



# **Las relaciones entre la enseñanza de la Historia Reciente Presente y la formación ciudadana**

The relationship between the teaching of Recent Present History and  
citizenship education

Volumen 25, Número 1  
Enero - Abril  
pp. 1-24

Francisca Díaz-Zúñiga  
Antoni Santisteban Fernández  
Neus González-Monfort

## **Citar este documento según modelo APA**

Díaz-Zúñiga, Francisca., Santisteban Fernández, Antoni., y González-Monfort, Neus. (2025). Las relaciones entre la enseñanza de la Historia Reciente Presente y la formación ciudadana. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60659>

## Las relaciones entre la enseñanza de la Historia Reciente Presente y la formación ciudadana

The relationship between the teaching of Recent Present History and citizenship education

Francisca Díaz-Zúñiga<sup>1</sup>  
Antoni Santisteban Fernández<sup>2</sup>  
Neus González-Monfort<sup>3</sup>

**Resumen:** El presente ensayo es una discusión teórica que tiene por objetivo identificar la relación -o relaciones- entre la enseñanza de la Historia Reciente Presente (en adelante HRP) y la formación ciudadana del alumnado. Es un estudio que emerge desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. La metodología fue una revisión bibliográfica o Scoping Review a partir del trabajo con bases de datos de acceso abierto y actas de seminarios. La proposición de esta revisión es que la enseñanza de la HRP permite abordar los contenidos de la memoria histórica como parte inherente a la educación democrática y crítica de la ciudadanía. Entre los hallazgos encontrados en la literatura específica de la Didáctica de las Ciencias Sociales y en investigaciones historiográficas, se destaca la importancia de un aprendizaje situado, donde la memoria debe estar al servicio de la educación democrática. El vínculo entre la HRP y la formación ciudadana es clave para historizar la experiencia personal y colectiva del alumnado. Dentro de las conclusiones que son posibles de plantear, se encuentra que la enseñanza de la historia puede promover que el alumnado comprenda dinámicas persistentes y promueva la búsqueda de alternativas a problemáticas que le sean cercanas y atinentes. En este proceso la formación del profesorado, su pensamiento y su práctica son esenciales para un cambio educativo.

**Palabras clave:** historia reciente presente, enseñanza, educación ciudadana, memoria colectiva.

**Abstract:** This essay is a theoretical discussion that aims to identify the relationship -or relationships- between the teaching of Recent Present History (hereinafter HRP) and the citizenship education of students. It is a qualitative study that emerges from the Didactics of Social Sciences. The methodology was a bibliographic review or Scoping Review based on the work with open access databases and seminar proceedings. The proposition of this review is that the teaching of the HRP allows addressing the contents of historical memory as an inherent part of democratic and critical education of citizenship. Among the findings found in literature and historiography, the importance of situated learning stands out where memory should be at the service of democratic education. The link between HRP and citizenship education is key to historicizing the personal and collective experience of students. Among the conclusions that can be drawn is that the teaching of history should have as its most important purpose that students understand persistent dynamics and promote the search for alternatives to problems that are close and relevant to them. In this process, teacher training, thinking and practice are essential for educational change.

**Keywords:** recent history present, teaching, citizenship education, collective memory.

<sup>1</sup> Doctoranda de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Máster Universitario en investigación educativa, Universidad Autónoma de Barcelona. Máster en Historia, Universidad Santiago de Chile. Dirección electrónica: [francisca.diaz.zuniga@gmail.com](mailto:francisca.diaz.zuniga@gmail.com) Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7703-1345>

<sup>2</sup> Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Coordina el grupo de investigación GREDICS y ha sido Investigador Principal de diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales. Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Dirección electrónica: [antoni.santisteban@uab.cat](mailto:antoni.santisteban@uab.cat) Orcid <https://orcid.org/0000-0001-7978-5186>

<sup>3</sup> Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Investigadora del grupo GREDICS. Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales. Dirección electrónica: [neus.gonzalez@uab.cat](mailto:neus.gonzalez@uab.cat) Orcid <https://orcid.org/0000-0001-8597-0994>

**Ensayo recibido:** 26 de junio, 2024

**Enviado a corrección:** 23 de agosto, 2024

**Aprobado:** 11 de diciembre, 2024

## 1. Introducción

En distintos contextos ha existido una estrecha relación entre la historia escolar y la promoción de un ideal de ciudadanía. La enseñanza de la historia es considerada una asignatura fundamental para crear una identidad y fomentar valores de alteridad y convivencia democrática. Al igual que en otras experiencias, en el caso chileno el ideal de ciudadanía, vinculado a la enseñanza de la historia, ha variado a partir de preocupaciones o dinámicas que se han dado en diferentes momentos (Reyes, 2004; Vallejos, 2016; Zúñiga, 2005).

En la actualidad, uno de los desafíos de nuestra sociedad es lograr que la formación ciudadana responda a las demandas y exigencias del siglo XXI (Cerdeira, et al., 2004; García y De Alba, 2008; Subiabre y Quintana, 2023). Poder identificar los problemas sociales presentes en el país y sus diversas aristas nos lleva, sin duda, a buscar explicaciones en nuestro pasado reciente. Sin ir muy lejos, en el año 2019 el surgimiento de la revuelta social se produjo por una serie de demandas que la ciudadanía venía arrastrando desde la transición a la democracia en los años 90 y por distintas contingencias producidas en el nuevo siglo. A partir de este escenario político y social es que nuestra propia historia es la que invita a reflexionar sobre cómo es posible abordar estas complejidades en el aula, relacionando la enseñanza de la HRP y la formación ciudadana (Salinas et al., 2020).

Este trabajo es una revisión teórica a partir de los estudios que se han realizado a nivel internacional sobre las relaciones que es posible establecer entre la enseñanza de la HRP y la formación ciudadana. Si bien se posiciona desde el contexto chileno, se consideran diversos trabajos que analizan la situación en Latinoamérica y a nivel global. El objetivo de trabajo es identificar las relaciones que se pueden establecer entre la enseñanza de la HRP y la formación ciudadana del alumnado. Es un ensayo cualitativo situado en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, según los aportes de la teoría crítica para reflexionar sobre las dinámicas del presente y su impacto en la enseñanza escolar.

El abordaje del presente y de la formación ciudadana en investigaciones educativas es una realidad latente. Por una parte, diversos estudios han develado que la inclusión de la HRP en las escuelas es y se hace necesaria para poder vincular al alumnado con su propia historia (Díaz et al., 2021; Funes, 2006; Jara, 2021; Monsálvez, 2016; Sánchez et al., 2018; Silva, 2019). Junto con ello, el incremento y la proliferación de regímenes de ultraderecha y la normalización de discursos del odio con un marcado sesgo racista, misógino y machista son factores que han influido en la necesidad de revisar qué es lo que se está enseñando en las

aulas y cómo se hace para evidenciar de qué manera la enseñanza de lo reciente y el presente pueden aportar algunas respuestas (Castellví et al., 2022; Massip et al., 2021; Trevisan, 2020).

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales existe una preocupación constante sobre cómo educar en una cultura democrática al alumnado (Altamirano y Pagès, 2018). El proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia se visualiza como un imperativo para conseguir dicho cometido, situando estos temas en el debate educativo (Henríquez y Muñoz, 2017; Pagès y Santisteban, 2018; Plá, 2022). Esto se traduce en que existe un auge de investigaciones sobre experiencias y desafíos que implica la inclusión de la cultura democrática en la escuela y de qué manera es posible desarrollar una formación ciudadana que aporte herramientas para dar respuesta a problemáticas sensibles y cercanas al alumnado, que aboguen por la justicia social y los DD.HH. (Magendzo, 2004; Plá y Pagès, 2014; Quintana-Susarte, 2022; Santisteban, 2017; Subiabre, 2021; Zúñiga et al., 2020).

En el discurso educativo, a través de cambios en el currículum, ha proliferado la necesidad de formar una ciudadanía crítica con competencias para comprender las complejidades del Chile actual. Sin embargo, en la práctica docente esto genera diversas dificultades. Una de ellas, es que, en muchos casos, el abordaje de la HRP es vista como un contenido complejo dada la polarización política y social que manifiesta (Aceituno y Collao, 2023; Díaz, 2023; Rabuco et al., 2020). Inclusive, esto significa que el profesorado se ve enfrentado a una serie de trabas en su enseñanza (Díaz et al., 2021; Toledo et al., 2015; Toledo y Magendzo 2013).

Aproximarse a la relación entre ambas temáticas posibilita situar en una educación política de nuestro pasado reciente, para identificar las claves para comprender las dinámicas de la actualidad. Para muchos autores analizar esta relación es ineludible para el profesorado de historia, inherente a su responsabilidad como docente (Ross y Vinson, 2006). Si bien este estudio es específico del caso chileno busca ser un aporte al aprendizaje conceptual sobre elementos cívicos y de acción social que pueden extrapolarse a otras realidades.

## **2. Desarrollo del tema**

### **2.1 Proposición**

El propósito de este artículo es revelar distintos elementos que dan cuenta de las relaciones entre la enseñanza de la HRP y la formación ciudadana en las aulas escolares. Para su tratamiento, se abordan estudios e investigaciones a nivel latinoamericano y europeo,

particularmente la situación chilena. Dentro de los aspectos claves y puntos por destacar, se menciona que la enseñanza de la HRP permite generar un aprendizaje situado en el contexto del alumnado. Es decir, se espera que cada estudiante pueda aproximarse a temáticas que le son propias y le ayudan a dar un sentido a su experiencia escolar e histórica, ya sea desde su territorialidad o temas de interés.

A la vez, este trabajo plantea que la relación entre la HRP y la formación ciudadana posibilitan el desarrollo de competencias que promueven una cultura democrática a través de la cual se puede potenciar la participación y el interés del estudiantado por los procesos políticos y sociales. En último término, la memoria histórica es un componente fundamental de la enseñanza de la HRP y la formación ciudadana, porque implica el reconocimiento de elementos comunes y memorias personales.

## 2.2 Argumentos para la discusión

### 2.2.1 *Los alcances de la enseñanza de la Historia Reciente Presente y la formación ciudadana en la escuela*

Jara (2010) plantea que la HRP es un concepto que tiene su origen en los estudios historiográficos de la Historia del Presente en Europa y en la Historia Reciente en Latinoamérica. La diferencia del uso conceptual está en que se posiciona desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, para analizar su aplicación en el campo educativo. Sin embargo, es necesario esclarecer que la HRP responde directamente a principios epistemológicos de la Historia del Presente y la Historia Reciente. A partir de los aportes de la historiografía, Jara (2010) señala que “la HRP se ubica en parámetros móviles, que permiten mantener la coeternidad de la época en la generación que la vive” (p.29). Esto se genera principalmente porque no tiene límites temporales, sino, que es una temporalidad abierta sobre el pasado reciente. Así, el profesorado puede aproximar la enseñanza del pasado reciente desde aspectos cercanos y aún presentes en la actualidad para ser un aporte al desarrollo de valores democráticos y una ciudadanía que conozca y reconozca su propia historia.

En Latinoamérica, las investigaciones que abordan el estudio del pasado reciente, en general, se han situado desde la necesidad de buscar explicaciones, realizar juicios morales y develar aspectos sociales de las dictaduras cívico-militares (Franco y Levín, 2007; Halpern, 2018; Jelin, 2000 y 2002; Jelin y Lorenz, 2004; Rubio, 2013). La inclusión de una perspectiva de lo reciente es un imperativo para que las investigaciones en esta línea puedan aproximarse

a cuestiones no resueltas (Serra, 2009) y al análisis de un modelo democrático que, en el caso chileno, está vinculado a la imposición del modelo económico neoliberal (Cerdá et al., 2004; Moulian, 1997). El pasado próximo se entiende como un campo de estudio, que supone una serie de reflexiones teóricas y metodológicas, que cuestionan la actualidad desde temáticas que siguen presentes tanto de manera directa como simbólica (Aróstegui, 2004; Jara, 2010; Rousso, 2018; Rubio, 2013). El abordaje de estas temáticas se orienta a la necesidad de una educación democrática que permita la participación activa de la ciudadanía (García González, 2017; Subiabre y Quintana, 2023).

Desde el campo historiográfico, las autoras Franco y Levín (2007) destacan que el estudio del pasado reciente está relacionado con cuestiones éticas y morales, se asume que “la historia reciente es hija del dolor” (p. 15), planteamiento que también ha teorizado Amar (2010) o Ferro (2009). A partir de esta idea, inclusive, esto se ha traducido en el campo escolar a identificar que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales ejercen un papel central para dar respuesta a demandas sociales y políticas que plantea la ciudadanía.

El presente, como campo de estudio, no tiene un horizonte temporal que esté pronto a llegar a su fin. En otras palabras, la enseñanza de la HRP “demanda situarse en un trayecto cuyo destino fijo no se conoce” (Jara, 2010, pp. 29). También, busca explicar los hechos del pasado próximo, para así crear proyecciones que permitan imaginar futuros posibles (Santisteban, 2017). En este sentido, su enseñanza permite desarrollar la conciencia histórica, ya que considera, más que ningún otro fragmento temporal, interpretar el pasado para comprender el presente y hacer proyecciones de futuro (Pagès y Santisteban, 2008; Rösen, 2001 y 2004; Seixas, 2004).

Las investigaciones educativas que analizan los aportes de la enseñanza de la HRP destacan una serie de elementos que consideran cómo es posible aproximarse a su desarrollo en el contexto escolar. En primer lugar, se pone énfasis en las finalidades que tiene su inclusión (Díaz et al., 2021; Hernández, 2020). Sobre todo se destacan, las complejidades originadas por la falta de políticas educativas que promuevan una lectura crítica del pasado reciente (Rubio, 2016).

La situación descrita, en primer lugar, da cuenta de lo desarticulada que ha sido -y en muchos casos sigue siendo-, la gestión gubernamental en relación con las necesidades de la sociedad civil. Mientras que, en América Latina, los movimientos de verdad y justicia han desarrollado una lucha inagotable y exhaustiva contra el negacionismo, los Estados han

tardado en promover su inclusión a nivel curricular, lo que dificulta la aproximación al pasado reciente desde una mirada crítica en las escuelas (Arias, 2016; Díaz et al., 2021).

En segundo lugar, la producción académica ha enfatizado el vínculo entre la enseñanza de la HRP, la reivindicación de la memoria y la formación de una conciencia histórica en el alumnado (Carretero et al., 2006; Cerdá, 2004; Jelin, 2000 y 2002; Rubio 2013 y 2016; Sferrazza y Bustos, 2019; Silva, 2019). No obstante, en demasiadas ocasiones, la transposición a la escuela de la memoria y la conciencia histórica se ha encontrado con muchas dificultades (González, 2014).

En tercer término, es posible reconocer que ya existe un trabajo muy importante, tanto desde la historiografía como de la Didáctica de las Ciencias Sociales, donde una de las implicaciones más emergentes de la enseñanza de la HRP es el desarrollo de competencias de pensamiento histórico (Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013) que permitan la comprensión del mundo actual, considerando los problemas sociales de cada territorio para así aproximar el conocimiento histórico a la formación de una ciudadanía crítica y democrática (Jara, 2021; Sánchez et al., 2018; Sobejano y Torres, 2009)

Hernández (2020) considera cuatro aspectos para el tratamiento de la HRP. El primero es la elaboración de una nueva cronología de los hechos, asumiendo que el tiempo histórico es de larga duración y que, en muchos casos, responde a múltiples temporalidades. El segundo, es generar lecturas de los procesos que no desechen los conflictos, sino que más bien, promuevan una ciudadanía comprometida con el conocimiento y la lectura crítica de estos. Un tercer punto es el reconocimiento de las víctimas de violencia. Es decir, que se reconozca su existencia y se termine, con la actitud y discursos negacionistas. Finalmente, un cuarto punto es comprender que la transición a la democracia no es unilateral, sino que puede ser entendida y analizada como transiciones.

Como afirma González (2014), a nivel general, en América Latina la historia reciente enseñada en los colegios no es una transposición didáctica originada desde las investigaciones historiográficas, sino el “resultado de un proceso más complejo en el que concurren las luchas por la memoria, los avances en el mundo académico -con sus silencios y aceleraciones- y las propias prácticas escolares” (p. 38). La autora enfatiza que durante el siglo XX ha existido un cambio en el sentido y en las finalidades de la historia escolar. Si en un primer momento, tras la fundación del Estado en el siglo XIX, se potenció la idea de Nación,

durante el siglo XX la tarea fue reforzar la concepción de la democracia como un ideal de desarrollo político y social.

Kruger (2011) destaca que la enseñanza del pasado reciente tiene una función social porque promueve una educación política en el alumnado. La autora aborda esta relación a partir del análisis de las narrativas escolares. En su estudio, afirma que es posible identificar actores fantasmales y actores reales en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por una parte, los agentes fantasmales son el pensamiento de las familias y del profesorado sobre los contenidos. Esta idea representa que, en muchos casos, no se conoce del todo las apreciaciones sobre una temática en particular. Pero, aun así, se hacen presentes de una u otra forma en la elaboración de discursos. En la transmisión del pasado reciente existe un componente generacional en la narrativa de la memoria (Dussel, 2001), así como en la actitud de las personas con respecto a las disputas políticas del presente. De Amézola (2000) señala que existe una problemática entre “la doble cuestión del “presente permanente” de la juventud y el “pasado indestructible” de los adultos” (p. 160), y esta problemática queda estancada en la memoria colectiva.

Los actores reales -en su mayoría- se conocen porque forman parte de un programa de trabajo y, en gran parte, están declarados en los lineamientos escolares y en los currículos de estudio. A partir de esta idea, Kruger (2011) menciona que existen luchas en el presente que se originan porque existen “pasados vividos que se resisten a convertirse en pasados vividos (...) pasados que no pasan” (p. 31), los cuales responden directamente a las narrativas que se tienen en torno a su comprensión. En este pasado que no pasa, uno de los contenidos más controversiales sigue siendo la enseñanza de las dictaduras cívico-militares. Estos son procesos históricos que generan tensión cuando se plantea su enseñanza, aunque no es posible renunciar a su aprendizaje para comprender el presente y para construir un futuro. Como afirma Fontana (2013), la enseñanza de la historia debe contener un proyecto social.

Siguiendo la argumentación de Kruger (2011), la autora toma en cuenta los postulados de Habermas (1986) en relación con los usos públicos de la historia para plantear que existen “usos correctos e incorrectos del pasado y el criterio para establecerlos se deriva de la legitimidad que detenta el historiador sobre el político en particular y sobre los protagonistas de la esfera pública en general” (Kruger, 2011, pp. 32-33). La idea del *uso de la historia* y los *usos del pasado* permite resignificar el pasado para extrapolarlo al presente. O inclusive, de qué manera el presente explica las complejidades propias del pasado desde una construcción



política y social. También, recoge lo planteado por Adorno (1998) sobre el rol de la escuela en la promoción de una educación que contemple la enseñanza de la memoria como una categoría de construcción del conocimiento histórico. La escuela es un agente de transmisión de saberes construidos desde las experiencias personales de quienes conforman el sistema educativo (Giroux, 2003). Por ello, las memorias construidas y transmitidas dentro del espacio educativo no son únicas, son diversas, responden a memorias sociales que se manifiestan en distintas formas de vivir y comprender la realidad:

(...) el pasado reciente, con su carga intramitable de violencia y dolor, no viene a interpelar la escuela como cómplice ni responsable, sino como garante del proyecto y de un futuro que, sin embargo, ya está cercenado. Su tarea se transforma en un imperativo moral: no debe hacer algo nuevo sino evitar que lo ya sucedió vuelva a suceder. (Kriger, 2011, p. 34)

La enseñanza del pasado reciente se asocia no solo a un cambio en la cultura escolar y a la aproximación de determinados conocimientos históricos, sino también a un diálogo entre la historiografía y la historia escolar: “el deber de la memoria se impuso en la escuela desde afuera hacia adentro” (Kriger, 2011, p. 36). Este diálogo, no siempre frecuente, configura una educación histórica con sentido social y político que propone comprender nuestro pasado desde la experiencia personal y colectiva.

Para Halpern (2018), el conocimiento del pasado está directamente relacionado con cuestiones políticas. El pasado es entendido como una categoría temporal que permite la comprensión del presente, “pensar el pasado puede colaborar en la comprensión del ahora” (p.11). Esta relación se origina y manifiesta desde la construcción de identidades colectivas. La temporalidad se entiende como una relación dialéctica entre el sentido que se le brinda a la historia y su utilización como ciencia social.

En relación con los aportes de la historia reciente, Rubio (2013) señala que no existe una idea unívoca para identificar cómo se construye el pasado en las diversas narrativas. Esto se manifiesta porque Latinoamérica y, puntualmente, Chile,

(...) no ha logrado configurar una narrativa histórica sobre el pasado reciente que dé sentido de experiencia pasada y futura a nuestra sociedad. Los silenciamientos y dispersiones de las memorias emblemáticas darían cuenta de una memoria impedida y manipulada. (p. 21)

La autora argumenta que en Chile el Estado ha impuesto un silencio que encripta la memoria colectiva sobre la dictadura cívico-militar, en la cual la construcción pública del pasado reciente se ha dado a partir de los discursos estatales elaborados por los gobiernos de la Concertación y por las experiencias y narrativas de personas que vivieron el periodo desde lo personal y las militancias políticas. Con estos discursos se ha creado una narrativa histórica para aproximarse al pasado. Es un discurso que se configura como “un tejido comunicable y abordable” (Rubio, 2013, p. 239). En este sentido, es posible evidenciarlo como un discurso que critica la perspectiva complaciente del Estado ante los silencios y deseos de lograr la reconciliación nacional sin la búsqueda de la verdad ni la reparación a las víctimas y sus familias. Este marco narrativo configura la multiplicidad de discursos que se dan a nivel nacional, las luchas llevadas a cabo por movimientos sociales en torno a los DD. HH. y la búsqueda de la verdad (Lira y Loverman, 2005; Lira y Morales, 2005; Pinto, 2019; Winn et al., 2014).

Las narrativas construidas para abordar el pasado reciente también tienen un impacto en el tipo de ciudadanía que promueve el Estado. García González (2017) señala que ha existido un interés público para que la escuela enseñe a valorar la democracia como sistema político. Por ello, la enseñanza del pasado reciente toma en consideración la idea de que no puede volver a ocurrir un quiebre democrático, lo que nos lleva a analizar de manera crítica la persistencia de continuidades de la dictadura en la actualidad.

Lograr recuperar el compromiso social por parte de la ciudadanía ha sido un imperativo de los gobiernos postdictadura cívico-militar. El problema es que existe una paradoja en cuanto a cómo se entiende y manifiesta la democracia en Chile. En muchos casos, los profesores y profesoras “tienden a entender la formación ciudadana como una instrucción cívica destinada a un ejercicio futuro, coincidiendo con una mayoría de edad y con el aseguramiento de la gobernabilidad” (Reyes et al., 2013, p. 221). Este hecho se evidencia como un problema para poder conectar el pasado reciente con la actualidad. Dentro de los grandes desafíos que implica el diseño y posterior aplicación de la formación ciudadana está lograr revertir un escenario adverso para la educación democrática en el país causado por el modelo económico neoliberal que da lugar a una ciudadanía con bajos índices de participación política y desarticulada socialmente (Vallejos, 2016).

En otro trabajo han sido analizadas las ideas del profesorado sobre el concepto de HRP en la escuela (Díaz et al., 2021). En primer lugar, se plantea que la aproximación al concepto

se origina a partir de experiencias familiares y personales que ayudan a crear un imaginario y a comprender que sus propias vidas también forman parte del pasado-presente. Con ello, la articulación del profesorado, como ciudadanos y ciudadanas que han participado en movilizaciones estudiantiles y sociales, también ha favorecido el imaginario sobre la historicidad del presente.

En segundo lugar, no existe una temporalidad concreta y específica para abordar el periodo en el aula, sino que es un espacio temporal dinámico atravesado por las concepciones del profesorado y por los planteamientos curriculares. Y, en tercer lugar, la cercanía del pasado reciente con la actualidad posibilita que “la enseñanza se vincule con el contexto y la realidad de cada estudiante, considerando una dimensión personal y colectiva” (Díaz et al., 2021, p. 32) un indicador fundamental para formar la ciudadanía democrática. Por otra parte, en relación con las finalidades, la HRP:

(...) 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 y la formación ciudadana. Otorgar a la educación un valor de memoria posibilita que el estudiantado pueda problematizar y dotar de sentido formas de acción social y política [...]. (Díaz et al., 2021 p. 34)

A partir de estas ideas es posible señalar algunas claves para la enseñanza de la HRP. En primer lugar, se hace necesario abordar la enseñanza de la historia desde elementos relacionados con temáticas personales o próximas. El conocimiento de nuestra propia experiencia y sus conexiones con lo más cercano son claves en la creación de imaginarios para una historia que vaya de lo personal a lo general y de lo global a lo local. El conocimiento de situaciones políticas y de hechos sociales que han marcado a las generaciones anteriores son fundamentales para comprender que lo personal también forma parte de lo colectivo y que ayuda a formar una ciudadanía comprometida con su tiempo y su espacio. Es decir, hay elementos culturales y sociales que nos pertenecen, que hacen que nos reconozcamos dentro de una sociedad y un contexto político en particular. Por este motivo, hemos de trasladar a nuestro alumnado la idea de que también los y las jóvenes son seres históricos y protagonistas de la historia.

En segundo lugar, la HRP reclama acercar la formación del pensamiento histórico a las emociones (González, 2014), así como promover una educación que potencie la empatía histórica y la valoración de los DD. HH. Este punto se asocia directamente con el concepto de

experiencia histórica (Meneses et al., 2019), ya que la experiencia histórica se vive en primer lugar en lo personal y después en las experiencias de los testimonios históricos a partir, por ejemplo, de las fuentes orales. La finalidad es orientar la educación histórica a vivir, de alguna forma, la historia. Así la HRP se convierte en un instrumento ideal para la formación de las competencias de pensamiento histórico para potenciar las emociones y para hacer de la historia algo vivo en la escuela.

En tercer y último lugar, la enseñanza de la HRP debe contemplar la formación inicial del profesorado como una cuestión fundamental del cambio educativo de forma paralela a la inclusión de la HRP en los currículums oficiales. Por otro lado, pero en la misma línea, la investigación educativa debe contemplar qué y cómo enseñar la HRP, cómo superar las dificultades que aparecen en el aula o las oposiciones que se ejercen desde distintos espacios de poder. Esta investigación en Didáctica de la Historia debe estar en diálogo continuo con la investigación histórica (De Amézola, 2002), pero sin confundir sus metas. Diálogo que debe estar al servicio del profesorado, que debe tener la formación y los espacios suficientes para el debate y la reflexión para desarrollar sus competencias profesionales para la enseñanza de la HRP.

### *2.2.3 El desarrollo de la memoria histórica desde la enseñanza de la HRP y su importancia para la formación ciudadana*

La memoria permite situar a las personas en la construcción y en la interpretación de diversas narrativas no solo sobre lo que se recuerda, sino cómo se recuerda y cómo se interpreta. Su reconocimiento y problematización se orienta a la conformación de discursos individuales y colectivos en torno al pasado reciente (Da Silva, 2015; Jelin, 2000 y 2002). En este sentido, ha existido un auge de la memoria en los estudios historiográficos y también se ha aportado un buen número de trabajos en el ámbito educativo (Castillo, 2023; González, 2024; Traverso, 2007), aunque no siempre las investigaciones educativas y las propuestas didácticas han tenido la repercusión esperada.

La memoria está vinculada de manera indisociable con el pasado reciente. Es una categoría de la enseñanza de la HRP que ayuda a situar y reivindicar luchas sociales y políticas desde la historia escolar (Domínguez-Acevedo, 2019; Dussel, 2001; Halpern, 2018; Herrera y Pertuz, 2016; Rubio, 2013; Silva, 2019). Es imprescindible disputar los discursos hegemónicos contruidos por el Estado con respecto al pasado reciente para lograr reivindicar nuevas narrativas según el ideal de ciudadanía que se busca construir.

De Amézola (2002) señala que la estrecha relación entre la enseñanza de la historia y la memoria se asocia directamente con el trauma colectivo de la sociedad. En esta misma línea, Stern (2009) analiza la construcción de la memoria colectiva en Chile asumiendo la dictadura cívico-militar como un trauma simbólico y concreto. Este autor argumenta que esta herida ha significado, para la ciudadanía, definir memorias sobre el pasado reciente desde lo personal y lo colectivo, las cuales tienen un impacto directo en sus percepciones sobre lo político y lo social, e influyen en los mecanismos de participación democrática.

Rubio (2013) plantea que “el uso de la memoria como una categoría de análisis permite que el estudiantado sitúe a la historia en un contexto político contingente y en un campo discursivo, el de los usos del pasado” (p. 336). De esta manera, comprender y analizar el escenario político faculta al alumnado a vincularse con su realidad más próxima y así, comprender dinámicas políticas y sociales presentes en la actualidad. La autora plantea, que en la escuela, es necesario desarrollar una pedagogía de la memoria que otorgue sentido a los contenidos enseñados sobre el pasado reciente. Este proceso “implica situar la educación y las pedagogías en un contexto reflexivo-hermenéutico que reconoce la multiplicidad de actores, discursos y propuestas que componen su “corpus” y su devenir histórico trazado desde sus fundamentos modernos” (Rubio, 2013, p. 375).

Por lo expuesto es factible afirmar que la pedagogía de la memoria es un proyecto fundamental para la formación ciudadana, ya que nos permite abordar tanto los contextos sociales, políticos y, sobre todo, generar una reflexión desde elementos pedagógicos sobre la enseñanza del pasado reciente. En este proceso de enseñanza y aprendizaje se fortalece el vínculo entre los problemas sociales de nuestro mundo y la educación histórica. La enseñanza de la historia, situada en un contexto, nos ayuda a reflexionar y a comprender nuestro presente (Jara, 2021). Se trata de historizar las experiencias del estudiantado de reconstruir la experiencia histórica para desarrollar una conciencia histórica que reivindique la memoria como parte de nuestro presente:

(...) una pedagogía de la memoria asume que la conciencia histórica no se construye desde una moral normativa, sino desde la comprensión de la experiencia histórica, del daño y del dolor, y es precisamente el presente en el cual se sitúa dicha práctica el que va otorgando las pautas para abrir la palabra del recuerdo de los históricos, los de violación de derechos humanos entre chilenos, las experiencias de sufrimiento y sus efectos. (Rubio, 2013, p. 416)

Domínguez-Acevedo (2019) dialoga con la propuesta de Rubio (2013 y 2016) y realiza una aproximación a la comprensión de la historia del tiempo presente. En el texto se abordan los alcances de la pedagogía de la memoria entendiéndola como una herramienta fundamental para analizar los pasados violentos y represivos que se han dado en el contexto latinoamericano. Si bien, el estudio recoge la experiencia colombiana, el autor considera que, al existir temáticas en común, es posible llevar este análisis a otras escalas territoriales.

En este análisis, el pasado reciente es el espacio temporal para la enseñanza de la experiencia vinculada con la memoria, así como para la construcción de memorias colectivas que den la palabra a la ciudadanía. Esto permite generar un reconocimiento de la historicidad de cada persona y de cada colectivo, ya que la memoria es experiencia, pero también es -o debe ser- el punto de partida de cualquier cambio social. De esta manera, en el pasado reciente se encuentran muchas de las claves para comprender los cambios sociales del presente y los cambios futuros posibles y deseables que podrían hacerse realidad.

La pedagogía de la memoria presenta una serie de aportes. A partir de lo que se ha expuesto: 1) faculta y facilita el diálogo entre el pasado y el presente para comprender una relación dinámica de los acontecimientos; 2) analiza cómo se hace presente el pasado, qué se recuerda y cómo emerge dicho recuerdo; 3) es un aporte al pensamiento histórico-reflexivo, lo que posibilita una construcción colectiva de las memorias a pesar de que cada persona tenga una identidad en particular; 4) nos acerca a la enseñanza de los DD. HH. y la justicia social como fundamentos de la construcción democrática; 5) es un proceso de aprendizaje esencial en la formación del pensamiento histórico y en el desarrollo de la conciencia histórica.

Vélez y Herrera (2014) señalan que el desarrollo de la memoria en el aula es una apuesta de formación ético-política. Reconocen que, en el contexto latinoamericano, los procesos represivos son un contenido ineludible en el abordaje de la historia escolar y que, además, generan un clima de tensión que, en muchos espacios educativos significa no cumplir en su totalidad las finalidades de la educación. En su análisis, establecen que la historia tiene un valor formativo tanto a nivel político como cultural y social, y que la inclusión de la memoria dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje es un acto propio del tiempo presente. Dado que “los alcances potenciales de la memoria a este respecto son invaluable, máxime cuando las condiciones socioculturales y político-económicas sobre las cuales se afirma el pasado marcado por dinámicas de violencia política, no cesan de amenazar con repetirse” (p.153).

La enseñanza de la HRP permite acercar al alumnado a una historia viva que problematiza la realidad y los conflictos que se manifiestan a nivel político y social (Jara, 2021). Esto posibilita relacionar la enseñanza de la HRP con la memoria histórica, ya que asumir la educación desde la enseñanza de la memoria permite acercar al alumnado a otras formas de acción política y social (Rubio, 2007) vinculadas a la reivindicación del pasado reciente para la comprensión de los acontecimientos desde otras categorías de análisis, tales como el uso social del conocimiento y la posibilidad de trabajar con testimonios (Mèlich, 2006). El diálogo con la memoria -o memorias- permite cuestionar los relatos que el Estado asume como propios; por tanto, aproximarse a ella enriquece el trabajo en el aula a partir de la HRP.

Al considerar temas de un pasado próximo, la enseñanza de la HRP está estrechamente ligada a las representaciones del profesorado sobre qué contenidos históricos enseñar (Jara, 2010). En este sentido es necesario desarrollar investigaciones que se cuestionen qué conocimientos históricos prioriza el profesorado, qué lugar ocupan los contenidos de la HRP en sus programas y cómo los tratan en sus clases (Díaz et al., 2021). La relación entre la enseñanza de la HRP y la memoria histórica es una posibilidad de contribuir a la explicación de la realidad, y orientar la construcción de posibles futuros. Así, la memoria se asocia a la formación ciudadana, al considerar elementos del pasado reciente como conocimientos imprescindibles de la educación democrática.

### 2.3 Propuesta

En el presente ensayo se manifiesta que la enseñanza de la HRP permite acercar al alumnado a una historia viva problematizando la realidad presente y situada en su contexto. La HRP está relacionada de manera indisoluble con la memoria histórica y acerca al alumnado a diferentes formas de acción política y social (Rubio, 2007).

La HRP propone trabajar con testimonios o historia oral (Mèlich, 2006) para construir un diálogo entre diversas memorias, lo cual permite cuestionar los relatos oficiales o hegemónicos del Estado con la finalidad de valorar los relatos de los perdedores, de las personas excluidas, olvidadas, silenciadas o invisibilizadas.

Es importante que las temáticas se enseñen desde lo cotidiano del alumnado, lo cual incide en las emociones que se despiertan cuando se trabaja con una historia más personal, familiar o local, pero también cuando la historia ayuda a comprender problemas sociales de nuestra realidad social que se puedan explicar desde la Historia Reciente. La HRP ha sido

cultivada de manera amplia desde la historiografía. En este sentido, es imprescindible una revisión de la formación del profesorado, como una pieza fundamental para su abordaje en la escuela. ¿Qué utilidad le otorga el profesorado a la enseñanza de la HRP? ¿Cómo relaciona el profesorado la HRP con la formación ciudadana? ¿y con la memoria histórica? ¿Qué dificultades se le plantean? ¿Qué piensa, qué explica y qué hace en sus clases de historia? ¿Qué formación del profesorado, para qué historia, para qué memoria y para qué ciudadanía? Son preguntas necesarias y trascendentes planteadas en algunos estudios (Jara, 2010; Díaz et al., 2021).

Sobejano y Torres (2009) señalan que el estudio del presente y la formación ciudadana están relacionados porque:

(...) la educación para la ciudadanía encuentra en el estudio del tiempo presente y en el análisis de las cuestiones de actualidad una experiencia de procedimientos y aplicación de métodos y estrategias de conocimiento histórico. El objetivo final de la educación para las sociedades actuales se viene marcando en el logro de una educación política democrática que consiste en el conocimiento (origen, evolución y finalidad) de las instituciones y normas que regulan la vida ciudadana. (p. 14)

En definitiva, la educación histórica debe ayudar al alumnado a comprender los problemas sociales de su contexto y de su mundo, y en este sentido la HRP cumple con este objetivo sin duda.

### 3. Reflexiones finales

El estudio y enseñanza de la HRP en los contextos escolares implica poder trabajar una serie de contenidos que den sentido a la realidad que vive el estudiantado, asimismo ayuda a problematizar sobre dinámicas del mundo actual. Estas últimas tienen un impacto esencial en cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje son un factor fundamental para trabajar la formación ciudadana de los niños, las niñas y las juventudes.

El tratamiento de la HRP en la escuela tiene una relación directa con una educación para la ciudadanía que abogue por una cultura democrática y por la justicia social. La comprensión y el conocimiento de una historia viva, de pasados que siguen presentes, es un factor esencial para comprender cómo las sociedades construyen sus identidades personales y colectivas, y cómo efectivamente estos aspectos se llevan al aula.



A partir de estas ideas es posible afirmar que la enseñanza de la HRP y la formación ciudadana son parte de un mismo proceso educativo, donde la memoria histórica democrática es ineludible y donde la reivindicación de la memoria, como nos plantea Rösen (2007), nos permite orientar la educación histórica al futuro cuando se comprende la importancia, en todo este proyecto de cambio, del desarrollo de la conciencia histórica. Así, la historia en la escuela se convierte en un instrumento esencial para comprender quiénes somos, de dónde venimos y qué futuro queremos construir. Es decir, la historia se convierte en un instrumento de transformación social.

#### 4. Referencias

- Aceituno Silva, David., y Collao Donoso, Damaris. (2023). El pasado y el presente en conflicto: el profesorado y el desafío de enseñar la historia reciente chilena. *Panta Rei: Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17, 119-141. <https://doi.org/10.6018/pantarei.508941>
- Altamirano Soto, Marcela., y Pagès Blanch, Joan. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (26), 24-37. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7232>
- Amar Sánchez, Ana María. (2010). *Instrucciones para la derrota: narrativas éticas y políticas de perdedores*. Anthropos.
- Arias Gómez, Diego. (2016). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://bit.ly/4gAFIYw>
- Aróstegui, Julio. (2004). *La Historia vivida. Sobre la historia del presente*. Alianza.
- Carretero, Mario., Rosa, Alberto., y González, María Fernanda. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.
- Castillo, Francisca. (2023). Reflexiones sobre la enseñanza de la historia: Hacia una pedagogía de la memoria. En Raquel Rebolledo, Alexis Sanhueza e Iván Valderrama (Eds.), *A 50 años del Golpe de Estado. Memoria. Testimonio. Pedagogía* (pp. 151-162). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Castellví, Jordi., Massip Sabater, Mariona., González-Valencia, Gustavo., y Santisteban Fernández, Antoni. (2022). Future teachers confronting extremism and hate speech. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9, 201. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01222-4>

- Cerda, Ana María., Egaña, Loreto., Magendzo, Abraham., Santa Cruz, Eduardo., y Varas, René. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. LOM Ediciones.
- Cerdá, María Celeste. (2004). Historia del presente y memoria: su enseñanza, hacia la construcción de nuevas subjetividades. En Graciela Funes (Comp.), *La historia dice presente, en el aula* (pp. 128-137). Educo. <https://apehun.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2017/06/La-Historia-dice-Presente-en-el-Aula.pdf>
- Da Silva Soares, Fagno. (2015). Por uma histórica do Tempo Presente: historiando para além das relações entre História Oral, Memória e Micro-História. *Em Perspectiva*, 2(1), 6-48. [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/40184/2/2015\\_art\\_fssoares.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/40184/2/2015_art_fssoares.pdf)
- De Amézola, Gonzalo. (2000). Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente. *Entre pasados. Revista de historia*, (17), 137-162. <https://ahira.com.ar/ejemplares/entrepasados-no-17/>
- De Amézola, Gonzalo. (2002). Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la historia del tiempo presente. *Revista Quinto Sol*, (6), 155-170. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/quintosol/article/view/676/603>
- Díaz Zúñiga, Francisca. (2023). La investigación sobre la Historia Reciente y su enseñanza. Una aproximación desde los aportes de la historiografía y la Didáctica de las Ciencias Sociales. En Carolina Chávez, Jesús Marolla, Francisca Díaz, Sebastián Quintana y Belén Meneses. *Didáctica de las Ciencias Sociales para el siglo XXI. Nuevas perspectivas para su estudio y práctica* (pp.191-218). Ediciones Universidad de Valparaíso.
- Díaz Zúñiga, Francisca., Santisteban Fernández, Antoni., y González-Monfort, Neus. (2021). Las representaciones sociales del profesorado sobre la Historia Reciente Presente y su enseñanza en sexto básico. *Cílo & Asociados. La historia enseñada*, (33), 22-38. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10611>
- Domínguez-Acevedo, Jhon. (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. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>
- Dussel, Inés. (2001). La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria. En S. Guelerman, *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio* (pp. 67-96). Editorial Norma.
- Ferro, Marc. (2009). *El Resentimiento en la Historia*. Cátedra.
- Fontana, Josep. (2013). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Austral.
- Franco, Marina., y Levín, Florencia. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.

- Funes, Alicia Graciela. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 1(5), 91-102. <https://www.redalyc.org/pdf/638/63810504.pdf>
- García González, Carolina Andrea. (2017). Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (16), 115-126. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/334522>
- García Pérez, Francisco., y De Alba Fernández, Nicolás (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 12(270), 1-14. <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270-122.htm>
- Giroux, Henry. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI ediciones.
- González, Fabián. (2024). Historia y memoria en la escuela chilena. Contribuciones desde el pensamiento histórico para enseñar historias difíciles. *Revista Perspectivas*, (28), 1-31. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/19566>
- González, María Paula. (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Halpern, Sara. (2018). *Historia reciente y construcción de la memoria colectiva en la escuela primaria*. Lugar Editorial.
- Henríquez Vásquez, Rodrigo., y Muñoz Salinas, Yerko. (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. *Diálogo Andino*, (53), 7-27. <http://dialogoandino.cl/wp-content/uploads/2017/08/01-HENRIQUEZ-RDA53.pdf>
- Hernández Sánchez, Fernando. (2020). Investigar, divulgar, enseñar: obstáculos y recursos para el estudio de la Historia reciente. *Historia y Memoria*, (21), 199-232. <https://doi.org/10.19053/20275137.n21.2020.9842>
- Herrera, Martha Cecilia., y Pertuz Bedoya, Carol. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413646667003>
- Jara, Miguel Ángel. (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 de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jara, Miguel Ángel. (2021). La historia reciente/presente desde una perspectiva de los problemas sociales en la educación de ciudadanías. *Tempo e Argumento*, 13(33), 2-22. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0108>

- Jelin, Elizabeth. (2000). Memorias en conflicto. *Puentes*, (1), 6-13. [https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia\\_web/memorias/Jelin.pdf](https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/memorias/Jelin.pdf)
- Jelin, Elizabeth. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Jelin, Elizabeth., y Lorenz, Federico Guillermo (Comps). (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Siglo XXI.
- Kruger, Miriam. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. *Persona y Sociedad*, 25(3), 29-52. <https://doi.org/10.53689/pys.v25i3.221>
- Lira, Elizabeth., y Loverman, Brian. (2005). *Políticas de reparación. Chile 1990-2004*. LOM Ediciones.
- Lira, Elizabeth., y Morales, Germán (Eds.). (2005). *Derechos Humanos y reparación: una discusión pendiente*. LOM Ediciones.
- Magendzo, Abraham (Ed.). (2004). *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. Santiago: LOM ediciones.
- Massip Sabater, Mariona., García-Ruiz, Carmen Rosa., y González-Monfort, Neus. (2021). Contrariar el odio: Los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), 1-19. <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v14-n2-massip-garcia-gonzalez>
- Mèlich, Joan-Carles. (2006). El trabajo de la memoria o testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), 115-124. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625011.pdf>
- Meneses Varas, Belén., González-Monfort, Neus., y Santisteban, Antoni. (2019). La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y Memoria*, (20), 309-343. <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8258>
- Monsálvez Araneda, Danny. (2016). La historia reciente en Chile: un balance desde la nueva historia política. *Historia* 396(1), 111-139. <http://www.historia396.cl/index.php/historia396/article/view/73/72>
- Moulian, Tomás. (1997). *Chile actual: anatomía de un mito*. LOM ediciones.
- Pagès Blanch, Joan., y Santisteban Fernández, Antoni. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica. En Miguel Ángel Jara (Comp.), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas* (pp. 91-124). Neuquén: Educo.
- Pagès Blanch, Joan., y Santisteban Fernández, Antoni. (2018). La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria*, (17), 11-16. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/503562>

- Plá, Sebastián., y Pagès, Joan. (Coord.) (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. Bonilla Artigas.
- Plá, Sebastián. (2022). *Investigar la educación desde la educación*. Lisue y Morata.
- Pinto, Julio (Ed). (2019). *Las largas sombras de la dictadura: a 30 años del plebiscito*. LOM Ediciones.
- Quintana-Susarte, Sebastián. (2022). La investigación actual sobre el profesorado de Educación Ciudadana: preocupaciones comunes y caminos explorados (2010-2019). *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), 189-209. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.189>
- Rabuco Hidalgo, Alejandro., Díaz Zúñiga, Francisca., y Marolla-Gajardo, Jesús. (2020). Enseñanza de la historia en la escuela: Una aproximación desde el análisis del texto escolar. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 133-152. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.133>
- Reyes, Leonora. (2004). Actores, conflictos y memoria: reforma curricular de historia y ciencias sociales en Chile, 1990-2003. En: Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico Guillermo (Comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 65-93). Ediciones Siglo XXI.
- Reyes, Leonora., Campos, Javier., Ossandón, Luis., y Muñoz, Carlos. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Ross, Wayne., y Vinson, Kevin. (2006). Social justice requires a revolution of everyday life. En Ricky Lee Allen, Marc Prun y César Augusto Rossatto (Eds.), *Reinventing critical pedagogy* (pp.143-186). Rowman & Littlefield.
- Rouso, Henry. (2018). *La última catástrofe. La historia, el presente, lo contemporáneo*. Editorial Universitaria.
- Rubio, Graciela. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. Nómadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153298013.pdf>
- Rubio, Graciela. (2013) *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. LOM Ediciones.
- Rubio, Graciela. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 109-135. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413646667004>

- Rüsen, Jörn. (2001). *What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence*, Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Rüsen, Jörn. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En: Seixas, P. (ed.): *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, Jörn. (2007). Memory, history and the quest for the future. En Luigi Cajani y Alistair Ross (Eds.), *History Teaching, Identities and Citizenship* (European Issues in Children's Identity and Citizenship; pp. 13-34). Stoke on Trent. Trentham Books.
- Salinas Valdés, Juan José., Castellví Mata, Jordi., y Camus Galleguillos, Pablo. (2020). ¡Chile despertó! Una investigación-acción en formación ciudadana de futuros docentes durante el estallido social. *Sophia Austral*, (26), 325-347. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200325>
- Sánchez Agustí, María., Vásquez Leyton, Gabriela., y Vásquez Lara, Nelson. (2018). Medios de comunicación e historia reciente. Un estudio con alumnado chileno en secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (34), 14-34. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/10516>
- Santisteban Fernández, Antoni. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (14), 34-56. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)
- Santisteban Fernández, Antoni. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En Ramón Martínez Medina, Roberto García-Morís y Carmen Rosa García Ruiz (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp.558-567). AUPDCS/Universidad de Córdoba. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6131921>
- Seixas, Peter (Ed.). (2004): *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, Peter., y Morton, Tom. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Serra Padrós, Enrique. (2009). História do tempo presente, ditaduras de segurança nacional e arquivos repressivos. *Tempo e Argumento*, 1(1), 30-45. <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/708>
- Sferrazza, Pietro., y Bustos, Francisco. (2019). Violaciones a los derechos humanos y derecho a la memoria en Chile. En Hugo Castro (Coord.), *Memoria, patrimonio y ciudadanía* (pp. 15-56). América en Movimiento.

- Silva, Camila. (2019). Pedagogía de la memoria para ciudadanía democráticas: la pedagogización de los Derechos Humanos desde la escuela y la sociedad civil. En Hugo Castro (Coord.), *Memoria, patrimonio y ciudadanía* (pp. 85-107). América en Movimiento.
- Sobejano, María José., y Torres, Pablo. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Tecnos.
- Stern, Steve. (2009). *Recordando el Chile de Pinochet. En vísperas de Londres 1998*. Ediciones UDP.
- Subiabre Vergara, Paula. (2021). Formando en ciudadanía a niñas y niños. Perspectiva feminista en los Planes de Formación Ciudadana (PFC) de las escuelas chilenas. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 99-123. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052021000300099](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000300099)
- Subiabre Vergara, Paula., y Quintana Susarte, Sebastián. (2023). Educación Ciudadana para la Justicia Social y la apuesta por un enfoque feminista. En Carolina Chávez, Jesús Marolla, Francisca Díaz, Sebastián Quintana y Belén Meneses. *Didáctica de las Ciencias Sociales para el siglo XXI. Nuevas perspectivas para su estudio y práctica* (pp. 57-91). Ediciones Universidad de Valparaíso.
- Toledo Jofré, María Isabel., y Magendzo Kolstrein, Abraham. (2013). 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. *Psychke*, 22(2), 147-160. <http://dx.doi.org/10.7764/psychke.22.2.585>
- Toledo Jofré, María Isabel., Magendzo Kolstrein, Abraham., Gutiérrez Gianella, Vima., y Iglesias Segura, Ricardo. (2015). Enseñanza de los “temas controversiales” en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173541114016>
- Traverso, Enzo. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En Marina Franco y Florencia Levín (Comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67-96). Buenos Aires: Paidós.
- Trevisan, Amarildo Luiz. (2020). Educação e Violência: a Educação contra o Fascismo. *Educação*, 43(2), 1-14. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.2.35788>
- Vallejos Silva, Natalia. (2016). Supuestos y marcos conceptuales de formación ciudadana que subyacen en el currículum ministerial de Historia, Geografía y Cs. Sociales en la enseñanza básica chilena. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 24, 1-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450024>.
- Vélez Villafañe, Gerardo., y Herrera, Martha Cecilia. Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas*, (41), 149-165. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105133774010.pdf>

Winn, Peter., Stern, Steve., Lorenz, Federico., y Marchesi, Aldo. (2014). *No hay memoria sin ayer. Batallas por la memoria en el Cono Sur*. LOM Ediciones.

Zúñiga, Carmen Gloria. (2005). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de los programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 119-135. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26093>

Zúñiga, Carmen Gloria., Ojeda, Patricia., Neira, Paula., Cortés, Teresa., y Morel, María Jesús. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad de la Educación*, (52), 135-169. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.767>



Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

