

Las representaciones sociales del profesorado sobre la Historia Reciente Presente de Chile y su enseñanza en sexto año básico

The social representations of teachers on the Present Recent History of Chile and its teaching in sixth grade

Díaz Zúñiga, Francisca; Santisteban Fernández, Antoni; González-Monfort, Neus

 **Francisca Díaz Zúñiga**

Francisca.diaz.zuniga@gmail.com

Universidad Autónoma de Barcelona, España

 **Antoni Santisteban Fernández**

antoni.santisteban@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona, España

 **Neus González- Monfort**

Neus.Gonzalez@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Clio & Asociados. La historia enseñada

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 2362-3063

Periodicidad: Semestral

núm. 33, 2021

clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 01 Septiembre 2021

Aprobación: 05 Octubre 2021

URL: <http://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10611>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: El artículo analiza las representaciones sociales del profesorado sobre la Historia Reciente Presente de Chile y su enseñanza en sexto año básico. Es una investigación educativa que se inserta en el Campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se analizan los datos obtenidos de 11 cuestionarios y 11 entrevistas en profundidad realizadas a docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana y la Región de Valparaíso de Chile. El objetivo es identificar el origen de sus representaciones. Las cuales permiten aproximarnos a conocer las diversas variantes que influyen en la construcción del pensamiento del profesorado sobre dicho periodo histórico. La construcción de imaginarios es un antecedente que también influye al momento de realizar la enseñanza de los contenidos. Por ello, esta investigación analiza los siguientes aspectos: a) los orígenes de las representaciones sociales sobre la HRP de Chile; b) la influencia del pensamiento del profesorado en la enseñanza de la HRP; c) la periodización de la HRP; d) los contenidos que el profesorado reconoce como parte de la HRP de Chile; e) los contenidos de la HRP de Chile que el profesorado enseña en sexto año básico; f) las finalidades de la enseñanza de la HRP en sexto básico.

Palabras clave: representaciones sociales, Historia Reciente Presente, saberes y prácticas docentes, enseñanza del tiempo presente.

Abstract: *This article analyzes the social representations of teachers about the Recent Present History (RPH) of Chile and its teaching in sixth basic year. It is an educational research that is inserted in the Field of Didactics of Social Sciences. The data were obtained from 11 questionnaires and 11 in-depth interviews with History, Geography and Social Sciences teachers from educational establishments in the Metropolitan Region and the Valparaíso Region in Chile. The objective was to identify the origin of their representations. Which allow us to approach to know the various variants that influence the construction of the thought of the teachers about this historical period. The construction of imaginaries is an antecedent that also influences the moment of carrying out the teaching of the contents. This research analyzes the following aspects: a) the origins of social representations about RPH in Chile; b) the influence of teachers' thinking on RPH*

teaching; c) the periodization of RPH; d) the contents that teachers recognize as part of the RPH of Chile; e) the contents of the RPH of Chile that teachers teach in sixth basic year; f) the purposes of teaching the RPH in sixth basic year.

Keywords: *social representations, recent present history, knowledge and teaching practices, teaching of the present.*

Introducción

Presentamos un estudio sobre las representaciones sociales del profesorado de sexto año básico sobre la Historia Reciente Presente (HRP) de Chile y su enseñanza. El objetivo fue indagar en las representaciones construidas por el profesorado, para conocer el vínculo que establece con las ideas y discursos que tienen sobre este periodo histórico. Este estudio es una investigación educativa de carácter cualitativo que se inserta en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Jara (2010) afirma que la relación entre HRP y su enseñanza es compleja porque existe una dicotomía entre la comprensión de los hechos históricos y las prácticas del profesorado para generar la enseñanza de estos contenidos. Además, porque la aproximación teórica y metodológica a temas del pasado reciente supone diversas complejidades que repercuten en las posibilidades de su enseñanza (Toledo y Gazmuri, 2009).

En este sentido, consideramos que abordar la HRP permite la comprensión e interpretación de los problemas y conflictos sociales actuales (De Amézola, 2000; De Amézola et al., 2009; Arias, 2015; Rivera y Mondaca, 2013; González, 2018; Pagès y Marolla, 2018). De igual forma se vincula con temáticas ligadas a la formación de habilidades de conciencia histórica (Carretero et al., 2006; Rösen, 2006), la promoción de competencias ciudadanas (Sobejano y Torres, 2009; Anguera y Santisteban, 2014; Schmidt, 2017) y la aproximación a los problemas socialmente relevantes desde los contextos escolares (Santisteban, 2017). Estos aspectos didácticos permiten aproximar el conocimiento histórico escolar a posibilidades y alcances con el objetivo de crear y suscitar posibles visiones de futuros dentro de una cultura democrática (Anguera, 2012; Haste, 2017). Con la finalidad de promover valores ciudadanos que aboguen por la justicia social (Pagès y Santisteban, 2010), considerando, la posibilidad de fomentar una educación política como herramienta de cambio social en el contexto educativo (Santisteban, 2004; Ross y Vinson, 2012).

En Chile, al igual que en otros países de la región, las memorias y discursos sobre el pasado reciente generan complejidades a nivel social y educativo (Toledo et al., 2015; Silva, 2019). Socialmente, son temáticas que suscitan variados puntos de vista (Rubio, 2016) y, además, han significado la construcción e instauración de discursos de odio y negacionismo (Rubio, 2013) los cuales se manifiestan, no sólo en la aproximación y comprensión de las violaciones a los Derechos Humanos (DD. HH), sino también, en relación con los diversos elementos autoritarios que persisten en la economía y política chilena actual (Magendzo, 2004, 2006; Monsálvez, 2013).

En este sentido, a nivel educativo, son temas controversiales que hacen referencia a heridas sociales latentes, que persisten en la actualidad (Alonso, 2010). Su enseñanza requiere del uso de metodologías de trabajo y, en muchos casos, varían según las posibilidades de acción del profesorado, por las limitaciones que presentan los establecimientos educativos e inclusive, por las trabas impuestas en el propio currículum nacional. En definitiva, la enseñanza de la HRP en el contexto chileno se posiciona como un tema socialmente relevante o controvertido.

Por ello, indagar en los orígenes de las representaciones sociales del profesorado es relevante para generar estudios sobre temáticas imperantes en el contexto nacional. Porque posibilita conocer el pensamiento del profesorado, por ejemplo, sobre los contenidos, la comprensión de los hechos sucedidos y la forma en la cual se concibe su implementación en el aula. Ya que “para estudiar el pensamiento del profesorado se trata de saber cómo pasa de la teoría a la práctica, del sentido común pedagógico al conocimiento pedagógico especializado” (Imbernón et al., 2002:53). Esto último en muchos casos, se relaciona con que lo que dice que piensa y dice que enseña el profesorado, a veces no tiene una relación de coherencia con su práctica educativa.

1. El concepto de Historia Reciente Presente

Esta investigación utiliza el concepto Historia Reciente Presente (HRP) planteado por Miguel Ángel Jara (2010). La HRP emerge desde los planteamientos de la Didáctica de las Ciencias Sociales, considerando los diversos debates historiográficos desarrollados en el siglo XX que dieron paso a la conformación de los estudios sobre la Historia del Presente y la Historia Reciente.

Por una parte, el concepto de Historia del Presente nace en Europa (Cuesta, 1983; Heller, 1982; Aróstegui, 1998 y 2004; Bédarida, 1998). Se institucionaliza con la formación del Instituto de Historia del Tiempo Presente en el año 1978 en París (Cuesta, 1983), a partir de los debates que surgen a mediados del siglo XX con motivo de interpelar el paradigma positivista (Iggers, 2012; Aurell et al., 2013).

Rioux (1998) plantea que, durante la segunda mitad del siglo XX, los/as historiadores/as comenzaron a interpelar los discursos dominantes para poder encontrar explicaciones sobre el Holocausto y los conflictos originados tras las guerras mundiales. Esto posibilitó construir y desarrollar nuevas miradas sobre los estudios históricos (Pasamar y Ceamanos, 2020), presentando mayor importancia a la utilidad política y social de la historia (Barros, 2006). Lo que derivó en repensar el rol de los/as historiadores/as en la escritura de la historia (Souvage, 1998). La problematización del presente derivó en: **a)** un cuestionamiento a los regímenes de historicidad sobre todo con relación a la idea del tiempo (Heller, 1982; Koselleck, 2001; Mudrovic, 2005; Rousso, 2018); **b)** el surgimiento de nuevos objetos de estudio (Burke, 2003; Iggers, 2012); **c)** el acceso a archivos y, **d)** el uso de nuevas fuentes de información (Hernández, 2004).

En Europa, el panorama del siglo XX permitió el surgimiento de nuevas corrientes historiográficas cercanas a otras disciplinas sociales. Esto suscitó el establecimiento de relaciones, entre las que destacan la historia y la memoria (Portelli, 1989, 2003; Traverso, 2007; Nora, 2009), la historia y la narrativa

(Ricoeur, 1996 y 1999) y la historia y cultura política (Florescano, 2012). A partir de este escenario, la historia del presente se manifestó como una reacción propia del tiempo que se estaba viviendo (Aróstegui, 2004; Rousso, 2018), ya que posibilitó el debate sobre el objeto de estudio de la historia en términos epistemológicos, metodológicos y disciplinares (López, 2019).

Por otra parte, también se reconoce una tradición latinoamericana con el uso del concepto de Historia Reciente (Barros, 2006; Funes, 2006; Franco y Levín, 2007; González, 2014; Halpern, 2018; Domínguez-Acevedo, 2019). Esta teorización emerge desde una problematización del pasado vinculado a las dictaduras cívico-militares de la década de los 60 y 70s, considerando procesos de memoria que aún están abiertos (De Amézola, 2000; Franco y Levín, 2007; Jara, 2010; Rubio, 2013; Aceituno y Collao, 2018). En este sentido, la historia reciente se aproxima principalmente a la utilidad del conocimiento histórico para explicar hechos actuales originados en un pasado doloroso y represivo (Silva, 2019), con el objetivo de dotar de sentido y visibilizar luchas políticas que buscan generar procesos de reparación, verdad y justicia social (Kriger, 2011).

Halpern (2018) plantea que la Historia Reciente se origina desde una construcción cultural del presente, en el cual, se busca dar sentido a la experiencia del tiempo. Esta temporalidad vinculada a los planteamientos de la tradición europea reconoce un orden de los acontecimientos a través de una historización, como sería el caso del presentismo (Hartog, 2007 y 2012). Asumir el presentismo como un régimen de historicidad, visibiliza los diversos acontecimientos dentro de un marco temporal abierto y cambiante (Plá, 2009).

Tanto la Historia del Presente, como la Historia Reciente conforman un campo de los estudios históricos, que contempla una forma de hacer historia, que en este caso, corresponde a fenómenos particulares del siglo XX y XXI. El objetivo es poder historizar un pasado próximo (Aróstegui, 2004; Rousso, 2018; Fazio, 2010), asumiendo la construcción de una memoria colectiva y social que sustente el estudio del pasado reciente en una realidad abierta y herida (Franco y Levín, 2007).

A partir de los debates historiográficos, ¿cómo se manifiestan dichos discursos a niveles escolares? ¿Cuáles son las posibilidades de acción del profesorado en torno a la enseñanza de la HRP en la escuela? Esta investigación considera que la HRP permite acercar el conocimiento histórico a la práctica educativa porque se sitúa como una experiencia social compartida de la cual todos/as seguimos siendo parte.

Diversas investigaciones plantean que, a partir de la transposición didáctica de los contenidos, es posible evidenciar un vínculo con aspectos propios del quehacer historiográfico. Entre los que destacan la promoción de la memoria y la formación de una conciencia histórica en el estudiantado (Jelin, 2000 y 2002; Cerdá, 2004; Carretero et al., 2006; Carretero y Borrelli, 2008; González, 2008; Rubio 2013 y 2016; Sferrazza y Bustos, 2019; Silva, 2019). La problematización del presente y su estudio en la sociedad, se relaciona con el desarrollo de habilidades (Sánchez et al., 2018). Una de ellas, se vincula al uso de la memoria como una categoría de enseñanza que contemple la reivindicación de luchas sociales y políticas que disputen los discursos hegemónicos construidos por el Estado con relación al pasado reciente (Herrera y Pertuz, 2016; Rubio, 2016; Halpern, 2018; Domínguez-Acevedo, 2019; Silva, 2019).

2. El uso de las representaciones sociales en la Didáctica de las Ciencias Sociales y la historia

Las representaciones sociales es un concepto que nace en la psicología social (Moscovici, 1979 y 1986; Jodelet, 1986; Araya, 2002). Ha sido utilizado en diversas investigaciones en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, a través del estudio de componentes y agentes que interfieren o afectan en el pensamiento del profesorado y su práctica educativa. Ya que, el conocimiento sobre un tema determinado se nutre de experiencias sociales que construyen una realidad.

Vergara (2008) plantea que las representaciones sociales permiten conocer e indagar en la formación de memorias individuales y colectivas. Desde los diversos contextos en los cuales se desenvuelven las personas, se establecen marcos de acción común que responden al imaginario colectivo. Por tanto, aproximarse al conocimiento social se vincula con la construcción de memorias individuales que interactúan con la memoria colectiva en una relación de interdependencia.

La construcción del pensamiento se puede explicar y analizar desde la teoría del núcleo central y las condiciones periféricas (Marková, 1996; Araya, 2002; Rodríguez, 2007). Su aporte radica en que esta teoría permite “pensar la estructura y organización de una representación” (Rodríguez, 2007:167), es decir, las representaciones sociales tienen un núcleo central el cual opera de forma estable y se articula dentro de la memoria de un grupo determinado. El núcleo central promueve la interacción de las personas con aspectos del pensamiento que generan discursos compartidos dentro de un contexto (Rodríguez, 2007).

Araya (2002) señala que los elementos o condiciones periféricas son las apreciaciones personales sobre las temáticas que se busca estudiar. Entre sus características destaca que son fluctuantes. Además, son conocimientos específicos, que, si bien tienen una relación con el núcleo central, orbitan en torno a la construcción compartida de imaginarios determinados temas.

En definitiva, el uso de las representaciones sociales como categoría de análisis sitúa el objeto de estudio en los idearios o imaginarios sociales que tiene el profesorado sobre la enseñanza. Esto permite indagar y analizar de qué forma su experiencia ha sido clave para comprender los contenidos que enseña. Así, la teoría de las representaciones sociales “permite introducir el lenguaje y la cognición como dimensiones básicas de la cultura y de la vida cotidiana” (Rodríguez, 2007:157). Porque el proceso de enseñanza y aprendizaje remite al pensamiento e imaginarios que tiene y construye el profesorado, sobre dichos contenidos.

3. Metodología de investigación

Este trabajo es una investigación educativa situada en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Es un estudio que aborda dos líneas de trabajo. Por una parte, el análisis de las representaciones sociales del profesorado en ejercicio docente. Y, por otra, el desarrollo del concepto de HRP, considerando su uso y aplicación en la práctica educativa. Esta investigación se posiciona en el paradigma crítico, el cual permite identificar que “la relación entre lo teórico y lo práctico no puede limitarse meramente a prescribir una práctica en base

a la teoría, ni a informar el juicio práctico” (Carr y Kemmis, 1988:142), sino que también, se puede indagar en otros aspectos que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La metodología de investigación es de carácter cualitativo de tipo descriptiva-exploratoria. Esta metodología “refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad” (Bisquerra, 2019:285). Además, este estudio es inductivo, lo cual se justifica en la limitación de la muestra y en el tratamiento de los datos (Hernández et al., 2010).

La muestra de esta investigación está compuesta por once docentes que imparten clases en el nivel sexto básico (educación primaria) en colegios de la Región de Valparaíso y la Región Metropolitana en Chile. La información fue obtenida tras la aplicación de once cuestionarios y once entrevistas en profundidad. Para efectos de esta investigación, se resguarda el nombre de cada docente y solo se mencionan sus iniciales. La elección de la muestra fue intencionada y se sustenta en que cada profesor o profesora puede tener una representación distinta acerca de la HRP y su enseñanza, la cual se origina a partir de su formación profesional y producto de los conocimientos teóricos y epistemológicos que poseen sobre los contenidos históricos y su aplicación didáctica.

La elección de este nivel educativo se sustenta en los contenidos declarados en el programa de estudios de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (MINEDUC, 2012). En sexto básico, si bien no se menciona el concepto HRP para referirse a los contenidos; estos sí son una aproximación a temáticas del pasado reciente chileno. Entre los contenidos declarados en la unidad 3 del programa se encuentran: Gobierno de Salvador Allende (1970), Golpe de Estado de 1973, Dictadura Cívico- Militar 1973-1990 y en menor medida, el estudio y enseñanza del retorno a la democracia de 1990.

De esta manera, estudiar al profesorado que imparte clases en sexto año básico de educación primaria permite evidenciar sus representaciones sociales sobre contenidos y conocimientos que están declarados en el programa de estudios de la asignatura.

4. Análisis de los resultados

El análisis de los datos obtenidos en esta investigación se estructura a partir de seis aspectos: **a)** los orígenes de las representaciones sociales sobre la HRP de Chile; **b)** la influencia del pensamiento del profesorado en la enseñanza de la HRP; **c)** la periodización de la HRP; **d)** los contenidos que el profesorado reconoce como parte de la HRP de Chile; **e)** los contenidos de la HRP de Chile que el profesorado enseña en sexto año básico; **f)** las finalidades de la enseñanza de la HRP en sexto básico.

4.1. Los orígenes de las representaciones sociales sobre la HRP de Chile

El origen de las representaciones y del conocimiento del profesorado sobre la HRP de Chile tiene distintas raíces. Por una parte, todas las personas

entrevistadas mencionaron que las vivencias personales y familiares condicionan su pensamiento sobre el pasado reciente. Por ejemplo, RM¹ sostiene que:

... cuando pienso en el pasado reciente de Chile o en la HRP de Chile me doy cuenta de sus consecuencias a nivel personal, social y familiar. Esa es la primera referencia. Quizás la historiografía me dio la estructura para poder hacer el vínculo, hacer conexiones. Entender que hay un pasado reciente que influye directa e indirectamente en este presente. Y que tiene mucho también de la subjetividad. Cuando pienso en el pasado o la HRP lo construyo primero de mis subjetividades. Como lo vivió mi familia, mi abuelo, mi mamá y mi papá.

Las ideas personales que consideran la influencia de la familia ayudan a comprender que las representaciones se orientan desde lo personal a lo general, evidenciando los usos sociales que se le otorgan a la historia como disciplina. En este caso, la familia se presenta como una experiencia discursiva y práctica relacionada con vivencias e imaginarios personales. Y si bien, no se mencionan aproximaciones a escuelas historiográficas, sí se plantea la idea de la subjetividad, la cual puede ser analizada desde la interpretación de los hechos.

En segundo lugar, se valora la universidad como espacio formativo. Se considera dentro de un contexto de intercambio tanto en el establecimiento de relaciones y vínculos con otras personas y también, reconociendo que permite el desarrollo del conocimiento. NH plantea que: “siento que he tenido y he seguido teniendo muchísimas influencias. Ósea en un inicio lo natural es tener la influencia del punto de vista de la academia y del lugar desde donde uno estudia”.

En tercer lugar, el contexto político y social del país es considerado una influencia significativa en la construcción de las representaciones. Por ejemplo, JV menciona que: “entré a estudiar el año 2011 y coincidió justamente con las movilizaciones estudiantiles y todo el ciclo de movilizaciones que se han dado hasta ahora. Eso también es como algo que marca el imaginario que tengo sobre la HRP de Chile”. En este caso, el contexto de movilizaciones estudiantiles determinó la experiencia personal y profesional. En este caso, se asume que dicho momento de cambios sociales y de demandas de la ciudadanía es posible entenderlo en la actualidad. En definitiva, los movimientos sociales se mencionan como hechos clave en la comprensión de la historia desde una experiencia personal.

4.2. La influencia del pensamiento del profesorado en la enseñanza de la HRP

El profesorado, al reconocer que existen diversas experiencias que condicionan el pensamiento sobre determinados temas, evidencia que en muchos casos, estas ideas también influyen al momento de realizar la transposición didáctica de los contenidos. Al consultar al profesorado si creen que su pensamiento influye en la práctica, la totalidad de la muestra afirma que sí. Mencionan que es imposible separar a la persona – en su idea más íntima- de su rol docente. MC señala que “siempre hay una influencia desde donde el profesor se para y transmite o genera una clase. De todas maneras, influye mi experiencia, vivida por mí, por mis familiares en cierta manera me sirve para ahondar más un tema.” Este caso ejemplifica que cada persona se ve influenciada y condicionada por sus ideas previas al momento de enseñar determinados contenidos. Es decir, es muy probable que lo que piense cada profesor/a se manifieste al momento de enseñar

dicho contenido. Si bien, es necesario precisar que las influencias pueden ser muy variadas, dado que se relacionan con la experiencia o con condicionantes familiares, temporales y coyunturales.

Por otra parte, NR argumenta que el profesorado debe tener cautela al momento de manifestar su opinión. El resguardo es un aspecto clave, porque en algunos casos, se pueden dar interpretaciones que influyan en la creación de los propios imaginarios del estudiantado:

... cuando preparo las clases o explico, es imposible que deje de lado mi opinión. Explico los hechos, y me dicen ¿usted cree que esto es justo? Igual me da miedo. Yo les digo, ustedes igual tienen que pensar por ustedes, esa es la idea. No quiero que repitan lo que yo les digo. A veces dicen, pero es que es verdad, usted tiene razón.

La influencia del pensamiento personal en este caso es considerada un posible problema, ya que se puede prestar para que el estudiantado tome una posición similar a la de los y las docentes. Sin embargo, si bien se presenta un temor, se deja de manifiesto que su pensamiento sobre la práctica considera que cada estudiante debe desarrollar sus propias ideas.

4.3. La periodización de la HRP

Lograr establecer una periodización de la HRP es una característica que se presenta de forma ambigua tanto a niveles escolares como teóricos. Como fue mencionado, dentro de la disciplina histórica, no existe una idea común cerrada y hegemónica sobre qué hechos forman parte de este proceso. Es más, se reconoce como una temporalidad abierta y en constante transformación.

En este sentido, el pensamiento del profesorado también está en dicha línea. No existe una respuesta concreta, sino que, se evidencian variadas nociones. Al consultar sobre la periodización, se mencionan distintos acontecimientos y procesos. Dos tercios de las personas entrevistadas señalan que su inicio se origina con la elección de Salvador Allende en 1970. CQ menciona que este fue un hecho inicial porque “desde la elección de Allende cambia harto el punto de vista de la historia de nuestro país hasta la actualidad”. Es decir, se considera que dicha elección y los sucesos que devinieron, persisten y configuran la actualidad del país, dada la continuidad de diversos procesos.

También, se reitera la idea que la HRP comienza con la imposición de la Dictadura Cívico Militar en 1973. RM señala que:

... la HRP siempre se vincula con el periodo de la Dictadura en Chile, un poco antes tal vez, con la Unidad Popular y las reformas estructurales de 1970. Quizás podría ser ahí. Pero yo hasta podría creer que antes de la Dictadura Militar. No sé si comienza con la Dictadura militar propiamente tal. Quizás hay un punto de inflexión.

En este caso se plantea que la dictadura fue un punto de inflexión en la historia de Chile. De todas formas, se reconoce que hubo acontecimientos previos que fueron claves en la conformación de un escenario que significó diversos cambios políticos y económicos.

Por otra parte, se considera que la HRP puede ser entendida dentro de un proceso de larga duración. En este sentido AI, señala que su inicio comienza durante:

... el siglo XX y siglo XXI. Porque todo lo que estamos viviendo ahora, estallido social, es consecuencia de eso también, de todo lo que pasó en la dictadura. De todas las desigualdades que vienen desde esa época. Y que tienen su raíz, bueno para entender la dictadura también tienes que remontarte más atrás. Creo que uno siempre hace ese ejercicio de volver atrás.

Esta idea, también toma en consideración el pensamiento sobre la continuidad y la búsqueda de explicaciones a los hechos acontecidos en la actualidad en Chile. Esta periodización está declarada en las bases curriculares elaboradas por el Ministerio de Educación. En dicho documento, la HRP se visualiza dentro de un contexto general de la historia de Chile (Díaz, et al., 2020). Esto es importante de destacar porque implica una comprensión de la historia a partir de procesos que van sucediendo y generan consecuencias que es posible evidenciar en la actualidad, porque atañen directamente al desarrollo de la sociedad. Por tanto, la falta de uso conceptual en el curriculum también genera dificultades en su aproximación por parte del profesorado.

5. Los contenidos que el profesorado reconoce como parte de la HRP de Chile

El pensamiento del profesorado en ejercicio y la construcción de temporalidades respecto a un tema, significan comprender que hay ciertos contenidos que forman parte o no de un periodo histórico determinado. En este sentido, puede existir un reconocimiento de hechos que componen la HRP, que finalmente no son enseñados por diversos motivos.

Por ello, dentro de los acontecimientos de la historia de Chile que el profesorado cree que forman parte de la HRP, se brinda importancia a los movimientos sociales, la imposición de la Dictadura Cívico Militar de 1973 y las diversas transformaciones políticas, económicas y sociales que persisten en la actualidad.

En relación con la proliferación de los movimientos sociales, AI menciona que:

... la historia de los movimientos sociales en Chile son la médula para comprender nuestra sociedad y lo que vivimos hoy en día. Los/as estudiantes están acostumbrados a admirar a los “héroes de la historia” y analizar la historia desde “arriba”, escuchando la versión de los “vencedores”. Sin embargo, es la historia de los pueblos que trabajan, sangran, mueren y luchan, la que va tallando la historia de culturas como la latinoamericana.

La enseñanza de estos contenidos permite al profesorado abordar una historia que, en muchos casos, ha sido omitida e ignorada por la historia tradicional. Lo que permite dar sentido a luchas sociales que han sido acalladas por los grandes relatos. NR menciona que es necesario puntualizar en lo que ha significado la instauración de los “movimientos estudiantiles, feminista y ambientalistas”. La enseñanza de los movimientos sociales en palabras de MC es clave para “abordar las causas y consecuencias políticas del sistema actual”.

La aproximación a los contextos de movilizaciones es planteada por el profesorado como la posibilidad de comprender continuidades en las luchas que siguen ocurriendo en la actualidad. Uno de los casos más emblemáticos es la revuelta social de octubre del año 2019, dado las diversas consecuencias políticas y sociales que ha significado en el país. Uno de los más destacados es que Chile

será el primer país en el mundo que tras un referéndum, la ciudadanía escogió una Convención Constitucional para redactar la nueva Constitución de tipo paritaria y con la inclusión de los pueblos originarios.

En segundo término, uno de los acontecimientos que más se reitera, es la instalación de la Dictadura Cívico-militar de 1973 como un hito fundamental de la enseñanza del pasado reciente del país. El estudio de la dictadura, siguiendo lo planteado por el profesorado, es determinante en la comprensión de las transformaciones económicas que siguen en la actualidad. Por ejemplo, RM menciona que se debe enseñar:

Es importante la enseñanza de La dictadura militar abordando diferentes dimensiones como la transformación económica dada por una nueva institucionalidad (Constitución 1980), el apagón cultural, la violación a los DD. HH con continuidad hasta la actualidad. También la transición a la democracia y la lucha de distintos organismos y movimientos para obtener verdad, justicia y reparo. La evolución sociopolítica desde fines de los noventa hasta 2010, nuevos actores sociales que reivindican derechos antes invisibilizados.

Es decir, existen diversas consecuencias del periodo de la dictadura, considerando la inclusión de la enseñanza de la violación de los DD.HH. CM establece que es necesario generar “un enfoque de educación en DD. HH de forma transversal” lo cual significa que no solo se enseñe sobre las violaciones en dictadura, sino que como señala MV a través de este contenido es posible, “hacer muchas conexiones con el presente, y no tan solo desde el punto de vista de la historia propiamente tal, que fue muy bueno, sino que me gustó el poder tensionar el imaginario de que los deberes eran primero que los derechos, que era algo que muchos niños y niñas me decían, y lo pude conectar con sus vidas y les hizo mucho sentido”.

Por otra parte, también se hace referencia a las transformaciones económicas, haciendo alusión a la imposición del modelo económico neoliberal. NH plantea que abordar la HRP implica la enseñanza de “la Historia de las ideas y también historia económica de Chile en el Siglo XX”. Y DP priorizaría la enseñanza del “Estado de bienestar versus el estado neoliberal, la conformación el espectro político y la elitización de los partidos políticos”. Es decir, el planteamiento en torno a la HRP se posiciona desde la comprensión de procesos económicos considerando las ideas y los partidos políticos.

6. Los contenidos de la HRP de Chile que el profesorado enseña en sexto año básico

Además de determinar que existen contenidos que forman parte del pasado reciente de Chile, el profesorado menciona que, en muchos casos, no se enseña lo mismo que se piensa que forma parte del periodo histórico. La causa sería las distintas trabas en la aproximación a los contenidos: ya sean institucionales, por temas de tiempo e, inclusive, por la escasa presencia de la HRP en el *Curriculum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*.

La muestra en su totalidad señala que la temática que más se reitera es la enseñanza de la Dictadura Cívico Militar de 1973, JV puntualiza que:

... entiendo el concepto de historia reciente, como el ciclo histórico del que aún formamos parte. Ineludiblemente para nuestra historia nacional éste fue iniciado con el Golpe de Estado de 1973. En ese sentido, entrego bastante importancia a este contenido, en la complejidad que el nivel educativo lo permite.

En este caso, se reconoce la dictadura como un proceso que da un inicio a un proceso actual. Esto está totalmente evidenciado en que en Chile aún persisten diversos enclaves autoritarios que nacen y se estructuran bajo la tutela de Pinochet, siendo el modelo económico uno de los más importantes.

También, se menciona el Gobierno de la Unidad Popular de 1970. MV asume que su enseñanza se debe realizar para comprender el “quiebre institucional” que significó en el país. AI, establece que se debe abordar como un periodo “de influencias de la Guerra Fría en Chile”. A modo general, el profesorado no menciona el Gobierno de la Unidad Popular como un hecho que forma parte de la enseñanza de la HRP de Chile. Tampoco se genera un cuestionamiento al proyecto político, económico y social que buscó implementar la Vía Chilena al Socialismo y el programa de Salvador Allende. En un solo caso se mencionó y reconoció el contexto de la Guerra Fría, como un escenario internacional que posibilitó el apoyo e intervención de Estados Unidos en el Golpe de Estado de 1973 por parte de las Fuerzas Armadas de Chile.

Por otra parte, MC plantea que, en las bases curriculares, “hay una unidad completa de todo el siglo XX chileno hasta la actualidad”, siguiendo esta idea CM menciona que en sexto básico se enseña una “visión panorámica del siglo XX, Chile a partir de la década de 1920, golpe de estado, dictadura militar, quiebre y recuperación de la democracia”. Es decir, no existe una presentación de los contenidos por parte del currículum nacional como HRP, sino que es visto como un proceso que aborda todo el siglo, en el cual existen distintos hechos que deben ser enseñados al estudiantado que cursa el nivel. Esta situación condiciona las respuestas de estas personas, ya que al consultarle sobre lo que se enseña realmente, se remiten a considerar lo propuesto a nivel curricular.

7. Las finalidades de la enseñanza de la HRP en sexto básico

Como se ha mencionado, el profesorado indica diversos hechos y procesos de la historia de Chile para aproximarse a una definición sobre la Historia Reciente Presente. También, fue posible evidenciar las finalidades que otorgan a la enseñanza de estos contenidos en enseñanza básica los cuales refieren a la posibilidad de dotar de sentido un pasado doloroso.

Se menciona que una de las finalidades más significativas es aproximar al estudiantado a elementos de formación ciudadana, destacando la importancia de que la enseñanza se vincule con el contexto y la realidad de cada estudiante, considerando una dimensión personal y colectiva. MD señala que a través de la enseñanza del HRP se puede lograr que los y las estudiantes “se sientan partícipes de una u otra forma, que entiendan que están viviendo un proceso histórico el cual ellos van a elegir que si se van a hacer parte o no se van a hacer parte”. El hecho de hacerse parte puede ser analizado desde la idea de participar y comprender que sus acciones también tienen un impacto en su vida.

También, se establece que es posible generar relaciones entre el estudio de la historia y la comprensión del presente. En este sentido RM reflexiona que:

La enseñanza de la Historia Reciente permite entendernos como sociedad. Las heridas que aún tenemos abiertas, las heridas que no han cicatrizado bien. Las heridas que nos enfurecen pero que al mismo tiempo nos movilizan. Siento que enseñar HRP ahora toma mucho más sentido después del 18 de octubre. Las heridas que estamos reclamando como sociedad muchas vienen dadas por un pasado reciente: la precarización de los servicios básicos, la extrema pobreza, la desigualdad de oportunidades, la segregación, la marginalidad. Finalmente, este sistema socioeconómico se viene gestando desde el modelo neoliberal. Ese es nuestro pasado reciente y nos tiene como estamos. Entonces podemos ser críticos, podemos cuestionarla, podemos reelaborarla, podemos rehacerla y podemos proyectarnos a otras sociedades y a otras formas de querer ser, tanto individual como colectivamente. Ese es el propósito grande que yo le veo a ser docente de historia. Te otorga herramientas la disciplina que te permiten ser un ciudadano que quiera controlar una sociedad equilibrada.

Este ejemplo refleja cómo el pensamiento sobre la práctica educativa también se vincula con los propósitos que se plantea el profesorado al momento de abordar la enseñanza. Existen consideraciones vinculadas al desarrollo de habilidades, pero en muchos casos, siempre se reduda en la necesidad de lograrlas.

También se plantea que la enseñanza de la HRP permite generar educación política. En este sentido JV afirma que:

... la HRP tiene una finalidad política, pero entendiendo en un sexto básico que no hay como una acción política prontamente. Yo creo que es como, de alguna forma que se tiene como la idea cuando son estos cursos pequeños, que la historia es sobre lo que pasó hace muchos años. Que el pasado muerto y un poco romper con esas visiones de la historia que no tienen una ligazón con la actualidad. Y romper eso, y tratar de comprender que sí, que el presente se construye históricamente y que ellos como que logren, eso sería como el gran objetivo, visualizar continuidad o rupturas entre esta historia y nuestro presente.

Otra finalidad que se considera es promover y potenciar habilidades históricas. Se presenta la posibilidad que tiene el estudiantado de comprender el presente considerando que la historia es una disciplina dinámica, a través de la cual se pueden potenciar habilidades de pensamiento histórico, para desarrollar la conciencia histórica, para relacionar el pasado, el presente y el futuro, para dar sentido al estudio de la historia como un conocimiento del cual los y las estudiantes son protagonistas, cuando la historia les ayuda a comprender su presente y sus problemas. En ese ejercicio de reflexión y de conciencia crítica la enseñanza de la HRP adquiere el gran poder de formar ciudadanía.

Conclusiones y consideraciones finales

Este estudio ha evidenciado que las representaciones sociales del profesorado sobre la HRP y su enseñanza tienen diversos orígenes, los cuales, influyen en la comprensión de este proceso histórico y en la práctica docente. En primer lugar, el profesorado destacó vivencias personales y familiares que se vinculan con experiencias sociales colectiva. Las cuales, han condicionado sus miradas sobre dicho periodo histórico.

En segundo lugar, en relación con los contenidos que comprenden el periodo, no hay una respuesta unívoca. Un grupo puntualiza en hechos históricos y procesos desde 1970 en adelante, siendo la Dictadura Cívico Militar un acontecimiento fundante de la comprensión del pasado reciente chileno. Otro

segmento de entrevistados/as, considera que la HRP contempla todo el siglo XX, situación que también es declarada en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de sexto año básico. Esto manifiesta que son diversas las periodizaciones y aproximaciones a los contenidos.

En tercer lugar, respecto a las finalidades esperadas de la enseñanza de la HRP, se destaca que este campo permite acercar al estudiantado a una historia viva, problematizando la realidad y los conflictos que se manifiestan a nivel político y social. Esto posibilita relacionar la enseñanza de la HRP con la memoria histórica. Otorgar a la educación un valor de memoria posibilita que el estudiantado pueda problematizar y dotar de sentido formas de acción social y política (Rubio, 2007). Uno de los imperativos es lograr reivindicar el pasado reciente con una perspectiva de futuro (Morin, 2001). El diálogo con la memoria – o memorias – permite cuestionar los relatos que el Estado asume como propios ya que, “la memoria escolar está definida por lo que se quiere, desde los círculos del Estado, que la sociedad recuerde, olvide y conmemore” (Pagès y Marolla, 2018:160). Por tanto, aproximarse a ella enriquece el trabajo en el aula a partir de la HRP.

Por otra parte, con relación a la aplicación de la teoría de núcleo central y de las condiciones periféricas en el estudio de las representaciones sociales del profesorado sobre la HRP de Chile y su enseñanza, esta teoría ha sido clave para identificar e indagar en los aspectos más estructurales de la comprensión de la historia del país. Si bien hay distintas percepciones sobre los contenidos, existe una sociedad en común que significa la existencia de consensos compartidos o impuestos.

En este estudio el núcleo central de las representaciones sociales está dado por: el contexto político social de Chile, las condiciones materiales y los discursos nacionales. Estas tres consideraciones dan significado a la representación. El sistema de núcleo central tiene una repercusión a niveles personales, que se evidencian en las diversas interacciones y apreciaciones de cada docente sobre su propia realidad y experiencia, lo que forma parte de las condiciones periféricas de las representaciones (Vergara, 2008).

En definitiva, las influencias recibidas por el profesorado sobre la HRP se acercan a ideas personales, familiares, académicas y de contexto. El análisis realizado en la investigación demuestra que la construcción de las representaciones sociales es un proceso de creación colectivo de la realidad y, a la vez, un proceso individual. En este sentido, el profesorado reflexiona de forma crítica sobre el presente reciente y, al mismo tiempo, se ve condicionado por las limitaciones del currículum, la institución o el contexto sociopolítico. La HRP se identifica como un conocimiento histórico imprescindible, para la formación del pensamiento histórico y, en definitiva, de la conciencia histórica.

Referencias

- Aceituno, D.; Collao, D. (2018). La historia reciente de Chile. Reflexiones sobre su enseñanza y aprendizaje en tiempos de convergencia cultural. *Cuadernos de Pesquisa: Pensamiento educativo*, 13, 52-68.
- Alonso, L. (2010). Definiciones y tensiones en la formación de una Historiografía sobre el pasado reciente en el campo académico argentino. En J. Bresciano (Ed.).

- El tiempo presente como campo historiográfico. Ensayos teóricos y estudios de caso* (41-64). Ediciones Cruz del Sur.
- Anguera, C. (2012). *El concepto de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària*. [Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona].
- Anguera, C. y Santisteban, A. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 18-19, 249-267.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para una discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios*, 42, 29-41.
- Aróstegui, J. (1998). Historia y Tiempo Presente. Un nuevo horizonte de la historiografía contemporánea. *Cuadernos de Historia contemporánea*, 20, 15-18.
- Aróstegui, J. (2004). *La Historia vivida. Sobre la historia del presente*. Alianza.
- Aurell, J.; Balmaceda, C.; Burke, P.; Soza, F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Akal.
- Barros, C. (2006). La historiografía y la Historia inmediata: la experiencia latina de historia a debate (1993-2006). *HAOL*, 9, 193-196.
- Bédarida, F. (1998). Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de Historia contemporánea*, 20, 15-18.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Burke, P. (2003). *Formas de hacer historia*. Alianza.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carretero, M.; Rosa, A.; González, M. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En: *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.
- Carretero, M.; Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y educación*, 2, 201-215.
- Cerdá, C. (2004). Historia del presente y memoria: su enseñanza, hacia la construcción de nuevas subjetividades. En: Funes, A. (Comp.). *La historia dice presente, en el aula*. Educo.
- Cuesta, J. (1983). La historia del tiempo presente: estado de la cuestión, *Revista Studia histórica, historia contemporánea*, 1, 227-241.
- Díaz, F.; Marolla, J.; Rabuco, A. (2020). Enseñanza de la historia en la escuela: una aproximación desde el análisis del texto escolar. *REIDICS*, 7, 133-152.
- De Amézola, G. (2000). Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente. *Entrepasados. Revista de historia*, 17, 137-162.
- De Amézola, G.; Dicroce, C.; Garriga, M. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 13, 1-28.
- Domínguez-Acevedo, J. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1), 253-278.
- Fazio, H. (2010). *La historia del tiempo presente: historiografía, problemas y métodos*. Ediciones Uniandes.
- Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 5(1), 91-102.

- Franco, M.; Levín, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- González, M. P. (2008). *Historia, memoria y conciencia histórica*. [Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona].
- González, M. P. (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Universidad Nacional del General Sarmiento.
- Halpern, S. (2018). *Historia reciente y construcción de la memoria colectiva en la escuela primaria*. Lugar Editorial.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Hartog, F. (2012). Faire du temps/faire avec le temps. En: *Où est passé le temps?* París: Gallimard.
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Paidós.
- Heller, A. (1982). *Teoría de la historia*. Fontamara.
- Hernández, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. Akal.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mcgraw-HILL / Interamericana Editores.
- Herrera, M. C.; Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108.
- Iggers, G. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Fondo de Cultura Económica.
- Imbernón, F. (coord.). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Graó.
- Jara, M. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. [Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona].
- Jelin, E. (2000). Memorias en conflicto. *Puentes*, 1, 6-13.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Paidós.
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. *Persona y Sociedad*, 25(3), 29-52.
- López, M. (2019). ¿Es posible la historia del presente? Conceptos, debates y propuestas. *Revista de la Red de Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea*, 6(119), 40-54.
- Magendzo, A. (Ed.) (2004). *De miradas y mensajes en la educación en Derechos Humanos*. Lom Ediciones.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Lom Ediciones.
- Ministerio de Educación (MINEDUC), Gobierno de Chile. (2012). *Programa de estudios Historia, Geografía y Ciencias Sociales sexto año básico*. Ministerio de Educación.

- Monsálvez, D. (2013). La Dictadura Militar de Augusto Pinochet como historia del presente: historiografía, dictadura, transición, demanda social y crisis de representatividad. *HAO*, 30, 175-191.
- Morin, E. (2001). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En: Páez, D.; Blanco, A. *La teoría sociocultural y la psicología social actual* (163-182). Aprendizaje.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemal.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Mudrovic, M. (2005). *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*. Akal.
- Nora, P. (2009). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. LOM Ediciones.
- Pagès, J.; Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 64, 8-18.
- Pagès, J.; Marolla, J (2018) La historia reciente en los currículums escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Hist. Men*, 17, 153-184.
- Pasamar, G.; Ceamanos, R. (2020). *Historiografía, historia contemporánea e historia del presente*. Síntesis.
- Plá, S. (2009). El presente como tiempo de la Didáctica de la historia. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-10.
- Portelli, A. (1989). Historia y memoria: la muerte de Luigi Trastulli. *Historia y fuente oral*, 1, 5-32.
- Portelli, A. (2003). *La orden ya fue ejecutada. Roma, las Fosas Adreatinas, la memoria*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración: el tiempo narrado*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Rioux, J. P. (1998). Historia del tiempo presente y demanda social. *Cuadernos de Historia contemporánea*, 20, 71-81.
- Rivera, P.; Mondaca, C. (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios pedagógicos XXXIX*, 1, 393-401.
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En: Rodríguez, T. y García, M. (coord.) *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. CUCSH-UDG.
- Ross, W.; Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.
- Rouso, H. (2018). *La última catástrofe. La historia, el presente, lo contemporáneo*. Editorial Universitaria.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15, sin paginación.
- Rubio, G. (2013). *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. LOM Ediciones.
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 109-135.

- Rüsen, J. (2006). Didáctica da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis educativa. Ponta Grossa*, 1(2), 7-16.
- Sánchez, M. et al. (2018). Medios de comunicación e historia reciente. Un estudio con alumnado chileno en secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, 14-34.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política. En Vera, M. I. y Pérez, D. *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (377-388). AUPDCS.
- 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.
- Schmidt, M. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y método de la enseñanza de la Historia. *Clio y Asociados. La historia enseñada*, 24, 26-37.
- Sferrazza, P.; Bustos, F. (2019). Violaciones a los derechos humanos y derecho a la memoria en Chile. En: Castro, H. (Coord.). *Memoria, patrimonio y ciudadanía* (15-56). América en movimiento.
- Silva, C. (2019). Pedagogía de la memoria para ciudadanías democráticas: la pedagogización de los Derechos Humanos desde la escuela y la sociedad civil. En: Castro, H. (coord.). *Memoria, patrimonio y ciudadanía* (85-107). América en movimiento.
- Sobejano, M. y Torres, P. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Tecnos.
- Souvage, P. (1998). Una historia del tiempo presente. *Historia crítica*, 17, 50-70.
- Toledo, M.; Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos*, 2, 155-172.
- Toledo, M.; Iglesias, R. et al. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, XLI(1), 275-293.
- Traverso, E. (2007). *El pasado. Instrucciones de uso: Historia, memoria, política*. Marcial Pons/ Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80.

Notas

- 1 Se utilizan iniciales alteradas para preservar la identidad de las personas investigadas.