

Incorporación de la Historia Reciente en la Enseñanza Escolar Chilena

Karina Andrea Carrasco Jeldres^{1, 2}

¹Universidad Católica del Maule (UCM), Talca/Maule – Chile

²Universidad de Málaga (UMA), Málaga – España

RESUMEN – Incorporación de la Historia Reciente en la Enseñanza Escolar Chilena. El objetivo de este ensayo bibliográfico es reflexionar sobre el proceso de incorporación de la historia reciente en la enseñanza escolar chilena, a partir de las políticas educativas y la literatura científica respecto a ello. Además, se discuten los desafíos que esto plantea para el profesorado de historia al abordar su enseñanza desde las propuestas teóricas desarrolladas por Tuithof et al. (2021) y Villalón-Gálvez y zamorano-Vargas (2018). Para ello, se resaltan tres características del campo historiográfico: contemporaneidad, fuentes históricas y concepción de la historia, vinculadas a objetivos de enseñanza identificados en el pensamiento del profesorado, desde diversas perspectivas de la enseñanza de la historia. Finalmente, el profesorado enfrenta desafíos ligados a la enseñanza de la historia reciente, debido a las creencias y conocimientos que tiene sobre este tema, así como a las experiencias ciudadanas que posee.

Palabras-clave: Historia Reciente. Formación Ciudadana. Currículum. Profesorado de Historia.

ABSTRACT – Integration of Recent History in Chilean School Education. This bibliographic paper aims to reflect on incorporating recent history in Chilean school education based on educational policies and scientific literature on the subject. The theoretical proposals formulated by Tuithof et al. (2021) and Villalón-Gálvez and Zamorano-Vargas (2018) are examined to explore the obstacles that history educators face when teaching the subject. Three characteristics of the historiographical field stand out: contemporaneity, historical sources, and conception of history related to teaching objectives identified in the teacher's thinking from different perspectives of history teaching. Finally, teachers face challenges linked to the teaching of recent history due to their beliefs and knowledge on this subject, as well as to their citizenship experiences.

Keywords: Recent History. Citizenship Education. Curriculum. History Teachers.

Introducción

La educación para la ciudadanía es una preocupación mundial que forma parte de las agendas de políticas públicas en diversos países (Santamaría-Cárdaba et al., 2022; Estepa-Giménez; Delgado-Algarra, 2021; Ruiz; Herrera, 2021; Magendzo; Pavez, 2021). La importancia que ha alcanzado la formación ciudadana para el contexto global tiene estrecha relación con que la educación posee la responsabilidad de preparar a las personas que pensarán, construirán y vivirán el mundo de hoy en adelante. Este desafío conlleva que la ciudadanía debe estar preparada para lograr solucionar y enfrentar de forma democrática temáticas que se han levantado como relevantes para las sociedades actuales, tales como multiculturalidad, cuidado del planeta, diversidad y equidad de género y la búsqueda de mayor justicia social (Godoy et al., 2022; Santamaría-Cárdaba et al., 2022).

Desde la perspectiva educativa, definir el modelo de ciudadanía que se busca potenciar es complejo ya que el principal propósito no es la uniformidad humana, sino el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad. Esto plantea la necesidad de reconocer las particularidades de cada sociedad para reconocer los aspectos que permiten potenciar una mayor participación en la toma de decisiones y en la acción de construcción social para el futuro (Santamaría-Cárdaba et al., 2022). Desde esta perspectiva, la búsqueda de elementos que fortalezcan la formación ciudadana no es algo estático o puramente normativo, sino, más bien, un debate constante dentro de la sociedad para reconocer las necesidades situadas a la realidad de cada contexto en el cual se desarrollan los procesos educativos para el ejercicio de la ciudadanía democrática (Martínez; Del Rey, 2021).

En Chile, la promulgación de la Ley 20.911 (República de Chile, 2016), que crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, y la reciente modificación de las bases curriculares para tercero y cuarto año de enseñanza media (MINEDUC, 2019) han involucrado debates en torno a la relación educativa entre escuela y sociedad centrados en la figura del ciudadano. Esto se debe a que, en ambas políticas educativas señaladas, el foco de atención está puesto en que la escuela debe formar ciudadanos con habilidades para su desarrollo en la sociedad del siglo XXI (Henríquez; Mardones, 2016). Por lo cual, las decisiones curriculares están definidas en relación con características específicas y problemáticas propias de la sociedad actual como son globalización, cambio climático y determinadas demandas de movimientos sociales.

A pesar de considerar los cambios que ha conllevado el siglo XXI, el concepto de ciudadanía se entiende en sí mismo como controversial, identificando que no se encuentra definido de forma explícita en la Ley 20.911 (República de Chile, 2016) o en las orientaciones respecto a formación ciudadana (MINEDUC, 2016), pero sí se puede identificar una definición implícita a través de los objetivos y planteamientos allí señalados. Respecto a ello, Magendzo y Pavez (2021) identifican que en las

políticas educativas chilenas sobre formación ciudadana se encuentra presente un modelo de ciudadanía liberal, que privilegia la libertad individual, el bienestar económico y el respeto a las leyes. En este sentido, la ciudadanía se comprende como un estatus individual que otorga derechos y deberes, particularmente civiles y políticos, garantizados por el Estado, en función de la libertad individual. Si bien, la formación ciudadana en Chile plantea problemáticas de carácter global, la ciudadanía liberal apunta a reforzar la identificación de este estatus con el Estado y la nación (Magendzo; Pavez, 2021).

En este marco, las actuales políticas educativas señalan que la escuela debe formar parte de las controversias y debates que se dan en la sociedad (Fernández, 2019; Jofre et al., 2015a; 2015b; Jofre; Stein, 2019; Jofre; Kolstrein, 2013), tal como lo propone a nivel internacional el Consenso de Beutelsbacher (Overwien, 2019), señalando que todo aquello que es controvertido en la ciencia y en la sociedad debe ser presentado como tal dentro de la escuela. Del mismo modo, se reconoce el desarrollo de propuestas curriculares con enfoque controversial que planean la transversalidad disciplinar en torno a la formación en ciudadanía, incorporando a toda la comunidad educativa en esta labor (Magendzo, 2016; Magendzo-Kolstrein; Toledo-Jofré, 2015; Fernández, 2019).

En base a lo antes mencionado, se evidencia que los cambios curriculares, enfocados en la formación ciudadana, han implicado un énfasis particular en la historia reciente (Franco; Levín, 2007; Franco; Lvovich, 2017; Rivera; Mondaca, 2013), considerando problemáticas de carácter contemporáneo. Para comprender esta incorporación en el ámbito educativo es relevante mencionar que este campo historiográfico surge a partir de los acontecimientos vividos durante la Segunda Guerra Mundial, donde el conocimiento y la reflexión social sobre experiencias históricas como el Holocausto se transformaron en una responsabilidad ciudadana para que estos hechos no se repitiesen. Este deber, directamente vinculado a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), encontró en la historiografía un ámbito de estudio antes no considerado que es la denominada historia del tiempo presente (Bédarida, 1998; de Amézola; Cerri, 2008) y que se ha desarrollado principalmente en países europeos, donde su consolidación ha estado vinculada a la creación del Institut d'Historie du Temps Présent, fundada en Francia el año 1978, o el Institut für Zeitgeschichte, fundado en Alemania el año 1949 (Allier, 2018). Si bien en Europa el surgimiento de este campo de estudio ha estado vinculado a los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial, cada país ha desarrollado particularidades en su abordaje. Ejemplo de ello es en el caso francés el estudio sobre el régimen de Vichy, o en el caso español respecto al franquismo, pero en todos estos casos los acontecimientos fuertes o traumáticos (Rouso, 2018) de este período marcan el estudio histórico desde las problemáticas contemporáneas de hechos como genocidios o procesos de descolonización de los cuales emergen cuestiones sociales que ocupan a las sociedades desde el presente.

Desde esta perspectiva, América Latina no está ajena al desarrollo historiográfico mundial y ha logrado contribuir de forma importante a este campo de estudio con una nueva denominación que es la de historia reciente y que tiene su principal punto de partida en Argentina (Franco; Levín, 2007). La particularidad de esta denominación es que se vincula directamente con los procesos de dictadura vividos en países del cono sur tales como Argentina, Chile o Paraguay, por nombrar algunos. De igual forma que en Europa, el estudio del pasado reciente está ligado a experiencias traumáticas socialmente y que han marcado un quiebre en sus historias, pero cada país ha vivido y elaborado de forma diferente estos acontecimientos lo cual los ha llevado a tomar decisiones historiográficas y educativas distintas. Por ejemplo, Brasil ha preferido hablar de historia del tiempo presente debido a que su elaboración del pasado y los cuestionamientos sociales desde el presente han priorizado por problemáticas vinculadas a los indígenas y los negros más allá de lo ocurrido durante su período de dictadura, lo cual tiene su contraparte en los casos de Argentina y Chile donde las luchas sociales de las agrupaciones de familiares de víctimas de la dictadura y ex presos políticos han ocupado un mayor lugar en las discusiones públicas sobre el pasado reciente (de Amézola; Cerri, 2008).

Por lo tanto, lo que cabe destacar de la incorporación de la historia del tiempo presente o historia reciente en el espacio educativo es que no es un campo historiográfico con límites temporales definidos, lo cual conlleva una definición de sus alcances desde los cuestionamientos o problemáticas planteadas desde las sociedades y sus procesos de memoria respecto al pasado. Por ello, su relación con la escuela no es fácil de comprender puesto que, a diferencia de otros períodos históricos, no siempre es posible que la historiografía consolide una visión oficial sobre los hechos para ser enseñada desde el currículum, sino que más bien, plantea la existencia de múltiples visiones que emanan de las experiencias de los actores vivos contemporáneos a su estudio o enseñanza y que, por ende, poseen un alto interés público y político. Otro aspecto problemático de su incorporación educativa ha sido la necesidad de un orden cronológico en el estudio de la historia que muchas veces impide abordar temáticas que son actuales por los tiempos escolares y el cumplimiento de la cobertura curricular exigidas (De Amézola; Cerri, 2008).

En este sentido, la consideración de incluir la historia reciente en el currículum escolar ha estado acompañada tanto de la visión entregada por la incorporación de los temas controversiales, entendidos como aquellos temas que forman parte de debate público en la sociedad, como también, por las memorias, las cuales conllevan que ciertas problemáticas de la actualidad convoquen acontecimientos o experiencias del pasado reciente que involucran un interés social. En ambos casos, es la sociedad, desde el presente, quien determina las temáticas a abordar construyendo un estrecho vínculo entre historia reciente y formación ciudadana.

En Chile, ejemplo de ello, es el caso específico de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, donde se incorpora de forma explícita como un electivo denominado “comprensión histórica del presente” (MINEDUC, 2021). Esto conlleva una discusión en torno a las representaciones de la historia que forman parte de su enseñanza escolar y desafíos en relación con el rol del profesorado en el abordaje de temas que lo vinculan de forma compleja e integral, como profesional y ciudadano al mismo tiempo (Carretero; Borelli, 2008; González; Pagès, 2014; González, 2019). En este sentido, los límites entre estos ámbitos se difuminan quedando, en última instancia, la decisión en manos de los docentes (Jofre et al., 2015a, 2015b; Jofre; Stein, 2019; Jofre; Kolstrein, 2013), quienes en el ejercicio permanente de aula vinculan creencias y conocimientos disciplinares, pedagógicos, curriculares, históricos, experienciales, entre otros, para definir cómo enseñar un determinado contenido (Cunningham, 2007; Loughran et al., 2012; Monte-Sano; Budano, 2013; Tuithof et al., 2021; Díaz; CofréMardones, 2014).

El presente ensayo bibliográfico pretende reflexionar sobre el proceso de incorporación de la historia reciente en la enseñanza escolar chilena, a partir de las políticas educativas y la literatura científica respecto a ello, discutiendo, además, los desafíos que esto plantea para el profesorado de historia al abordar su enseñanza en el ejercicio docente. De esta forma, por una parte, se entrega una mirada de la incorporación de la historia reciente desde la macropolítica, evidenciada en su presencia en las políticas educativas chilenas, desde determinadas perspectivas que se condicen con los contextos históricos en los cuales se inserta.

Por otra parte, se entrega una mirada desde la micropolítica, a partir de los desafíos que se identifican en el ejercicio educativo del profesorado al analizar la enseñanza de la historia reciente (Henríquez; Mardones, 2016) desde la perspectiva teórica desarrollada por Tuithof et al. (2021), donde se identifican determinados objetivos de enseñanza de la historia del pensamiento del profesorado. Estas posteriormente se ponen en discusión respecto a las perspectivas de enseñanza identificadas en Chile por Villalón-Gálvez y Zamorano-Vargas (2018), a partir de las cuales se identifica la perspectiva crítica como una enseñanza de la historia que, considerando la necesidad de que los estudiantes comprendan su pasado, también incorpora la urgencia de desarrollar un diálogo entre reflexión y acción (Freire, 2015), lo cual potencia una formación ciudadana para el cambio social.

Ambas miradas se conjugan al reconocer que, desde la formación ciudadana, se bosqueja un modelo de ciudadanía, presente en las políticas educativas, que puede o no coincidir con las representaciones de ciudadanía construidas por los docentes, entendiendo que ello implica una diversidad en las formas de pensar el ser ciudadano y su participación en el mundo actual.

Incorporación de la Historia Reciente en el Currículo Chileno

Para reflexionar sobre la incorporación de la historia reciente en la enseñanza escolar es necesario saber que se entiende por historia reciente y por currículo, ya que ambos conceptos permiten desarrollar una discusión en torno a cómo este campo historiográfico adquiere interés pedagógico, para llegar a estar presente en las políticas educativas y en el aula.

Por historia reciente se comprende un campo historiográfico que surge durante el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial y pone en cuestión los supuestos en los cuales se había construido el mundo occidental moderno. Estos supuestos corresponden principalmente a la humanidad, la modernidad y el progreso, y son cuestionados a partir de la experiencia de Auschwitz, como expresión representativa del horror y los límites de la humanidad, más allá del mero nombre de un campo de concentración (Mèlich, 2004). Por esta razón, los acontecimientos que marcan una ruptura en la historia y la vida humana (Franco; Levín, 2007; Franco; Lvovich, 2017), como, por ejemplo, las guerras, los genocidios, las dictaduras o las violaciones de derechos humanos, sitúan a la historia reciente entorno a la pregunta ¿cómo fue posible que esto ocurriera? Esto profundiza el conocimiento historiográfico, vinculándolo a un imperativo ético que se reconoce en la no repetición de estos acontecimientos o, como se conoce en América Latina, para que Nunca Más (Mèlich, 2004; Nicholls, 2013). En este sentido, también es pertinente señalar que el surgimiento de la historia reciente pone en tensión aspectos de la propia historiografía, como, por ejemplo, la concepción del tiempo, la labor del historiador y su relación con el pasado que es objeto de estudio, la vinculación entre historia y memoria, así como los tipos de fuentes historiográficas y su posibilidad de construcción desde el presente (Franco; Lvovich, 2017; LaCapra, 2009).

Con respecto al currículo, este se comprende como una construcción social central al interior de las políticas educativas que refleja las decisiones sobre el conocimiento, su selección y valoración, así como también las formas de socialización e individuación que son legitimadas desde los grupos de poder (Apple, 2018; Pagés; Marolla, 2018; Soto, 2013; Villalón-Gálvez; Zamorano-Vargas, 2018). Las decisiones de los Estados respecto a la configuración educativa de una sociedad se entienden desde los contextos históricos y las disputas de poder político, tanto a nivel nacional como mundial. Por lo tanto, el currículo no es neutral (Soto, 2013), sino que responde a definiciones, explícitas o implícitas, de quienes conducen las políticas públicas (Apple, 2018; Plá, 2016).

En este sentido, el proceso por el cual la historia reciente adquiere visibilidad y valor pedagógico para las políticas educativas, siendo finalmente incorporado en el currículo, está marcado por el quiebre democrático del golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, así como por el retorno a la democracia en 1990 (Pagés; Marolla, 2018; Reyes, 2013; Villalón-Gálvez; Zamorano-Vargas, 2018).

En Chile, el período de dictadura civil militar instauró un nuevo modelo de ciudadano y de sociedad a partir, en un primer momento, de los valores patrios y católicos, para luego consolidar un sistema basado ideológicamente en el neoliberalismo (CEP, 2016), lo cual se institucionaliza a través de la *Constitución Política de Chile* el año 1980 (República de Chile, 1981). En este contexto, la educación es comprendida como un bien privado que forma parte de un mercado económico de escala mundial, donde la libertad es el valor supremo, entendido dentro de un liberalismo económico de carácter individual y consumista. Esto genera que la concepción de justicia se base en la igualdad de oportunidades meritocráticas agudizando las desigualdades, en una dinámica de socialización que reconoce la competencia como forma de relación entre las personas. De este modo, se otorga al mercado la capacidad de regular tanto la economía como también la vida social, política y cultural (CEP, 2016). Con el retorno a la democracia, existe un cambio de forma, pero no de fondo. Esto quiere decir, que el país se cimienta en un Estado democrático con el reconocimiento de derechos para la ciudadanía, pero manteniendo el sistema neoliberal de base y su respaldo constitucional (Castro-Paredes, 2012; Aguilera, 2015).

Esto permitió construir una idea de ciudadanía liberal, con primacía de los derechos civiles y políticos, donde si bien, se reconoce desde el Estado la violación de los derechos humanos acontecidos durante la dictadura, estos son considerados temas conflictivos y controvertidos debido a su medido o escaso debate público, producto de la herencia social del shock de un largo período de violencia y terrorismo de Estado (Reyes, 2013; Jofre et al., 2015a; 2015b; Jofre; Stein, 2019; Jofre; Kolstrein, 2013).

Posteriormente, durante los gobiernos desarrollados en el retorno a la democracia, las demandas de una nueva concepción de ciudadanía más consciente, crítica y participativa tuvieron un amplio aumento reflejado en movilizaciones sociales. En un inicio estas movilizaciones tienen su origen en movimientos estudiantiles, los cuales alcanzaron cada vez una mayor representación a nivel social tanto en participación, en demandas, como en respaldo ciudadano. A raíz de esto, Chile vivió momentos álgidos a partir del 18 de octubre de 2019 y hoy se encuentra inmerso en un proceso constituyente que, justamente, apunta a la posibilidad de modificar las bases del sistema instaurado en dictadura y consolidado en los años posteriores.

En este sentido, la demanda que el Estado plantea hacia las escuelas y el profesorado, de formar a los estudiantes en ciudadanía e historia reciente, se encuentra dentro de este marco contextual e histórico, como una posibilidad de responder a los cuestionamientos sociales y a su vez, mantener el modelo de ciudadano y sociedad liberal a través de ello (Pagés; Marolla, 2018; Soto, 2013; Villalón-Gálvez; Zamorano-Vargas, 2018). En este sentido, el Estado ha respondido a las demandas sociales, desde una perspectiva no crítica (Soto, 2013), que, si bien plantea la posibilidad de abordar nuevas temáticas dentro de la escuela, éstas se encuentran dentro de los parámetros ideológicos presentes en las polí-

ticas educativas que expresan un tipo determinado de ciudadano y de sociedad en el marco del sistema neoliberal. De esta forma se continua con una práctica conservadora y reproductora del modelo que asume sus problemáticas dentro de sus márgenes (Ferrada; Villena; del Pino, 2018; Aguilera, 2015; Soto, 2013).

Esto se entiende en vinculación con lo que se expresa anteriormente respecto al currículum como una construcción social y política, ya que la selección y organización de conocimientos son parte de las disputas sociales y políticas que se desarrollan con el propósito de construir un tipo de ciudadanía y de sociedad. Parte de estos conocimientos en disputa corresponden a la historia. En este sentido, la selección y organización de lo que se pretende enseñar en esta asignatura se basa en definir el pasado que se busca recordar. Por lo tanto, los acontecimientos, las fuentes, los actores históricos o los recuerdos que se incorporan a la enseñanza dependen de los intereses y cuestionamientos que surgen a partir de quienes rememoran el pasado desde el presente.

En este contexto, la incorporación de la historia reciente en la enseñanza escolar se caracteriza por las memorias y los cuestionamientos de una sociedad marcada por los acontecimientos históricos vividos entre los años 1973 y 1990, siendo este período uno de los que conforman la historia reciente de Chile.

En relación con ello, Leonora Reyes (2013) señala que este período histórico se aborda en las bases curriculares de séptimo básico a segundo medio (MINEDUC, 2015), indicando que la enseñanza de los acontecimientos vividos en dictadura debe permitir que los estudiantes reconozcan que se violaron los derechos humanos y que existió la supresión del Estado de derecho. Para ello la orientación curricular sobre su abordaje deja en manos del profesorado la decisión de la profundidad con la cual se realiza la reflexión sobre el período y su enseñanza. El profesorado debe tomar esta decisión en función de lo traumático o problemático que resulte su abordaje en el aula, lo cual deja un amplio margen sobre lo que sucede realmente con relación a su enseñanza. Al mismo tiempo, estas bases curriculares señalan que, con respecto a este período, el profesorado debe generar las instancias pedagógicas para que los estudiantes analicen las transformaciones sociales provocadas por la instauración de un nuevo orden económico e institucional en Chile, focalizando la enseñanza en la consolidación de un Estado construido a partir de la dictadura. Para ello, el énfasis está puesto en valorar el proceso de reconciliación nacional como la construcción de una nueva identidad histórica en Chile.

Pagés y Marolla (2018) plantean que estas orientaciones curriculares respecto a la historia reciente de Chile no problematizan el pasado desde una perspectiva crítica, sino que, más bien, tienden a invisibilizar los disensos para resaltar una reconciliación nacional basada en la imposibilidad de discutir lo sucedido y sus rememoraciones desde el presente. Villalón-Gálvez y Zamorano-Vargas (2018) coinciden en que la perspectiva crítica está ausente en la incorporación curricular de la historia reciente, puesto que se identifica con mayor fuerza una perspec-

tiva práctica con aspectos que persisten de la perspectiva tradicional. Esto significa que el objetivo de la enseñanza de la historia está enfocado en permitir que los/as estudiantes comprendan el presente a partir del estudio del pasado, pero sin involucrar reflexión y acción (Freire, 2015) que permitan transformar el presente social que ellos viven.

Por lo tanto, entendiendo que existe la presencia de un modelo de ciudadanía liberal en las políticas educativas que puede limitar el abordaje crítico de la historia reciente, desde la macropolítica, estas no cierran las posibilidades de transformación social, puesto que el profesorado, desde la micropolítica, genera una convergencia de diversos conocimientos que lo vinculan como profesional y ciudadano de forma integral, abriendo posibilidades de acción con grandes desafíos en su quehacer educativo.

Historia Reciente desde una Perspectiva Crítica y los Desafíos para el Profesorado

La complejidad con la cual el profesorado toma decisiones en su trabajo de aula da cuenta de que las políticas educativas son un aspecto por considerar. Esto se debe a que el conocimiento sobre el currículum o plan de estudio, que ellos poseen, entrega lineamientos generales para la enseñanza que luego son puestos en interrelación con otros conocimientos y que le permiten construir un conocimiento profesional de carácter situado y particular en relación con su contexto educativo (Loughran et al., 2012; Monte-Sano; Budano, 2013; Tuithof et al., 2021; Diaz; CofréMardones, 2014).

En este sentido, la enseñanza de la historia reciente ha implicado que el profesorado deba poner en cuestión su conocimiento sobre la disciplina histórica, debido a que este campo historiográfico es nuevo e integra cambios en la concepción de la historia (Franco; Levin, 2007; Soto, 2007) que se abordaran más adelante en esta discusión. Esto, vinculado a la descripción antes realizada sobre la incorporación de la historia reciente en las políticas educativas, genera cambios en la práctica micropolítica desarrollada en las aulas, lo cual se evidencia en los objetivos de enseñanza que pueden surgir desde el conocimiento del profesorado más allá de las orientaciones entregadas por los planes de estudio nacionales sobre el tema.

Por consiguiente, el cambio en el razonamiento histórico, generado a partir del surgimiento de la historia reciente presenta tres aspectos relevantes a considerar, los cuales corresponden a la contemporaneidad, las fuentes históricas y la concepción disciplinar. Ello se puede vincular a las orientaciones del profesorado desde los objetivos del contenido a enseñar, propuestos por Tuithof et al. (2021) para el abordaje de la historia en general.

Para este ensayo se han seleccionado aquellos objetivos que presentan un vínculo más estrecho con la enseñanza de la historia reciente, específicamente con los tres aspectos señalados para su análisis: contemporaneidad, fuentes históricas y concepto disciplinar. Los ob-

jetivos seleccionados corresponden al acervo cultural, el razonamiento histórico, la visión a lo largo del tiempo, el entretenimiento, la multiperspectividad, las lecciones morales, la comprensión de la actualidad y la preparación académica (Tuithof et al., 2021).

En primer lugar, la historia reciente se caracteriza por la contemporaneidad de los acontecimientos vividos y estudiados respecto a quienes realizan esta acción. Es decir, los historiadores o profesores de historia abordan hechos históricos que a su vez están viviendo como actores sociales (Franco; Levín, 2007; Gamboa, 2004). Esto genera debate disciplinar debido a que la historiografía ha planteado la necesidad de distanciamiento temporal con respecto al pasado, estimando un tiempo de 30 a 50 años de separación para lograr la objetividad y neutralidad que le otorgó su reconocimiento científico. Esta problemática ha sido asumida por la historia reciente desde la autoconciencia metodológica del investigador asumiendo su atención sobre los posibles sesgos.

Por otra parte, esta contemporaneidad implica la presencia de testigos o actores vivos que entregan testimonio de sus experiencias a través de los trabajos de la memoria (Jelin, 2002; 2020), lo cual involucra el concepto de empatía histórica como la aproximación y comprensión emocional de los acontecimientos estudiados (Cunningham, 2007). Al mismo tiempo, la contemporaneidad hace que historiadores y docentes de historia involucren en su comprensión histórica compromisos políticos y sociales de su propio ejercicio ciudadano.

En relación con esta primera característica de la historia reciente, los objetivos sobre su enseñanza de la historia reciente desde el profesorado (Tuithof et al., 2021) pueden vincularse específicamente al razonamiento histórico, desde el desarrollo de nuevas formas de pensar históricamente que vinculan al ser humano como parte de la historia estudiada y como actores activos de estos procesos. También, se identifica una visión a lo largo del tiempo que potencia una noción del pasado como huella o herencia que se hace latente en el presente. Esto, a su vez, genera que el pasado que se aborda tiene sentido, en tanto, permite explicar la actualidad de quienes la estudian. La contemporaneidad de la historia reciente también tiene un sentido de acción y transformación desde la ciudadanía debido a los compromisos políticos y sociales tanto de los historiadores, como del profesorado y estudiantado. Finalmente, otro objetivo reconocible en relación con esta característica de la historia reciente es el de lecciones morales o éticas que está estrechamente relacionado con el estudio de acontecimientos históricos que abordan experiencias límites de la humanidad como los genocidios, las guerras y el terrorismo de Estado, ya que estos al preguntar cómo fue posible que esto sucediera, realizan un compromiso educativo asociado a evitar la repetición histórica del pasado traumático.

La segunda característica de la historia reciente corresponde a la ampliación de lo que se considera válido como fuentes históricas (Gamboa, 2004). Tradicionalmente la historiografía ha validado las fuentes documentales escritas, lo cual se estableció como prueba del pasado. Sin embargo, la historia reciente, ha incorporado las fuentes de historia

oral, reconociendo las posibilidades que plantea la existencia de testigos o actores vivos y las problemáticas suscitadas a raíz de las implicancias políticas contingentes que generan prohibición debido a intereses políticos, eliminación intensional de las pruebas o limitaciones por usos judiciales (Franco; Lvovich, 2017).

Al relacionar esta segunda característica con los objetivos sobre su enseñanza de la historia reciente desde el profesorado (Tuithof et al., 2021), se reconoce la multiperspectividad como un sentido actualmente relevado en educación, reconociendo más de una voz, visión o perspectiva de la historia, haciendo referencia a las subjetividades e intersubjetividades de experiencias vivas y en permanente resignificación social. En este punto, la empatía histórica resalta como comprensión de los sentidos otorgados socialmente al pasado, desde las experiencias vividas y el contexto que los circunscribe. Esto se debe a que, al considerar múltiples perspectivas sobre los acontecimientos históricos, las personas deben empatizar con los diversos contextos que median la comprensión y resignificación diversa desde cada experiencia. Ejemplo de ello es el golpe de Estado de 1973, este acontecimiento es rememorado de diversas formas dependiendo de los contextos de cada persona, las memorias que se han construido y transmitido sobre ello, lo cual, involucra sentimientos y emociones de acuerdo con esos significados del pasado. Es decir, la multiperspectividad rescata que un mismo hecho histórico puede ser experimentado, recordado y sentido de diferentes formas, lo cual cambia la noción de una historia oficial única, abriendo la posibilidad a considerar que las sociedades no están de acuerdo en todo y ello amerita aprender a vivir democráticamente con diversas visiones del pasado, el presente y el futuro.

Finalmente, la tercera característica de la historia reciente corresponde a la concepción disciplinar, la cual tiene relación con una historia abierta, flexible, inconclusa y en permanente construcción, que incorpora las visiones y narrativas históricas de grupos que habían sido excluidos de la historia construida desde los Estados nacionales (Cuesta, 2007). Ello implica una visión tradicional de la historia que apela particularmente al rol ejercido por los Estados y, en este sentido, a la historiografía que ha sustentado su relato nacional transmitido por medio de la educación (Villalón-Gálvez; Zamorano-Vargas, 2018).

En cuanto a los objetivos educativos de la enseñanza de la historia reciente y su cambio en la concepción disciplinar, se reconoce el razonamiento histórico como un punto clave, en el cual, la forma de pensar la historia deja de estar centrada en un grupo de la sociedad, la élite o grupo dominante, para incorporar otros actores sociales. Del mismo modo, pasa a ser una historia en construcción entretejida con los propios procesos ciudadanos y participativos, los cuales otorgan significados al pasado desde la memoria. Por lo tanto, también existe el objetivo de multiperspectividad y comprensión del presente dentro de esta nueva concepción histórica.

Si bien se puede establecer que las tres características de la historia reciente, que fueron seleccionadas para su análisis en este ensa-

yo, son reconocibles y corresponden a diversos objetivos de enseñanza identificados por Tuithof et al. (2021), estos últimos plantean complejidad en su aplicación escolar y generan tensiones en las orientaciones del profesorado. Esto se debe a que, en el caso chileno, la presencia de la historia reciente en las políticas educativas ha quedado circunscrita a la presencia de contenidos que temporalmente se conciben como próximos, que involucran una perspectiva controversial y reconocen en los objetivos la comprensión del presente desde una perspectiva práctica, pero no tocan o modifican el modelo de ciudadano o sociedad que el sistema educativo ha potenciado (Pagés; Marolla, 2018; Magendzo-Kolstrein; Toledo-Jofré, 2015; Villalón-Gálvez; Zamorano-Vargas, 2018). En este caso el modelo de ciudadanía liberal (Magendzo; Pavez, 2021).

A este respecto, Villalón-Gálvez y Zamorano-Vargas (2018) mencionan sobre la incorporación de la historia reciente en Chile, que ésta se puede comprender dentro de tres perspectivas de enseñanza de la historia de acuerdo con el análisis curricular.

La primera perspectiva es la tradicional que pretende mantener las estructuras sociales, a través de la construcción de relatos únicos y nacionales construidos y legitimados por el Estado en el currículum y que concibe a los docentes como técnicos ejecutores y a los estudiantes como personas capaces de memorizar los contenidos seleccionados (Villalón-Gálvez; Zamorano-Vargas, 2018). Dentro de esta perspectiva, es posible situar la concepción histórica configurada y validada durante la dictadura chilena y que mantiene algunos elementos aun arraigados en el imaginario social. Ejemplo de ello, es la permanente discusión sobre el rol docente y su relación pasiva con respecto al currículum.

Actualmente existen experiencias que evidencian que los docentes no son meros técnicos ejecutores, puesto que ellos demandan mayor participación en la toma de decisiones curriculares dentro de procesos de co-construcción, sin embargo, el Estado continúa invisibilizando esta posibilidad (Ferrada, 2012; Ferrada et al., 2018). Esta perspectiva hace que el sistema se mantenga intacto dentro de la sociedad, por lo cual se puede observar su vigencia en Chile, desde el análisis histórico de los movimientos estudiantes que demandan cambios estructurales desde la Revolución Pingüina, sin lograr que las reformas estatales toquen el corazón del sistema, ni sus problemáticas centrales de desigualdad e injusticia social (Castro-Paredes, 2012; Aguilera, 2015).

La segunda perspectiva, denominada práctica, enfatiza en que los estudiantes sean capaces de comprender su realidad, desarrollando habilidades que les permitan actuar en la sociedad (Villalón-Gálvez; Zamorano-Vargas, 2018). Esta perspectiva se observa de manera predominante en la enseñanza de la historia planteada en el currículum chileno en la actualidad, debido a que, la atención reflejada en los objetivos de enseñanza, están puestos en la comprensión del presente con el fin de desarrollar la vida en democracia en base a la libertad individual enfocada en el bienestar económico y en la preparación académica que apunta a la incorporación laboral de los y las estudiantes. Esta perspec-

tiva de la enseñanza de la historia genera una visión estática del conocimiento, debido a que, si bien permite entender el contexto vivido e incorporarse en él, no enfatiza el potencial de transformación social. Esto se debe a la concepción de ciudadanía liberal que prima.

La tercera perspectiva es llamada crítica y toma de la perspectiva práctica la relevancia de que los y las estudiantes comprendan su historia y el mundo en el que viven, pero con la intención de que sus habilidades ciudadanas y participativas apunten a la transformación de la realidad desde el pensamiento crítico (Villalón-Gálvez; Zamorano-Vargas, 2018). Se ha identificado en la literatura que es una perspectiva que no se aplica en el análisis curricular, pero que existen experiencias educativas que sí apuntan a su desarrollo en la educación. Lo cual indica que las finalidades de la enseñanza de la historia, propuestas por el currículo, no se aplican de manera uniforme en las escuelas. Esto se puede explicar por las construcciones de objetivos de enseñanza específicos según los conocimientos y experiencias propias del profesorado, resaltando la labor docente en el aula más allá de las definiciones curriculares desde el Estado y los grupos dominantes.

Por lo tanto, al profesorado se presenta el desafío de tomar decisiones educativas en base a las diversas creencias y conocimientos que cada docente tiene del contenido que enseña, en este caso historia reciente, desde un determinado modelo de ciudadanía potenciado por las políticas educativas y que también influyen al construir una coherencia en el razonamiento histórico a partir del cual se enseña la historia. Esta situación plantea dilemas profesionales y ciudadanos en el profesorado asumiendo una responsabilidad respecto a la formación ciudadana de la sociedad, aspecto controvertido en sí mismo.

Consideraciones Finales

El surgimiento de la historia reciente como campo historiográfico ha implicado aportes en la investigación del pasado. Estos aportes se han ejemplificado de forma muy concisa en tres características, sin desconocer la existencia de otras. Estas consisten, primero, en la contemporaneidad de quien estudia o enseña la historia, implicando posibles sesgos, presencia de actores vivos y compromisos político-sociales con respecto al pasado que es objeto de estudio. En segundo lugar, la ampliación de las fuentes históricas desde lo documental y escrito a lo oral y audiovisual como es el caso de la historia oral. Y, en tercer lugar, cambios en la concepción de la historia, involucrando una visión abierta, inconclusa y en permanente construcción de las interpretaciones y narrativas históricas, lo cual se acompaña de la incorporación de nuevos actores sociales como protagonistas del pasado que se estudia y de las construcciones históricas que se llevan a cabo.

Esto se ha vinculado a las creencias y conocimientos del profesorado al enseñar un contenido específico de la historia, reconociendo en ello, que los objetivos de enseñanza de la historia no solo dependen de

la visión disciplinar y pedagógica, sino, también, de las concepciones de ciudadanía que se construyen en el ejercicio como ciudadanos activos, así como del contexto histórico en el cual se desenvuelven los docentes.

En este sentido, reconociendo el proceso histórico vivido en Chile desde el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, pasando por el retorno a la democracia y un actual proceso constituyente producto de los movimientos sociales reciente. Cabe señalar que los desafíos planteados al profesorado de historia son complejos, en relación con las contradicciones propias a un proceso de cambio social. Esto debido a que el Estado, quien se encarga del diseño de las políticas educativas, comprende la incorporación de la historia reciente y una perspectiva curricular desde la controversia, manteniendo en sus bases un modelo de ciudadanía y sociedad liberal, dentro del neoliberalismo instaurado durante la dictadura cívico militar y consolidada en gobiernos posteriores. Esto involucra que la representación de la historia puede mantener aspectos tradicionales dentro de la perspectiva práctica de su enseñanza, limitando la presencia de la historia reciente a la comprensión de un presente sin participación directa y transformadora de la ciudadanía.

En definitiva, este ensayo incentiva la discusión e investigación en torno al proceso de incorporación de la historia reciente en la enseñanza escolar desde una perspectiva contextual e histórica. Esto quiere decir que, a nivel macropolítico, se desarrollan políticas educativas que proponen a la escuela el abordaje de la historia reciente, en las cuales se reconoce un proceso paulatino que involucra la perspectiva práctica y tradicional respecto a su enseñanza. Esto va de la mano con los procesos históricos en Chile y las resignificaciones del pasado, siendo el Estado quien define curricularmente que pasado se debe enseñar y con ello que ciudadano se busca formar. En este sentido, se señala que el currículum es una construcción política y social, por lo tanto, no es neutral.

Sin embargo, la micropolítica, a través de la práctica en aula, se plantea como un posible espacio de resignificaciones, conocimientos y prácticas en relación con la historia reciente que pueden ser variadas y múltiples. Respecto a ello, la diversidad de creencias y conocimientos del profesorado son una posibilidad de desarrollo hacia una perspectiva crítica tanto de la enseñanza de la historia reciente como de la concepción de ciudadanía, esto, a partir del estudio de los objetivos y sentidos que otorga el profesorado a la enseñanza de la historia reciente en el contexto actual de la sociedad, ampliando la visión curricular de la comprensión del presente hacia las posibilidades de transformación social desde los propios ciudadanos.

Recibido el 28 de febrero de 2023

Aprobado el 7 de junio de 2023

Referencias

AGUILERA, Natalia Slachevsky. Una revolución neoliberal: la política educativa en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. Especial, p. 1473-1486, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

ALLIER, Eugenia. Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico. **Revista de Estudios Sociales**, Colombia, v. 65, p. 100-112, 2018. Disponible en: <http://journals.openedition.org/revestud-soc/10356>. Accedido el: 23 Jan. 2023.

APPLE, Michel. **¿Puede la educación cambiar la sociedad?** Santiago: LOM, 2018.

BÉDARIDA, François. Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. **Cuadernos de Historia Contemporánea**, Madrid, n. 20, p. 19-27, 1998. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO9898110019A/7004>. Accedido el: 23 Jan. 2023.

CARRETERO, Mario; BORELLI, Marcelo. Recent memories and pasts in conflict: How to teach recent history at school. **Culture and Education**, Indiana, v. 20, n. 2, p. 201-215, 2008. Disponible en: <https://doi.org/10.1174/113564008784490415>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

CASTRO-PAREDES, Moyra Marcela. Política, Educación y Territorio en Chile (1950 - 2010). De las acciones colectivas a las acciones del mercado. **Educación y Educadores**, Bogotá, v.15. n. 1, p. 97-114, enero-abril de 2012. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n1/v15n1a07.pdf> Accedido el: 9 Nov. 2021.

CEP. Centro de Estudios Público. **Bases políticas y económicas del gobierno militar chileno**. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 2016. Disponible en: https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160812/20160812124819/libro_elladri-llor_cep.pdf Accedido el: 9 Nov. 2021.

CUESTA, Raimundo. **Los deberes de la memoria en la educación**. Barcelona: Octaedro – EUB, 2007. Disponible en: <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/12/los-deberes-de-la-memoria.pdf>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

CUNNINGHAM, Deborah. Understanding pedagogical Reasoning in history teaching through the case of cultivating historical empathy. **Theory & Research in Social Education**, Maryland, v. 35, n. 4, p. 592-630, 2007. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00933104.2007.10473352>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

DE AMÉZOLA, Gonzalo; CERRI, Luis Fernando. La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil. **Trabajos y Comunicaciones**, Buenos Aires, n. 34, p. 15-34, 2008. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3722/pr.3722.pdf. Accedido el: 21 Feb. 2023.

DIAZ, Claudia Vergara; COFRÉMARDONES, Hernán. Conocimiento Pedagógico el Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n. Especial, p. 323-338, 2014. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200019>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

ESTEPA-GIMÉNEZ, Jesús; DELGADO-ALGARRA, Emilio José. Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. **REIDICS**, n. 8, p. 172-189, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.17398/2531-0968-08.172> Accedido el: 21 feb. 2023.

FERNÁNDEZ, Antoni Santisteban. 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**, Salamanca, v. 10, p. 57-79, 2019. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

FERRADA, Donatila. **Construyendo escuela, compartiendo esperanzas**. La experiencia del proyecto “Enlazando Mundos”. Santiago: RIL editores, 2012.

FERRADA, Donatila; VILLENA, Alicia; DEL PINO, Miguel. ¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 254-279, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/198053144740>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

FRANCO, Marina; LEVÍN, Florencia (Comp.). **Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

FRANCO, Marina; LVOVICH, Daniel. Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. **Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani**, Buenos Aires, n. 47, p. 190-217, diciembre 2017. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0524-97672017000200007&lng=es&nrm=iso Accedido el: 9 Nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del Oprimido**. Madrid: Siglo XXI, 2015.

GAMBOA, Ángel Soto. Historia del Presente. Estado de la cuestión y conceptualización. **Historia Actual Online**, Cádiz, n.3, p. 101-116, 2004. Disponible en: <https://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/hao/article/view/34>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

GODOY, Hernán et al. Desafíos de la formación ciudadana en Chile: análisis de las oportunidades y limitaciones en el desarrollo de la educación para la ciudadanía global en las nuevas bases curriculares para 3° y 4° medio. **Calidad de la Educación**, Santiago, n. 56, p. 41-77, 2022. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652022000100041&lng=es&tlng=es. Accedido el: 21 Feb. 2023.

GONZÁLEZ, María Paula. Para una historia de la historia argentina en la escuela: inclusiones, dilemas, transformaciones y desafíos (1979-2018). **Avances del Cesor**, Rosario, v. 16, n. 21, p. 105-125, 2019. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7730106>. Accedido el: 09 noviembre 2021.

GONZÁLEZ, María Paula; PAGÈS, Joan. Conversatorio: "Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas". **Historia y Memoria**, Tunja-Boyacá, v. 9, p. 275-311, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/20275137.2941>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

HENRÍQUEZ, Rodrigo; MARDONES, Rodrigo. Educación y ciudadanía. In: SÁNCHEZ, I. (ed.). **Ideas en educación: reflexiones y propuestas desde la UC**. Santiago: Ediciones UC, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3720.8089>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo XXI, 2002.

JELIN, Elizabeth. **Las tramas del tiempo**. Familia, género, memorias, derechos humanos y movimientos sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

JOFRE, María Isabel Toledo et al. Enseñanza de temas controversiales en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 52, p. 119-133, 2015a. Disponible en: <http://doi.org/10.7440/res52.2015.08>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

JOFRE, María Isabel Toledo et al. Enseñanza de temas controversiales en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 41, n. 1, p. 275-292, 2015b. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

JOFRE, María Isabel Toledo; KOLSTREIN, Abraham Magendzo. Golpe de Estado y Dictadura Militar: Estudio de un Caso Único de la Enseñanza de un Tema Controversial en un Sexto Año Básico de un Colegio Privado de la Región Metropolitana – Santiago, Chile. **Psykhé**, Santiago, v. 22, n. 2, p. 147-160, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.7764/psykhe.22.2.585>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

JOFRE, María Isabel Toledo; STEIN, Renato Gazmuri. Teachers' conceptions of and lesson plans for teaching controversial issues: Limitations for deploying their pedagogical potential. *Education as Change*, Pretoria, v. 23, p. 1-16, 2019. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.25159/1947-9417/3699>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

LACAPRA, Dominick. *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires, Prometeo, 2009.

LOUGHRAN, John et al. *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

MAGENDZO, Abraham. Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Ciudad de México, v. 7, n. 19, p. 118-130, mayo 2016. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000200118&lng=es&nrm=iso. Accedido el: 9 Nov. 2021.

MAGENDZO, Abraham; PAVEZ, Jorge. Análisis de la educación ciudadana en las bases curriculares de 3º y 4º medio. *Revista Enfoques Educativos*, Santiago, v. 17, n. 2, p. 15-28, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2020.60636>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

MAGENDZO-KOLSTREIN, Abraham; TOLEDO-JOFRE, María Isabel. Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, Heredia, v. 19, n. 3, p. 1-16, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.2>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

MARTINEZ, Sandra; DEL REY, María Magdalena López Rodríguez. La formación del ciudadano. Un desafío histórico de la educación. *Universidad y Sociedad*, Cienfuegos, v. 13, n. 3, p. 370-381, 2021. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000300370&lng=es&nrm=iso. Accedido el: 21 Feb. 2023.

MÈLICH, Joan-Carles. *La Lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder, 2004.

MINEDUC. Ministerio de Educación. *Bases curriculares para los cursos de 7º básico a 2º medio*. Santiago, MINEDUC, 2015. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf. Accedido el: 9 Nov. 2021.

MINEDUC. Ministerio de Educación. *Orientaciones Curriculares*. Para el desarrollo del Pla de Formación Ciudadana. Santiago: MINEDUC, 2016. Disponible en: <https://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

MINEDUC. Ministerio de Educación. *Bases curriculares para los cursos de 3º y 4º año de educación media*. Santiago: MINEDUC, 2019. Disponible en: articles-91414_bases.pdf (curriculumnacional.cl). Accedido el: 9 Nov. 2021.

MINEDUC. Ministerio de Educación. *Programa de Estudio Comprensión Histórica del Presente 3º y 4º medio*. Santiago: MINEDUC, 2021. Disponible en: articles-140121_programa_feb_2021_final_s_disegno.pdf (curriculumnacional.cl). Accedido el: 9 Nov. 2021.

MONTE-SANO, Chauncey; BUDANO, Christopher. Developing and enacting pedagogical content knowledge for teaching history: An exploration of two novice teachers' growth over three years. *Journal of the Learning Sciences*, v. 22, n. 2, p. 171-211, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10508406.2012.742016>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

- NICHOLLS, Nancy. **Memoria, arte y derechos humanos**: la representación de lo imposible. Santiago: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, 2013.
- ONU. Organización de las Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos. **Resolución 217 A (III)**, Asamblea General, 1948. Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf. Accedido el: 21 Feb. 2023.
- OVERWIEN, Bernd. **Educación cívica en Alemania**: desarrollo y aspectos de la discusión actual. Bogotá: CAPAZ Instituto Colombiano Alemán para la Paz, 2019. Disponible en: <https://www.instituto-capaz.org/educacion-civica-en-alemania-desarrollo-y-aspectos-de-la-discusion-actual-documento-de-trabajo-capaz-2-2019/>. Accedido el: 9 Nov. 2021.
- PAGÉS, Joan; MAROLLA, Jesús. La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. **Historia y Memoria**, Tunja-Boyacá, n. 17, p. 253-184, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455>. Accedido el: 9 Nov. 2021.
- PLÁ, Sebastián. Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 71, p. 53-77, 2016. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162016000200003&lng=en&nrm=iso. Accedido el: 9 Nov. 2021.
- REPÚBLICA DE CHILE. **Constitución política de la República de Chile**. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1981. Disponible en: <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/60446/3/132632.pdf> Accedido el: 9 Nov. 2021.
- REPÚBLICA DE CHILE. Ley 20.911 Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile**, Santiago, 2016. Disponible en: <https://www.leychile.cl/N?i=1088963&f=2016-03-03&p=>. Accedido el: 9 Nov. 2021.
- REYES, Leonora. A 40 años del Golpe de Estado: el debate curricular inacabado. **Docencia**, Santiago, n. 50, p. 30-46, 2013.
- RIVERA, Patricio; MONDACA, Carlos. El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 39, n.1, p.393-401, 2013. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100023>. Accedido el: 9 Nov. 2021.
- ROUSSO, Henry. **La última catástrofe**: La historia, el presente, lo contemporáneo. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2018.
- RUIZ, Alberto Galaz; HERRERA, Marcelo Arancibia. El desafío de la formación ciudadana: reflexiones a partir de una experiencia de acompañamiento escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-18, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260004>. Accedido el: 21 Feb. 2023.
- SANTAMARÍA-CÁRDABA, Noelia et al. Educación para la ciudadanía Global Crítica al acabar la educación obligatoria en España y Portugal: Una revisión integrativa de la literatura. **ReiDoCrea**, Granada, v. 11, n. 11, p. 120-134, 2022. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/72543/11-11.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Accedido el: 21 Feb. 2023.
- SOTO, Graciela Rubio. **Memoria, política y pedagogía**. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile. Santiago: LOM, 2007.
- SOTO, Viola. Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del currículum. **Docencia**, Santiago, n. 20, p. 36-46, 2013. Disponible en: <https://www>.

academia.edu/28224240/Paradigmas_naturaleza_y_funciones_de_la_disciplina_del_curriculum_1. Accedido el: 9 Nov. 2021.

TUITHOF, Hanneke et al. Teachers' pedagogical content knowledge of two specific historical contexts captured and compared. *Educational Studies*, v. 14, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1877621>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

VILLALÓN-GÁLVEZ, Gabriel; ZAMORANO-VARGAS, Alicia. Presencia y perspectivas de la enseñanza de la Historia reciente en la Historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el currículum. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, Valdivia, n. 34, p. 139-151, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-09>. Accedido el: 9 Nov. 2021.

Karina Andrea Carrasco Jeldres Licenciada en Historia y profesora de Educación Media. Estudiante de Doctorado en Educación en Consorcio, Universidad Católica del Maule, Facultad Ciencias de la Educación y Cotutela con Universidad de Málaga. Becaria ANID. Línea de investigación formación docente, Pedagogía de la memoria, Historia reciente y dictaduras en América Latina y Temas controversiales en la enseñanza de la historia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2345-3913>
E-mail: karina.carrasco@alu.ucm.cl

Disponibilidad de datos de la investigación: el conjunto de datos que respaldan los resultados de este estudio se publica en el propio artículo.

Editor a cargo: Luís Henrique Sacchi dos Santos

