González, G., y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: Entre la tradición y la transformación. *Educación y educadores*, 19(1), pp. 2-15. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>
- González, N., y Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de innovación educativa*, 198, pp. 41-47.
- González, N., y Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, pp. 39-45.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-hill.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea Books.
- Jenkins, K., y Martín, J. I. (2009). *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI.
- Kincheloe, J. L., y McLaren, P. L. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin; y S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. (pp. 138-157). Los Ángeles: Sage Publications, Inc.

- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing* (Vol. 5). Los Ángeles: SAGE, Thousand Oaks.
- Kymlicka, W., y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú*, 3, pp. 25-40.
- Latorre, A., Arnal, J., y Del Rincón, D. (1994). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2005). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
<https://doi.org/10.4324/9781410613387>
- Marolla, J. (2019a). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), pp. 137-157. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.8>
- Marolla, J. (2019b). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: Posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los y las estudiantes chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77), pp. 37-59. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6549>
- Marolla-Gajardo, J. (2020). The Challenge of Women's Inclusion for Novel Teachers. Case Study in a Teacher Educator Public University. *Frontiers in Education*, 5, 91. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00091>
- Ortega-Sánchez, D., Marolla, J., y Heras, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. E. J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Eds.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 89-103). Barcelona: Octaedro.
- Ortega-Sánchez, D., y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la escuela*, 93, pp. 1-16. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i93.01>
- Pagès, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, 6(1), pp. 2-15.

- Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, pp. 7-11.
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), pp. 53-59.
- Pagès, J. (2019a). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: Retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 5-22.
- Pagès, J. (2019b). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 10, pp. 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la educación para la ciudadanía. La educación para la ciudadanía en el currículo de la ESO. En A. Santisteban (Ed.), *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria* (1.ª ed., p. s/p).
- Rifkin, J. (2010). *La Civilización empática: La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Barcelona: Planeta.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Ross, E. W. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, pp. 73-86.
- Sant, E., y Pagès, J. (2015). Enseñar y aprender a participar en política: Qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), pp. 88-99.
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., y Boixader, A. (2015). ¿Quién y cómo se construye el «nosotros»? La construcción narrativa del «nosotros catalán» a partir de los acontecimientos del 1714. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 14, pp. 3-17.
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González, N., y Oller, M. (2014). Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clio & asociados: La historia enseñada*, 18-19, 166-182. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4742>

- Santisteban, A. (1999). Aprender el tiempo histórico: Deconstruir para reconstruir. *Historiar: Revista trimestral de historia*, 1, pp. 141-150.
- Santisteban, A. (2017a). 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, pp. 87-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban, A. (2017b). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez Medina, R. García-Morís, C. R. García Ruiz, *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Santisteban, A. (2019a). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 10, pp. 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban, A. (2019b). La práctica de enseñar a enseñar Ciencias Sociales. En M. Joao Hortas, A. Dias D'Almeida y N. de Alba Fernández (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 602-614). Ediciones Escola Superior de Educação.
- Santisteban, A., González, N., y Pagès, J. (2020). Critical Citizenship Education and Heritage Education. En E. J. Delgado Algarra y J. M. Cuenca López (coord.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 26-42). Hershey, PA: IGI Global.
- Santisteban, A., y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista de Educación y Pedagogía*, 21(53), pp. 45-60.
- Santisteban, A., Pagès, J., González, N., y González, G. (2020). Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 100, pp. 42-46. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch002>
- Segal, E., Gerdes, K. E., Mullins, J., Wagaman, M. A., y Androff, D. (2011). Social empathy attitudes: Do latino students have more? *Journal of Human Behavior*

in the Social Environment, 21(4), pp. 438-454. <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.566445>

Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Los Angeles: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446268322>

Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), pp. 2-9. <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>

Stake, R. E. (2013). *Multiple Case Study Analysis*. Nueva York: Guilford Press.

Vallès, J. (2004). *Ciencia política: Una introducción*. Madrid: Ariel.

Veugelers, W. (2011). Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands. *Revista de Educación*, 10, pp. 209-224.

Wilson, E. K., y Readence, J. E. (1993). Preservice Elementary Teachers' Perspectives and Practice of Social Studies: The Influence of Methods Instruction and the Cooperating Teacher. *Journal of Research and Development in Education*, 26(4), pp. 222-231.

Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data*. Los Angeles: SAGE Publications Inc.

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles: SAGE Publications.

Yuste Munté, M. (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas* [Ph.D. Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. Universidad Autónoma de Barcelona.