

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús estableties per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Tesis doctoral

LAS RELACIONES ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE DE CHILE Y LA FORMACIÓN CIUDADANA EN SEXTO BÁSICO

Francisca Carolina Díaz Zúñiga



Directora y directores:

Neus González Monfort
David Aceituno Silva
Antoni Santisteban Fernández



Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències
Socials.

Tesis doctoral

Las relaciones entre la enseñanza de la Historia Reciente de Chile y la formación ciudadana en sexto básico

Francisca Carolina Díaz Zúñiga

Directores:

David Aceituno Silva
Neus González Monfort
Antoni Santisteban Fernández

Barcelona, 2025

Esta tesis fue financiada por
la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).
Programa de Becas, doctorado en el extranjero.
Beca Chile, adjudicada el año 2020.

Dedicada a todas las personas que
creen y luchan por un mundo más justo.

Sobre todo a ustedes: Vicente y Román Lautaro.

Tabla de contenidos

ÍNDICE DE IMÁGENES, ESQUEMAS, TABLAS Y GRÁFICOS.....	13
ABREVIATURAS UTILIZADAS	15
AGRADECIMIENTOS	17
INTRODUCCIÓN.....	19
 PARTE I: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 23	
CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	25
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	25
1.2 JUSTIFICACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL DE LA INVESTIGACIÓN	27
1.3 CONSIDERACIONES PARA LA ESCRITURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	31
1.4 PREGUNTAS, SUPUESTOS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	33
1.4.1 <i>Preguntas y supuestos de investigación</i>	33
1.4.2 <i>Objetivos de investigación</i>	35
1.4.3 <i>Cuadro esquemático del diseño de investigación.....</i>	36
1.5 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	37
 PARTE II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN..... 39	
CAPÍTULO 2: LOS DEBATES HISTORIOGRÁFICOS EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA DEL PRESENTE Y LA HISTORIA RECIENTE COMO UN CAMPO DE ESTUDIO.....	41
2.1 LA CONFORMACIÓN DEL CONCEPTO HISTORIA DEL PRESENTE EN EUROPA	42
2.2 EL CONCEPTO DE HISTORIA RECIENTE EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO	48
2.3 EL TRATAMIENTO DE LA HISTORIA RECIENTE EN CHILE	54
2.4 LA HISTORIA RECIENTE Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: DESAFÍOS Y CONJETURAS.....	61
2.5 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	73
CAPÍTULO 3: LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA, UNA TAREA COMPARTIDA	75
3.1 EL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LAS CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA.....	75
3.2 LA IMPLEMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO	92
3.3 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	99
CAPÍTULO 4: LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y SU INCLUSIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	101
4.1 EL DESARROLLO DEL CONCEPTO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	101
4.2 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	104
4.3 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	105

PARTE III: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN..... 107

CAPÍTULO 5: EL DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	109
5.1 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DESDE EL PARADIGMA CRÍTICO Y LA REALIDAD SOCIAL	109
5.2 EL ESTUDIO DE CASOS EN LAS INVESTIGACIONES DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	114
5.3 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	117
5.4 ELECCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DE ESTUDIO.....	118
5.5 LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	127
5.5.1 <i>El uso de cuestionarios</i>	127
5.5.2 <i>Las entrevistas en profundidad.....</i>	130
5.5.3 <i>La observación de clases y las notas de campo</i>	134
5.6 EL ANÁLISIS DE CONTENIDOS DEL CURRÍCULUM Y DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES DEL MINEDUC	138
5.7 TRATAMIENTO, INTERPRETACIÓN Y TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS	141
5.8 CÓDIGO DE LAS BUENAS PRÁCTICAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA	146
5.9 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	147

PARTE IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN..... 149

CAPÍTULO 6: LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO SOBRE LA HR Y SU ENSEÑANZA EN SEXTO BÁSICO	151
6.1 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO SOBRE LA HR DE CHILE Y SU PERIODIZACIÓN HISTÓRICA	151
6.2 EL ORIGEN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL CONCEPTO DE HR ..	160
6.3 LA ENSEÑANZA DE LA HR Y LAS METODOLOGÍAS PARA SU TRATAMIENTO EN EL AULA	166
6.3.1 <i>El análisis de imágenes en la clase del profesor Ernesto</i>	178
6.3.2 <i>El análisis de testimonios en la clase de la profesora Amanda</i>	181
6.4 LAS PROBLEMÁTICAS QUE DECLARA EL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HR	185
6.5 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	198

CAPÍTULO 7: LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO SOBRE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y SU INCLUSIÓN EN SEXTO BÁSICO	201
7.1 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO SOBRE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y LA IMPORTANCIA QUE BRINDAN A SU ENSEÑANZA	201
7.2 LA ENSEÑANZA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y LOS CONTENIDOS SELECCIONADOS PARA SU APLICACIÓN	210
7.3 LOS RECURSOS Y METODOLOGÍAS UTILIZADAS PARA FORMAR CIUDADANÍA	225
7.3.1 <i>El ABP realizado por la profesora Mariana para valoración de los DD. HH ..</i>	231
7.3.2 <i>El ABP realizado por la profesora Sandra para trabajar el respeto y la convivencia escolar.....</i>	234
7.4 LOS DESAFÍOS Y LAS PROBLEMÁTICAS DE LA INCLUSIÓN DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA.....	237
7.5 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	247

CAPÍTULO 8: LAS RELACIONES Y APORTES ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA HR Y LA FORMACIÓN CIUDADANA EN SEXTO BÁSICO	249
8.1 EL DESARROLLO DE HABILIDADES Y LA CAPACIDAD DE AGENCIA EN EL ESTUDIANTADO.....	249
8.2 APROXIMACIONES A LAS DINÁMICAS DE LA ACTUALIDAD Y LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA.....	256
8.3 LA ARTICULACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA Y LA VALORACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS COMO UN APRENDIZAJE ESENCIAL.....	266
8.4 UN MODELO DE RELACIONES ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA HR Y LA FORMACIÓN CIUDADANA.....	275
8.5 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	277
PARTE V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN	279
CAPÍTULO 9: DISCUSIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	281
9.1 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL CONCEPTO DE HR Y SU ENSEÑANZA EN SEXTO BÁSICO	281
9.2 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO SOBRE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y SU INCLUSIÓN EN EL AULA	284
9.3 EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA HR Y LA FORMACIÓN CIUDADANA	287
9.4 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	290
CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES, APORTES Y PROYECCIONES DE INVESTIGACIÓN.....	291
10.1 RESPUESTA A LAS PREGUNTAS, SUPUESTOS, OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	291
10.2 EVALUACIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN	298
10.2.1 <i>El estudio de casos</i>	299
10.2.2 <i>La muestra de investigación</i>	299
10.2.3 <i>Los instrumentos de recogida de datos</i>	300
10.2.4 <i>Las fases de la investigación</i>	301
10.3 APORTES Y PROYECCIONES DE INVESTIGACIÓN	301
10.4 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	302
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	305

Índice de imágenes, esquemas, tablas y gráficos

Índice de imágenes

Imagen 1: Fuentes visuales entregadas por el docente para el desarrollo de la actividad	178
Imagen 2: Modelo de relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana	275

Índice de esquemas

Esquema 1: Dimensiones de la justificación de la investigación doctoral.....	30
Esquema 2: Los instrumentos de recogida de datos y la muestra de investigación ...	127
Esquema 3: Representaciones sociales sobre la HR y su vínculo con la dictadura cívico militar	155
Esquema 4: Metodologías declaradas por el profesorado para la enseñanza de la FC	225
Esquema 5: Nociones del estudiantado sobre la comprensión del presente	258
Esquema 6: Intersecciones entre la memoria histórica, la valoración de los DD. HH y la formación ciudadana observados en clases	274

Índice de tablas

Tabla 1: Diseño de la investigación	36
Tabla 2: Fases de la investigación	117
Tabla 3: Contenido de las unidades observadas de manera online y presencial.....	124
Tabla 4: Docentes y unidades observadas de manera online	125
Tabla 5: Docentes y unidades observadas de manera presencial.....	126
Tabla 6: Profesorado entrevistado	126
Tabla 7: Las preguntas del cuestionario divididas por secciones	129
Tabla 8: Las preguntas de la entrevista en profundidad a partir del objetivo específico n°1.....	133
Tabla 9: Las preguntas de la entrevista en profundidad a partir del objetivo específico n°2.....	133
Tabla 10: Los Objetivos de Aprendizaje de las unidades temáticas observadas	136
Tabla 11: Documentos revisados elaborados por el MINEDUC	140
Tabla 12: Categorías creadas para el análisis de los cuestionarios.....	142
Tabla 13: Categorías creadas a partir de las entrevistas en profundidad	143
Tabla 14: Categorías creadas a partir de las observaciones de clases	144
Tabla 15: Categorías para el análisis de las representaciones sociales del profesorado y su práctica sobre ciudadanía	145
Tabla 16: Ejes temáticos para la presentación de los resultados de investigación	145
Tabla 17: Las representaciones sociales del profesorado sobre lo que entiende por HR	152
Tabla 18: El origen de las representaciones sociales sobre la HR	161
Tabla 19: Contenidos enseñados por el profesorado para trabajar la HR.....	166

Tabla 20: Metodologías observadas para la enseñanza de la HR	176
Tabla 21: Contenidos que el profesorado declara que forman parte de la HR	186
Tabla 22: Tratamiento de la HR en el currículum de sexto básico	189
Tabla 23: Conocimientos declarados en el currículum de sexto básico	211
Tabla 24: Contenidos que el profesorado menciona para el tratamiento de la formación ciudadana en el aula.....	212
Tabla 25: Contenidos observados en la Unidad 1.....	215
Tabla 26: Las metodologías y los recursos utilizados en las clases observadas	226
Tabla 27: Categorías para establecer el perfil docente con respecto a la enseñanza de la formación ciudadana.....	236
Tabla 28: Planteamientos curriculares para la promoción de la memoria histórica en sexto básico	268
Tabla 29: Las relaciones entre la memoria histórica, formación ciudadana y DD. HH realizadas por el profesorado	272
Tabla 30: Representaciones sociales del profesorado sobre la HR y su práctica pedagógica	283
Tabla 31: Las Representaciones sociales del profesorado sobre la formación ciudadana y su práctica pedagógica.....	286
Tabla 32: Las relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana	289
Tabla 33: Pregunta, supuesto y objetivo n°1	292
Tabla 34: Pregunta, supuesto y objetivo n°2	293
Tabla 35: Pregunta, supuesto y objetivo n°3	294
Tabla 36: Pregunta, supuesto y objetivo n°4	296
Tabla 37: Pregunta, supuesto y objetivo n°5	297

Índice de gráficos

Gráfico 1: Años de ejercicio del profesorado encuestado	120
Gráfico 2: Formación profesional del profesorado encuestado.....	121
Gráfico 3: Estudios de educación continua del profesorado encuestado	123
Gráfico 4: Periodización de la HR realizada por el profesorado.....	158
Gráfico 5: Metodologías que el profesorado declara que utiliza para la enseñanza de la HR.....	175
Gráfico 6: Tipo de preguntas desarrolladas por el profesorado.....	184
Gráfico 7: Problemáticas para el desarrollo de la enseñanza de la HR en sexto básico	186
Gráfico 8: Asignaturas de HR cursadas por el profesorado en la formación inicial ...	195
Gráfico 9: Las Representaciones sociales del profesorado sobre la formación	202
Gráfico 10: Establecimientos educativos que cuentan con un plan de formación ciudadana	238
Gráfico 11: Personas que participaron en la creación del plan de formación ciudadana	238
Gráfico 12: Asignaturas cursadas por el profesorado en la formación inicial	243
Gráfico 13: Prácticas docentes declaradas para relacionar la HR y la formación ciudadana	250

Abreviaturas utilizadas

HGYCS: Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

DD. HH: Derechos Humanos.

MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile.

OA: Objetivos de Aprendizaje

HR: Historia Reciente.

RS: Representaciones Sociales.

FC: Formación Ciudadana.

IHTP: Instituto de Historia del Tiempo Presente

CNVR: Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación

HRP: Historia Reciente Presente

Q: Cuestionario¹.

E: Entrevista en profundidad.

OCP: Observación de clases presencial.

OCO: Observación de clases online.

¹ En el caso de las abreviaturas Q, E, OCP y OCO estas son utilizadas en las citas extraídas de los instrumentos de recolección de datos y del programa Atlas. Ti.

Agradecimientos

Me gustaría utilizar este espacio para exponer de manera más emocional lo que ha sido este proceso. Y, sobre todo, para agradecer a todas las personas que fueron parte de estos cinco años. Creo que en primer lugar a la persona que más le debo agradecer es a mí. Han sido muchos años de trabajo, dedicación, desinterés, luchas internas, cambios, mudanzas, viajes, reflexiones que hoy se ven materializados en este trabajo de investigación. Cuando me propuse estudiar un doctorado creo que nunca dimensioné el coste emocional que implicaría. Ha sido un viaje de altos y bajos. De mareos y dichas. De reflexiones y frustraciones. Pero sin duda ha sido uno de los viajes más importantes de mi vida. No sólo por lo académico o por lo que puede implicar en términos profesionales, sino que más bien, lo que me ha dejado a nivel de crecimiento personal.

También quiero destacar que el deseo de posicionar diferentes experiencias en esta tesis implicó otorgar un rol fundamental a las ideas, los pensamientos y las sugerencias de las profesoras y profesores que de manera voluntaria y con mucho cariño, han sido parte de este trabajo. Sin su apoyo y apañe, NADA de esto sería posible. Mención especial a quienes de manera tan amable y empática me permitieron visualizar sus clases, ya sea de manera presencial, como online. Muchas gracias, profes.

Gracias a mi familia Juanita, Miguel, Bárbara y Zico por siempre alentarme desde el amor profundo e infinito. Gracias por invitarme a reflexionar desde nuestra propia experiencia cómo podemos hacer pequeños cambios, que nos permitan habitar de manera más amable y dulce el mundo. Les agradezco por su amor incondicional. Sus palabras, sus abrazos, los pasteles, el cariño, los viajes y las videollamadas. También, especial agradecimiento a Carla y Luis por confiar en mí y ser familia.

Agradezco profundamente a mi compañero de vida, Vicente. Gracias por compartir este viaje conmigo. Por hacer nuestra vida aquí o allá. Por soñar, por imaginar, por querer criar a desde el amor y la empatía a nuestro Román Lautaro. Gracias por tu inteligencia y perspectiva. Por tu amor y fortaleza. Gracias por siempre impulsarme a no decaer. Por hacer de esta experiencia a tu lado, la mejor de mi vida.

Gracias a mi amiga Blanca Vila Casanovas, por su generosidad, por su amor, su comprensión, su apañe y entrega. Por estos años de amistad y de hermandad. Una amistad sin fronteras, que no sabe de espacios ni de temporalidades. Gracias también a su familia por hacer de Catalunya un lugar maravilloso para habitar.

También me quiero detener en todas mis amistades, tanto de Chile, como en Barcelona. Gracias por hacer que las distancias no sean nada. Por cultivar el amor, el cariño y la admiración a pesar de los territorios que habitamos. Por hacerme creer que soy capaz de todo y por siempre impulsarnos a ser mejores personas. Gracias por su amistad y compañerismo.

Hubo un grupo humano detrás de cada conclusión que también busco visibilizar. Las conversaciones con quienes guiaron esta investigación en la Universidad Autónoma de Barcelona Antoni Santisteban y Neus González dan cuenta de ello. También, quiero destacar las reuniones con la profesora Graciela Rubio Soto de la Universidad de Valparaíso que tuvieron un impacto fundamental en mi proceso doctoral y en la lucides de analizar nuestro presente. Y también, el apoyo de Alfredo Gomes Dias y María João Barroso Hortas al momento de realizar la pasantía doctoral en el Politécnico de Lisboa el año 2021. Y, finalmente agradezco al profesor David Aceituno Silva que confió en mi trabajo y en esta investigación. Fueron reuniones muy fructíferas y de mucho razonamiento, que me hicieron centrarme en lo que implica investigar sobre y para nuestra realidad.

Introducción

La presente tesis doctoral de investigación está organizada en cinco partes y cuenta con 10 capítulos. A continuación, se hace un resumen sobre qué se trabaja en cada uno de ellos.

La parte 1 es el diseño de investigación. Está integrada por el capítulo 1 en el que se expone la justificación de la temática, el planteamiento del problema a través de las preguntas, supuestos y objetivos de investigación. Además, para introducir algunos aspectos políticos y de justificación personal, mencionamos ciertas consideraciones sobre la escritura del texto.

La parte 2 es el marco teórico de la investigación y está compuesta por 3 capítulos. En el capítulo 2 se abordan los debates historiográficos que existen sobre la construcción conceptual de la Historia del Presente y la Historia Reciente. Consideramos aspectos teóricos y cómo se han aplicado en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En el capítulo 3 trabajamos la Formación Ciudadana describiendo la concepción de ciudadanía y su papel en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Como también una descripción y exposición sobre el debate en torno a la temática en Chile.

El capítulo 4 aborda el concepto de Representaciones Sociales considerando su origen y su tratamiento en investigaciones educativas dentro del campo de estudio.

La parte 3 es el diseño metodológico de la investigación. Está compuesta por el capítulo 5 y en este apartado se describe la metodología utilizada, el paradigma y los instrumentos de recolección de datos. Además, se presentan las fases de la investigación, la elección y justificación de la muestra y el proceso de triangulación y tratamiento de los datos obtenidos. Junto con ello, se expone el código de las buenas prácticas de la investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La parte 4 es la presentación del análisis y resultados de la investigación. En el capítulo 6 trabajamos las representaciones sociales del profesorado sobre el entendimiento y

enseñanza de la Historia Reciente de Chile. Consideramos sus orígenes, las metodologías empleadas en el aula y las problemáticas que han tenido para su tratamiento.

El capítulo 7 aborda las representaciones sociales sobre la formación ciudadana y cómo esta temática ha ido paulatinamente incluyéndose en educación básica. Al igual que el capítulo anterior, consideramos las ideas del profesorado, los contenidos con la que lo relacionan, los recursos y metodologías y los desafíos que ha implicado.

En el capítulo 8 mostramos las relaciones y los aportes que son posible establecer a partir de la enseñanza de la Historia Reciente y la formación ciudadana. En este capítulo se expone el modelo de relaciones creado a partir del proceso investigativo. Con ello también, se aborda el desarrollo de habilidades, la capacidad de agencia del estudiantado, la formación de la conciencia histórica, la articulación de la memoria histórica y la valoración de una educación orientada a los Derechos Humanos.

Finalmente, en la parte V trabajamos la discusión, las conclusiones de la investigación y los aportes de este estudio. En el capítulo 9 se presenta la discusión teórica la cual emerge a partir de un diálogo entre los referentes teóricos que cimentan esta tesis y los resultados obtenidos en el análisis de los datos.

En el capítulo 10 exponemos las conclusiones y los aportes de la investigación. En primer lugar se da respuesta a las preguntas, supuestos y objetivos planteados al inicio de este proceso. También realizamos una evaluación del diseño metodológico considerando los elementos positivos y los que se podrían mejorar para futuros estudios.

PARTE I: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1: Justificación y diseño de la investigación

En el presente capítulo desarrollamos diversas inquietudes y justificaciones personales y profesionales que tuve para aproximarme a la problemática de estudio de la tesis doctoral. También, se expone el diseño de la investigación que contempla las preguntas de investigación, los supuestos y los objetivos a desarrollar.

El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

- Planteamiento del problema de investigación.
- Justificación personal y profesional del estudio.
- Preguntas, supuestos y objetivos de investigación.
- Síntesis del capítulo.

1.1 Planteamiento del problema de la investigación

El problema que plantea y abarca esta investigación nace a partir del reconocimiento que la enseñanza de la historia supone una serie de complejidades en la participación de diversos agentes, siendo la aproximación a la Historia Reciente (en adelante HR) uno de los más significativos (Rubio, 2013 y 2016; Aceituno y Collao, 2018). Estas disyuntivas se manifiestan tanto a niveles políticos como sociales y también se revelan en los discursos existentes sobre las violaciones a los Derechos Humanos (en adelante DD. HH) por agentes del Estado durante la dictadura cívico militar (1973-1990), la falta de justicia en torno a la represión dictatorial, la imposición y gestión del modelo neoliberal y el periodo de transición a la Democracia de 1990 (Rubio, 2013).

Hablar del pasado reciente en Chile es abordar el impacto de los resabios de la dictadura cívico militar y de los distintos conflictos que se han suscitado a niveles políticos y sociales. Es imposible disociarlo o separarlo. Chile tiene una herida que no ha logrado sanar. La revuelta social ocurrida el año 2019 posicionó en la opinión pública la importancia de cuestionar el dominio político de los últimos 30 años, considerando al modelo económico neoliberal y los enclaves autoritarios de la dictadura cívico-militar como factores directos de los altos índices de desigualdad presentes en el país. Y, además, ha significado poner en valor y en la discusión pública distintas problemáticas que dan

cuenta de la desigualdad, la corrupción y la gestión que se ha desarrollado durante el periodo democrático. Por tanto, ¿cómo se puede trasladar este debate al ámbito educativo? Uno de los primeros indicadores, responde a analizar qué tipo de propuesta curricular se ha elaborado (Reyes, 2004). Las reformas educativas de los últimos 30 años han incluido de forma paulatina la presencia del pasado reciente, pero sin manifestar un cuestionamiento profundo de los hechos ocurridos, sino que más bien, intentando potenciar lo que ha sido la formación de una cultura democrática en el país (Díaz et al., 2021).

Por otra parte, en muchos establecimientos educacionales la HR es considerada un contenido controversial e inclusive, en algunos casos, los propios establecimientos educacionales generan trabas al profesorado para abordar algunos hechos y acontecimientos del periodo (Toledo et al., 2015). Uno de los casos más significativos es el poder que tienen las familias para presionar que ciertas temáticas no sean abordadas o, incluso, para restar a sus hijos e hijas de actividades vinculadas a contenidos de la HR.

Además de esta situación administrativa y curricular, se suma la incipiente formación del profesorado, sobre todo porque no tiene presencia en planes y programas de universidades que ofrecen la carrera de Pedagogía en Historia y Pedagogía General Básica con mención en Historia. Esta situación, si es que no existe una formación continua de profundización de contenidos y competencias profesionales, supone un problema al no tener herramientas metodológicas y orientaciones didácticas para su abordaje en el aula.

En definitiva, desde la enseñanza de la HR podemos plantear que hay periodos históricos que están abiertos. Es una historia viva, constante y cambiante, que es necesaria de trabajar en los colegios, sobre todo, porque esto permite enfrentarnos a problemas actuales y educar para el futuro, reivindicando el pasado reciente y las luchas sociales que se han producido en el país.

Por otra parte, otro indicador que considera esta problemática de investigación es evaluar y reconocer que hay diversos contenidos que posibilitan el tratamiento de la formación ciudadana (Sobejano y Torres, 2009; Sánchez, 2011). En el caso chileno, desde el ajuste curricular del año 2009 y, posteriormente, con la promulgación de la *Ley de*

creación del Plan de Formación Ciudadana el año 2016, se han presentado diversas disposiciones sobre cómo los establecimientos educacionales deben aproximarse a la educación para la ciudadanía.

En el caso de Educación Básica, si bien no existe una asignatura propiamente - tal como sí ocurre en Educación Media-, la formación ciudadana es un eje temático de las Bases Curriculares con diversos objetivos de aprendizaje (en adelante OA) y actitudes a lograr. Esto significa que existe un reconocimiento por parte del Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC), para el tratamiento de estos contenidos en la asignatura de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* (en adelante HGYCS), por tanto, abordar su relación y la elaboración de discursos en torno a ello, también se presenta como una problemática a desarrollar.

En este sentido, podemos preguntarnos: ¿cómo se desarrolla el tratamiento de la formación ciudadana en educación básica a partir de las disposiciones curriculares?, ¿cuál es el rol de la enseñanza de la HR en el logro de habilidades que potencien una educación ciudadana en el estudiantado?, ¿qué tipo de discurso promueve el MINEDUC en torno a la relación entre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana?, ¿qué contenidos potencian habilidades que permitan al estudiante aproximarse a una comprensión del presente?

A partir de estas disyuntivas, el problema detectado para realizar esta investigación es la necesidad de indagar en los aportes y relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana en el curso de sexto básico en Chile. Con motivo de identificar y analizar las concepciones en torno a un tema considerado controversial, para así efectuar un modelo conceptual de enseñanza y comprensión, que oriente al profesorado en el desarrollo de estos contenidos.

1.2 Justificación personal y profesional de la investigación

Mi historia personal y familiar está cruzada por la desigualdad de un país herido. Vivir en el Chile post dictatorial que buscó consolidar la democracia, significó convivir con los silencios, la falta de empatía y con el individualismo promovido con el fortalecimiento del modelo económico neoliberal.

Crecí en un país que, en muchos casos, no reconoce su propia historia. Un país con las heridas abiertas, que por más que intenten taparlas y esconderlas, siguen ahí, abiertas. Las personas que estén leyendo estas palabras, quizás también se sienten identificadas con eso: crecer y vivir en un territorio que está en constante disputa con la clase política en búsqueda de mejoras sociales en temas de educación, salud, pensiones, vivienda y autonomía de los territorios, por nombrar algunas. La experiencia de vivir y habitar en una sociedad neoliberal ha significado una suma de frustraciones, ansiedades, pero también de esperanzas, que han sido claves para pensar, diseñar y escribir esta tesis.

En términos académicos y de construcción del conocimiento científico, esta investigación se inscribe en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y se presenta como un aporte a los trabajos ya existentes sobre la comprensión del presente, y sus múltiples implicaciones en el mundo actual. En este trabajo se busca indagar en la relación – o relaciones- entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana en sexto básico. A partir de la bibliografía revisada, en diversas investigaciones se plantea que los primeros currículums de historia en las escuelas chilenas – y en otras localidades del mundo-, tuvieron como objetivo la promoción de valores nacionales para generar una identidad con los nacientes Estados. Lo que da cuenta que la enseñanza de la historia, desde su concepción, ha tenido una estrecha relación con la formación ciudadana y con la creación de una identidad.

A pesar de lo expuesto nos formulamos algunas preguntas, por ejemplo, ¿qué sucede en la actualidad con esta relación tan estrecha entre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana?, ¿qué aporta la enseñanza de HR a la educación para la ciudadanía?, ¿la enseñanza del presente y de lo presente a nivel escolar permite generar una comprensión de diversas temáticas que se viven actualmente?

La justificación metodológica de este estudio está centrada en visualizar cómo se genera esta relación, para así crear un modelo conceptual y de trabajo en el aula, que sintetice los diversos aspectos que se vinculan, esperando ser un instrumento útil para el profesorado. Por ello, es que creo que esta investigación posibilitará el diálogo entre el tratamiento de los temas controvertidos y la preparación en la acción social para desarrollar una educación que se vincule directamente con la necesidad de avanzar en la justicia social y los DD. HH de las personas. Además, es una investigación centrada

específicamente en el contexto de sexto básico. La importancia de este nivel es que es el primero de la etapa escolar en el que el estudiantado se aproxima a temáticas de HR. Y con ello, a la posibilidad de desarrollar habilidades y competencias que paulatinamente le permitan al alumnado desenvolverse en su realidad.

Junto con un interés académico y científico por el tema a trabajar, existe una justificación marcada por el contexto, conflictos y movimientos sociales desarrollados en los últimos años en Chile. Desde el estallido en el año 2019, se han desarrollado una serie de situaciones y problemáticas que nos ayudan a reflexionar sobre la necesidad de aprender de nuestra historia y resignificarla. Con las movilizaciones del año 2019, el aumento de la violencia policial, el nulo actuar del Estado en temas de violación a los DD. HH durante el estallido social y la arremetida -cada vez más evidente- de discursos de ultraderecha y anticomunistas, han sido factores determinantes en las situaciones que hoy en día se viven y se discuten tanto a nivel mediático, social y gubernamental.

En redes sociales, tales como Twitter (actual X), TikTok, Instagram y en otros medios de comunicación, se ha instalado un discurso donde el llamado “octubrismo”², ha sido un detonante para lograr una cierta división entre las personas que apoyaron el estallido y las que no. En los medios de comunicación la idea de octubrismo se ha vinculado a episodios de violencia con un claro tinte anti izquierda. A eso se suma la pandemia, los problemas migratorios y la sensación de inseguridad a raíz de diversos hechos delictivos.

Inclusive, durante la conmemoración de los 50 y 51 años del golpe de Estado (año 2023 y 2024 respectivamente), tanto a nivel civil como inclusive por personalidades del Congreso Nacional y representantes de partidos políticos de derecha, se ha exaltado la figura del exdictador Augusto Pinochet, lo que implica una articulación de discursos de odio. Estos acontecimientos son situaciones que también pueden ser abordadas en las aulas. Son factores determinantes para pensar desde nuestro rol docente ¿qué es lo que realmente podemos hacer? En este sentido, dotar de un uso político y social a la historia

² Octubrismo es un concepto y nomenclatura utilizado por la derecha chilena -e inclusive algunos medios de comunicación- para referirse a todas las situaciones o pensamientos que surgieron del estallido social. Está vinculado a una idea de violencia por parte de los movimientos sociales que se alzaron en las calles. El origen del término es porque el estallido social comenzó en el mes de octubre.

es clave para poder comprender que las situaciones que se dan a diario tienen una explicación que debe ser trabajada en la escuela, de la cual, podemos ser parte.

A partir de estas ideas, esta tesis busca evidenciar cómo se dan estos discursos, silencios, negaciones y reivindicaciones en sexto año básico. La enseñanza de la HR, además de dotar de sentido a este pasado represivo, tiene que ayudar a la comprensión del presente y las dinámicas de la actualidad.

En suma, como fue mencionado y como se muestra en la *figura 1*, la justificación de este trabajo tiene tres dimensiones. En primer lugar, el contexto político y social que implicó el estallido social de 2019 y sus posteriores consecuencias como, por ejemplo, el proceso constituyente y la instalación de discursos políticos. En segundo lugar, con este trabajo busco contribuir a lo que ya han venido realizando diversas investigadoras e investigadores sobre la enseñanza de la HR en el país, y las dificultades que en muchos casos presenta su abordaje en sexto básico. Y también, existe una dimensión personal y profesional que ha sido la que me ha permitido sostener y completar esta investigación.

Esquema 1: Dimensiones de la justificación de la investigación doctoral



Fuente: elaboración propia.

1.3 Consideraciones para la escritura de la investigación

Al idear y concretar el diseño de la investigación, una de las primeras interrogantes que me surgió fue tomar la decisión de como realizaría la escritura de la tesis. Siempre he considerado importante posicionar y dar valor a diversas voces e ideas que son parte sustancial de este trabajo. En primer lugar, el deseo de posicionar diferentes experiencias implica otorgar un rol fundamental a las ideas, los pensamientos y las sugerencias de las profesoras y profesores que forman parte de este trabajo.

También, me cuestioné la idea de la “rigurosidad académica”. En diversos estudios, tesis y/o investigaciones esta característica significa que la voz de quien investiga queda supeditada a la tercera persona gramatical. Esto, como plantea Plá (2022) es utilizado para dar y demostrar cierta credibilidad y veracidad al trabajo investigativo. Sin embargo, Paulo Freire en sus diálogos con Ira Shor sobre la pedagogía libertaria y emancipadora, menciona que “debemos demostrar que el rigor no es sinónimo de autoritarismo, y que no quiere decir “rigidez”. El rigor vive con la libertad, necesita la libertar. No puedo imaginar cómo ser riguroso sin ser creativo” (Freire y Shor, 2014, p. 127).

De esta forma, siguiendo sus planteamiento, la idea de rigidez puede ser cuestionada en el acto de enunciar desde donde nos posicionamos. Sobre todo porque alude a cómo miramos nuestro tema de trabajo y a la manera como escribimos. En esta investigación y a partir de lecturas que realicé al momento de plantearme estas interrogantes, tomé la decisión que la escritura de la tesis debía conjugar una mixtura entre la primera persona singular, primera persona plural e inclusive, en el uso de la tercera persona gramatical.

Uno de los objetivos de esto es demostrar una intencionalidad política como investigadora, considerando que mi voz tanto a nivel académico, como profesora de aula también es fundamental en la transmisión y creación de conocimiento. La primera persona plural, está dada por el reconocimiento a quienes formaron parte del trabajo y han contado sus experiencias y vivencias a lo largo de la tesis. Y también es una invitación a quienes puedan leer la tesis y se sientan interpeladas por su contenido y a la vez, puedan sentir que lo escrito les hace sentido con su experiencia personal y colectiva.

La intencionalidad que podemos propiciar es la creación de investigaciones en las que se haga una valoración de la historia reciente de nuestro país como un factor imperante en una educación orientada a la valoración y promoción de los DD.HH. Lo que permite el cuestionamiento y condenada de los discursos negacionistas sobre nuestro pasado.

En relación al uso del plural, es porque esta tesis no la construí sola. Hubo un grupo humano detrás de cada conclusión que también busco visibilizar. Las conversaciones y contribuciones de profesoras y profesoras tanto de forma remota como presencial también fueron un factor fundamental para reconocer su propia historicidad e importancia en este proceso de construir un nosotros.

En Chile, producto del auge del movimiento feminista y el incipiente uso del lenguaje inclusivo en algunos espacios académicos y sociales, es que se ha despertado un debate que nos hace preguntarnos ¿cómo podemos hablar de manera inclusiva para referirnos a todos los grupos de la sociedad? Por esta misma razón, asumiendo que la escritura tiene una connotación política, durante el desarrollo de la investigación he sido cuidadosa en caer ni realizar prácticas xenofóbicas, ni de discriminación, ni de sexismo en el lenguaje empleado.

Con respecto a eso, para asumir pequeños cambios, a lo largo de este escrito utilizamos un lenguaje no sexista, en el cual se busca incluir a todas las personas sin discriminación de ningún tipo (Bejarano, 2013; Lagneaux, 2019). Para efectos de que la lectura sea fluida, utilizamos genéricos tales como: las personas, el estudiantado, el profesorado, la muestra que participa del escrito, etc. Para dar una valoración académica de quien está escribiendo en cada cita se utiliza el nombre y apellido de la persona para no suponer una división binaria. Y en algunos casos, siguiendo lo planteado por Milagros Lagneaux (2019), “el uso del lenguaje inclusivo es una práctica que modifica términos genéricos masculinos y los transforma en términos más inclusivos a través de diferentes estrategias” (p.9), por lo que he utilizado la “e” para referirme, por ejemplo, a todes.

También, al momento de analizar los datos y escribir los resultados consideré en todo momento no realizar ningún tipo de juicio o discriminación para quienes participaron en la muestra de la investigación. Por lo cual, la escritura fue bastante cautelosa en ese sentido, conservando el anonimato y realizando una retroalimentación constante con el

profesorado que participó. Por ello, se utilizan nombres ficticios para el análisis y presentación de los datos. Estas ideas están planteadas con mayor extensión y precisión en el capítulo del marco metodológico de la investigación. Considero importante mencionar, que se le consultó al profesorado su género y pronombre utilizado socialmente para mantener su elección al momento de asignarle un nombre.

A modo de cierre de esta reflexión inicial, considero que el lenguaje construye realidades y si podemos ser parte del cambio para impulsar discursos sin violencia y que tengan un componente crítico y feminista, espero que esta tesis sea un aporte a esa premisa.

1.4 Preguntas, supuestos y objetivos de investigación

En el presente apartado se plantean las preguntas que guiaron esta investigación y los supuestos que se diseñaron a partir de estos interrogantes. También se menciona el objetivo general y los objetivos específicos. Durante todo el proceso de investigación, las preguntas y los objetivos fueron evaluados para identificar si estos respondían a lo que realmente se estaba realizando. Fue un trabajo de reflexión que implicó en un primer momento diseñar las preguntas y luego valorarlas considerando los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos de recogida de datos.

Con el fin de resumir la información contenida en este apartado, al final, se presenta una tabla en la que aparecen las preguntas, los supuestos, los objetivos y los instrumentos de recogida de datos, que se utilizaron para obtener la información que permitió dar respuesta a los interrogantes.

1.4.1 Preguntas y supuestos de investigación

Para abordar la investigación se diseñaron cinco preguntas y supuestos de investigación. Diseñamos una pregunta general y, a partir de ella, pudimos crear preguntas más específicas para abordar la problemática. **La pregunta general que aborda esta investigación es:** ¿Cuáles son los aportes de la HR a la Formación Ciudadana y qué relaciones se establecen entre estos dos campos de estudio? Y, las preguntas específicas y los supuestos son:

- **Pregunta específica 1:** ¿Cuáles son las representaciones sociales del profesorado de sexto básico sobre la HR y qué relaciones establece con la enseñanza de la formación ciudadana?
- **Supuesto 1:** Las representaciones sociales del profesorado son diversas. En algunos casos sus orígenes están influenciados por el contexto familiar, por experiencias laborales y por sus estudios universitarios. También existen componentes vinculados al contexto sociopolítico que han vivido o a sus experiencias de participación ya sea en comunidades, organizaciones o inclusive militancia política.
- **Pregunta específica 2:** ¿Qué temáticas y contenidos aborda el profesorado para desarrollar la enseñanza de la HR y su relación con la formación ciudadana?
- **Supuesto 2:** El profesorado aborda contenidos y temáticas que son prescriptivos del currículum de Historia Geografía y Ciencias Sociales. Esto también contempla considerar una periodización de la historia en base a una imposición establecida desde las bases curriculares. En menor medida, se abordan contenidos que no son considerados en el currículum y que se consideran importantes de enseñar. Estos están sujetos directamente a intereses personales del profesorado y a sus experiencias vividas.
- **Pregunta específica 3:** ¿Qué metodologías y recursos utiliza el profesorado para la enseñanza de la HR y su relación con la formación ciudadana?
- **Supuesto 3:** La pandemia ha significado un cambio rotundo en las metodologías empleadas por el profesorado. Antes de ella, existió una preponderancia de metodologías transmisivas, el uso del texto del estudiante que responden a una educación más tradicional. Ahora, se utilizan muchos recursos vinculados a las TICS o al desarrollo de proyectos escolares que impliquen mayor participación de la comunidad.
- **Pregunta específica 4:** ¿Qué presencia tiene la HR en el currículo de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* y en las indicaciones curriculares propuestas por el Ministerio de Educación, y cómo se relaciona con la formación ciudadana?
- **Supuesto 4:** La HR tiene una escasa presencia en el currículum de sexto básico. Se considera el proceso de dictadura cívico militar como un quiebre de la democracia, pero no asumiendo las diversas reformas e imposiciones que esto generó y que perduran

en la actualidad. Por tanto, la relación con la formación ciudadana consiste en la promoción de un modelo de ciudadanía electoral.

Con relación a las indicaciones curriculares sobre formación ciudadana elaboradas por el MINEDUC no se establece un vínculo con contenidos para abordar la HR. Solo se muestran actividades y contenidos que promuevan una idea de democracia, que busca el conocimiento y fortalecimiento de instituciones públicas, apelando a una idea de ciudadanía electoral.

1.4.2 Objetivos de investigación

- **Objetivo general:** Proponer un modelo conceptual de relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana en sexto básico.
- **Objetivos específicos:**
 - 1) Indagar en las representaciones sociales del profesorado de sexto básico sobre la HR y su relación con la formación ciudadana.
 - 2) Analizar las prácticas docentes del profesorado de sexto básico para la enseñanza de la HR y su relación con la formación ciudadana.
 - 3) Analizar el currículum de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* y las indicaciones curriculares de formación ciudadana de enseñanza básica, en relación con los planteamientos propuestos para la enseñanza de la HR en sexto básico.

1.4.3 Cuadro esquemático del diseño de investigación

Tabla 1: Diseño de la investigación

Pregunta de investigación	Supuesto de investigación	Objetivo de investigación	Instrumentos de recogida de datos
¿Cuáles son los aportes de la HR a la Formación Ciudadana y qué relaciones se establecen entre estos dos campos de estudio?	Los aportes de la enseñanza de la HR a la formación ciudadana en sexto básico se relacionan con la posibilidad de lograr el desarrollo de un pensamiento histórico y social en el estudiantado, a partir de un entendimiento de la sociedad y del mundo actual.	Proponer un modelo conceptual y didáctico de relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana en sexto básico.	1.Revisión bibliográfica de textos de historiografía y Didáctica de las Ciencias Sociales. 2.Cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. 3.Entrevistas en profundidad 4.Grabación y transcripción de las clases. 5.Notas de observación de clases.
¿Cuáles son las representaciones sociales del profesorado de sexto básico sobre la HR y qué relaciones establece con la formación ciudadana?	Las representaciones sociales del profesorado son diversas. Sus orígenes se basan principalmente en el contexto familiar, en experiencias laborales, en sus estudios universitarios y en el contexto sociopolítico que han vivido. o son conscientes.	Indagar en las representaciones sociales del profesorado de sexto básico sobre la HR y su relación con la formación ciudadana.	1.Cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. 2.Entrevistas en profundidad 3.Grabación y transcripción de las clases. 4.Notas de observación de clases.
¿Qué temáticas y contenidos aborda el profesorado para desarrollar la enseñanza de la HR y su relación con la formación ciudadana?	El profesorado aborda contenidos y temáticas que son prescriptivos por el currículum de HGYCS. Esto también contempla, considerar una periodización de la historia en base a una imposición puesta desde las bases curriculares. En menor medida, se abordan contenidos que no son considerados en el currículum y que consideran importantes de enseñar.	Analizar las prácticas docentes del profesorado de sexto básico para la enseñanza de la HR y su relación con la formación ciudadana.	1.Cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. 2.Entrevista en profundidad. 3.Grabación y transcripción de las clases. 4.Notas de observación de clases.
¿Qué metodologías y recursos utiliza el profesorado para la enseñanza de la HR y su relación con la formación ciudadana?	La pandemia ha significado un cambio en las metodologías empleadas por el profesorado. Antes de ella, existió una preponderancia de metodologías transmisivas, el uso del texto del estudiante que responden a una educación más tradicional. En algunos casos, se presentaban metodologías de trabajo a partir del uso de TICS o al desarrollo de proyectos escolares.	Analizar las prácticas docentes del profesorado de sexto básico para la enseñanza de la HR y su relación con la formación ciudadana.	1.Grabación y transcripción de las clases. 2.Notas de observación de clases.

Pregunta de investigación	Supuesto de investigación	Objetivo de investigación	Instrumentos de recogida de datos
¿Qué presencia tiene la HR en el currículo de <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</i> y en las indicaciones curriculares propuestas por el Ministerio de Educación y cómo se relaciona con la formación ciudadana?	<p>La HR tiene una escasa presencia en el currículum de ed. básica. Se considera el proceso de dictadura cívico militar como un quiebre de la democracia, pero no, asumiendo las diversas reformas e imposiciones que esto generó que perduran en la actualidad. Por tanto, la relación con la formación ciudadana está orientada en la promoción de un modelo de ciudadanía electoral.</p> <p>En las indicaciones curriculares elaboradas no se presenta un vínculo con contenidos para abordar la HR. Solo se presentan actividades y contenidos que promuevan una idea de democracia que buscan desarrollar el conocimiento sobre las instituciones públicas, apelando a una idea de ciudadanía electoral.</p>	<p>Analizar el currículum de <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</i> y las indicaciones curriculares de formación ciudadana en relación con los planteamientos propuestos para la enseñanza de la HR en sexto básico.</p>	1.Documentos curriculares y de formación ciudadana del MINEDUC.

Fuente: elaboración propia.

1.5 Síntesis del capítulo

En el presente capítulo abordé las premisas iniciales que se tuvieron en consideración al momento de pensar y diseñar la investigación doctoral. Menciono mi experiencia personal y profesional, y lo que ha implicado el contexto del estallido social y las distintas problemáticas que se derivaron de dicha movilización.

Se establece el diseño de la investigación considerando las preguntas y los supuestos que significaron las primeras reflexiones sobre la temática, así como los objetivos de la investigación. Y, finalmente, a modo de resumen y de organización de las ideas, se presenta una tabla para sintetizar el diseño de la investigación.

PARTE II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 2: Los debates historiográficos en torno a la construcción de la Historia del Presente y la Historia Reciente como un campo de estudio

En el siguiente capítulo presentamos una revisión teórica que aborda el estudio del presente tanto en Europa como en América Latina. Si bien este trabajo es una investigación educativa que se inserta en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la inclusión de un marco teórico desde los planteamientos disciplinares de la historia, nos permite conocer y analizar si estas ideas se hacen presentes o no en las perspectivas educativas en el contexto chileno. Además, la construcción conceptual nos aporta elementos epistemológicos propios del estudio del presente como temporalidad de la historia.

El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

- La conformación del concepto Historia del Presente en Europa.
- El concepto de Historia Reciente en el contexto Latinoamericano.
- El tratamiento de la Historia Reciente en Chile.
- Principales reflexiones a partir de los debates historiográficos de Europa y América Latina.
- La HR y la Didáctica de las Ciencias Sociales: desafíos y conjeturas.
- Síntesis del capítulo

Es necesario precisar, que, a efectos de la escritura de este apartado, la distinción de los espacios geográficos es porque si bien hay ideas comunes, estas dependen de las problemáticas, necesidades y perspectivas de cada territorio. Hay elementos centrales tales como dar voz a ciertos procesos, pero, aun así, las complejidades y experiencias son fundamentales para identificar de qué manera se generan epistemologías con un sentido propio apegado a la territorialidad. Las cuales, en el caso latinoamericano, cuestionan los parámetros de dominación epistemológica y teórica provenientes desde el norte global (Meneses y Bidaseca, 2018).

En países como España, Portugal y Francia, se tiende a utilizar el concepto de *Historia del Presente* (Aróstegui, 2004). Mientras que, en Latinoamérica, las investigaciones emplean el término *Historia Reciente*. Esta diferenciación en el uso conceptual se orienta a la comprensión de los procesos, los efectos que han tenido en la sociedad y la institucionalización de nomenclaturas, dada la producción académica en ambos espacios geográficos.

Para efectos de este estudio, utilizamos el concepto *Historia Reciente* para dar cuenta de una realidad latinoamericana y de cómo esta nomenclatura ha sido utilizada en diversas investigaciones educativas. Además, en términos epistemológicos, nos brinda una serie de directrices y elementos que son claves para el análisis de su enseñanza en el país.

2.1 La conformación del concepto Historia del Presente en Europa

¿A qué nos referimos cuando hablamos del presente? Su estudio y comprensión como tiempo de la historia, ha significado desafíos, experiencias, actitudes y complejidades, que incluso, aún, no tienen respuestas. Desde la historiografía, hay investigaciones que establecen que el estudio del presente no es algo propio del siglo XX. Los textos de Heródoto y Tucídides en la denominada Edad Clásica o Antigua pudieron haber sido los primeros trabajos que planteaban la idea de la contemporaneidad (Ovalle, 2021). Sin embargo, el advenimiento de la posmodernidad significó cambios en la historización de los hechos acontecidos (Roussou, 2008).

En este sentido, estudiar el presente, no sólo faculta a las historiadoras y los historiadores a escribir y comprender una historia coetánea, sino que también se muestra como una posibilidad de diálogo sobre los alcances y percepciones de la propia disciplina histórica (Roussou, 2008). Y en ese sentido, tiene un impacto significativo en la educación, ya que, si entendemos a la escuela como un campo de acción y comprensión de la realidad, en la cual se permite a los y las estudiantes a interactuar y reflexionar sobre su presente, tiene un rol fundamental.

Asumir que el conocimiento histórico se construye desde una multiplicidad de antecedentes y denominaciones, evidencia que la comprensión del presente y su temporalidad no responda a una terminología univoca para su referencia. Tanto en

Latinoamérica como en Europa, el ejercicio historiográfico del presente es un campo en construcción y transformación. Las aproximaciones metodológicas y teóricas que se han propuesto definir y encauzar su teorización, han develado que la concepción de la temporalidad y las transformaciones sociales, culturales y políticas, han sido claves para aproximarse a su estudio (Aróstegui, 2004).

En Europa la institucionalización del concepto *Historia del Presente* se origina en Francia con las diversas reflexiones que surgen a partir de lo contemporáneo y con la fundación del Instituto de Historia del Tiempo Presente en 1978 (IHTP en adelante) en París (Cuesta, 1983). En esa década comenzó un desarrollo de investigaciones historiográficas y académicas considerando temáticas y problemas de estudio coetáneos al trabajo de las historiadoras y los historiadores (Aróstegui, 1998 y 2004; Bédarida, 1998; Cuesta, 1983; Dosse, 2012; Funes, 2006; Heller, 1982). Lo que implicó un profundo cuestionamiento del paradigma positivista (Aurell et al., 2013; Iggers, 2012).

Julio Aróstegui (2004) señala que la fundación del IHTP supuso una incipiente propuesta teórica y conceptual, para diferenciar el estudio del presente de la idea de contemporaneidad que había primado en Europa durante el siglo XX. En esa misma línea, François Dosse (2012) indica que su fundación propició un profundo cambio epistemológico para la disciplina histórica, expresado en el uso de los testimonios, archivos e historia oral como fuentes de recolección de datos y de metodologías de trabajo historiográfico.

El cuestionamiento del positivismo significó que a través de los estudios históricos se problematizara en torno a los fenómenos políticos y sociales ocurridos durante el siglo XX (Rioux, 1998). La posibilidad de abordar temáticas como el Holocausto y las consecuencias sociales de las Guerras Mundiales, propició elaborar nuevas preguntas para acercar la disciplina al análisis de otros campos de estudio (Pasamar y Ceamanos, 2020). De esta manera, los esfuerzos estuvieron destinados a obtener respuestas de los hechos sucedidos en cada territorio, lo que “derivó hacia el análisis de sus particularidades propias” (Aróstegui, 2004, p. 25), permitiendo revalorar la utilidad política y social de la historia (Barros, 2006).

En este sentido, el presente fue una fuente de significado para el ejercicio historiográfico, a partir de una relación social con el tiempo (Dosse, 2012). La inclusión del presente y el reconocimiento de la crisis de historicidad y cuestionamiento del positivismo, modificó de manera incipiente las relaciones entre pasado-presente y presente-futuro. El presente, tiene certezas y, también, incertidumbres que están vinculadas a proyecciones que tienen las sociedades con respecto a la construcción del futuro.

En términos epistemológicos, dentro de los hechos importantes que significaron la proliferación de los estudios del tiempo presente, están el surgimiento de la Escuela de los Annales en Francia, el desarrollo de la Historia Social y los trabajos de los marxistas británicos en Inglaterra. Estas escuelas, desarrollaron una revisión a los marcos teóricos de la disciplina, a las temáticas y los objetos de estudio que habían sido estudiados de manera constante por la historiografía. Así, se logró interpelar la preponderancia que había generado el positivismo en los estudios históricos. Sobre todo, porque este tuvo como foco de estudio únicamente el pasado a partir del análisis de fuentes documentadas por escrito (Iggers, 2006).

Posteriormente, la aproximación de la historia a la antropología y a los estudios culturales fue una apertura a nuevas materias, problemáticas y a grupos de personas. Existió un desarrollo de investigaciones que vincularon temas tales como la historia y la memoria (Nora, 2009; Portelli, 1989 y 2003; Traverso, 2007), la historia y la narrativa (Ricoeur, 1996 y 1999), y la historia y cultura política (Monsálvez, 2016). En este sentido, la Historia del Presente emergió como una reacción propia al tiempo que se estaba viviendo, posibilitando un cambio epistemológico en la construcción del conocimiento histórico (López, 2019; Rousso, 2008). Con ello, la contigüidad cronológica con los temas de trabajo (Souvage, 1989), la falta de distancia temporal, la inclusión del presente como categoría de análisis histórico (Rousso, 2008), el acceso a diversos archivos (Hernández 2020), el uso de nuevas fuentes de información (Burke, 2013) y el estudio de personas obviadas por los relatos dominantes (Iggers, 2012; Pasamar y Ceamanos, 2020) suscitaron repensar la metodología de la disciplina y las temáticas de interés.

Jacques Le Goff (1991) sintetiza que los alcances para abordar la historia del tiempo presente son: a) la inclusión de nuevas fuentes de información que significó adquirir y

desarrollar diversos e innovadores métodos de análisis; b) la implicación personal de las historiadoras y los historiadores en los temas de estudio; c) que el presente está abierto, por tanto, no es posible elaborar conclusiones con respecto a los fenómenos analizados.

Uno de los elementos centrales fue el cuestionamiento del significado del tiempo en la historia y al establecimiento de regímenes de historicidad (Heller, 1982; Koselleck, 2001; Mudrovic, 2005; Rousso, 2008). En definitiva, analizar las diversas ideas sobre el tiempo en la historia, significó aproximarse a complejidades vinculadas a la delimitación temporal de los problemas del presente y a la explicación de éstos (Aróstegui, 2004).

Ante esto, Niklas Luhmann (1992) plantea que el tiempo es una construcción de la realidad, en la cual cada sociedad percibe y entiende el presente de forma distinta. Es decir, su comprensión varía según el contexto en el que se produce y responde a diversos espacios de acción. Por otra parte, Martín López (2019) señala que el tiempo presente es una temporalidad historiográfica que se puede sistematizar, estudiar y escribir, porque es un campo de estudio y de acción. Y, en otros términos, Pablo Torres (2000) dice que el futuro es uno de los componentes más importantes de la temporalidad en la historia, porque es parte de una secuencia de diversos presentes dentro de los contextos de producción de estos.

Por otra parte, Reinhart Koselleck (1993 y 2001) enfatiza en que las relaciones pasado-presente-futuro están determinadas por la experiencia según el espacio geográfico en la cual se adscribe. Este autor, elabora la teoría de los estratos del tiempo, la cual establece que es necesario “superar la oposición de lo lineal y lo circular. Y es que los tiempos históricos constan de varios estratos que remiten unos a otros y sin que se puedan separar en conjunto” (Koselleck, 2001, p.36). Para aproximarse al estudio del tiempo en la historia, elabora el término de horizonte de expectativas (Koselleck, 1993). El autor plantea que existe una relación entre pasado y futuro que se manifiesta de forma dialéctica. Porque existen expectativas puestas en el futuro originadas desde experiencias comprendidas, aprendidas y vividas en el pasado.

Dichas expectativas forman parte de lo que significa y se entiende como una experiencia del pasado. De esta manera, tanto la experiencia, como la expectativa crean un vínculo que sitúa a la temporalidad como un hecho fundante del desarrollo histórico

de las sociedades. En el cual, “el espacio de experiencia constituye un pasado sedimentado, estratificado sin posibilidad de medirlo cronológicamente pero sí de fecharlo a partir de indicios temporales de acontecimientos pasados en torno a los cuales se organizan las experiencias” (Mudrovic, 2005, p.101).

También es necesario precisar que “experiencia y expectativa, para Reinhart Koselleck, no son conceptos opuestos, sino que indican la tensión propia del tiempo histórico. Sin experiencias no hay expectativas (...) es la tensión entre experiencia y expectativa lo que permite explicar el cambio histórico como ruptura y continuidad de la corta o media duración” (Mudrovic, 2005, p.101). Tanto la experiencia y la expectativa se nutren de un tiempo lineal y del tiempo recurrente y circular, ya que “toda secuencia histórica contiene tanto elementos lineales como elementos recurrentes” (Koselleck, 2001, p. 35).

Es decir, las relaciones que establecemos en el presente están sujetas a interpretaciones tanto del conocimiento del pasado, como de las proyecciones que planteamos sobre el futuro desde la propia vivencia del presente. Dado que, “la idea de tiempo presente tenía siempre un cierto contenido de ‘historia sincrónica’, pero igualmente de diacrónica” (Aróstegui, 2004, p. 40).

François Hartog (2007) remite a estos postulados, planteando que el estudio del presente significó el establecimiento de un nuevo régimen de historicidad. El tiempo de la historia se dota de significado dentro de la lógica del presentismo (Hartog, 2012). El presente pasa a predominar como punto de vista, tanto en la búsqueda de explicaciones como también, en la elección de nuevos objetos de estudio. Este régimen moderno de historicidad posibilitó a las historiadoras y los historiadores aproximar sus estudios a un diálogo entre el pasado y presente, asumiendo la experiencia y las expectativas sobre el devenir del futuro.

Por otra parte, Julio Aróstegui (2004) señala que la historia del tiempo presente responde a la historia vivida por las personas. Considera la categoría de la experiencia como un objeto de estudio que aproxima el conocimiento de problemas y fenómenos concretos que afectan a la sociedad. En palabras del autor “el presente es el tiempo real de la historia” (p. 64). A la vez, destaca que “el tiempo presente no se definirá nunca como

un espacio cronológico definitivamente acotado, sino como un tipo o categoría de tiempo sociohistórico” (p. 56). La percepción del presente promueve un modelo historiográfico con rasgos propios, en el cual la temporalidad no se entiende desde una idea lineal.

A su vez, Antoine Prost (2001) señala que el tiempo en la historia es público. Está formado por acontecimientos que afectan a una sociedad y “sirve de referencia común a los miembros de un grupo” (p.113). Este reconocimiento social del tiempo establece que “cada objeto histórico tiene su propia periodización” (p. 128). Es decir, que cada objeto tiene su origen en diversos acontecimientos que permiten su estudio y comprensión. En este sentido, el estudio del presente se inscribe en una idea temporal que no sólo se ve afectado por lo inmediato, sino que, también, por la reconstrucción del pasado y por la proyección de futuro.

De igual forma, el uso público de la historia se relaciona con la formación de identidades y con la utilidad política del discurso histórico. En esta línea, Abdón Mateos (2006) plantea que la Historia del Presente está orientada al entendimiento de los hechos a través de la conformación de memorias colectivas. El autor señala que su ejercicio facilita relacionar la historia con sus implicancias en el campo de lo cultural y lo político. Destaca que la construcción de la categoría de memoria colectiva permite comprender el uso del presente en la actualidad. Esto porque “la experiencia vivida no solo ataña a lo que los sujetos han conocido directamente, la memoria autobiográfica, sino que una parte fundamental de esa experiencia la recibe el individuo como miembro de diversos grupos sociales de pertenencia y de referencia” (p. 147).

El autor destaca que las memorias colectivas están estrechamente vinculadas a las culturas políticas de las sociedades. Las que se manifiestan y expresan en las formas de entender y actuar desde lo personal y lo colectivo. La institucionalización de la Historia del Presente ha sido clave en el reconocimiento de una conciencia histórica con un profundo desarrollo político. Porque permite visualizar elementos propios del acontecer actual, que tienen una explicación en el pasado.

En esta misma idea de construcción de la temporalidad, también podemos nombrar diversas perspectivas historiográficas que buscan posicionar otros temas de estudio y visibilizar aspectos y personas, acallados por los discursos dominantes. Los aportes de la

Historia Cultural, la inclusión del enfoque de género en las investigaciones y los Estudios Decoloniales, son eventualmente una renovación historiográfica que busca combatir las marginades y los silencios impuestos desde los discursos hegemónicos (Butler, 2006; De Sousa, 2006; Guha y Cano, 2002; Kirk, 2011; Picas, 2011; Rivera Caucanqui y Barragán, 1997; Rodríguez, 2011; Scott, 2008).

En relación con el aporte de los Estudios Decoloniales, el cuestionamiento de los términos hegemónicos desde la idea eurocéntrica del mundo, han sido fundamentales para cuestionar las narrativas impuestas en los estudios históricos (Bautista, 2012; Borsani, 2014; Ortiz y Arias, 2019). Y, sobre todo, esto ha significado problematizar sobre los discursos que se han generado en la historia que han sido totalizantes. Es por ello, que abordar la HR permite posicionarse desde los márgenes de lo previamente establecido y crear una nueva manera de pensar las temporalidades. Las cuales, son cambiantes y emergen desde las particularidades de cada territorio junto a las experiencias de la sociedad que las conforma.

En este sentido, el estudio del presente está emparentado no sólo a consideraciones temporales o en el reconocimiento de nuevos campos de estudio, a partir de los hechos suscitados durante el siglo XX, sino que es una temática que es imperante para el reconocimiento de las sociedades en la actualidad. Si bien, los estudios historiográficos ya dejaban entrever esta posibilidad, hoy, en el siglo XXI, esto adquiere un mayor sentido. Principalmente porque existe una producción importante de investigaciones en torno a hechos coetáneos y porque, además, es una temática que no se ha centrado solamente en el contexto europeo. El estudio del presente es una realidad planetaria, en la cual cada territorio o espacio geográfico tiene una historia que develar.

2.2 El concepto de Historia Reciente en el contexto Latinoamericano

Las investigaciones que abordan los problemas de la región latinoamericana reconocen que uno de los hechos fundantes en el estudio del pasado reciente, ha sido la búsqueda de

explicaciones y la posibilidad de realizar juicios académicos y sociales a las dictaduras cívico-militares³ (Franco y Levin, 2007; Halpern, 2018; Jelin, 2002; Rubio, 2013).

La Historia como disciplina, es entendida desde un compromiso social y político, posibilitando cuestionamientos y la reivindicación del pasado, con el objetivo de ser un aporte y plantear una crítica a los múltiples discursos negacionistas que han existido en la región.

Es decir, la inclusión de una perspectiva de lo reciente es un imperativo para que las investigaciones y trabajos en esta línea, puedan aproximarse a cuestiones no resueltas o no trabajadas producto de su cercanía temporal (Serra, 2009). El pasado se entiende como un campo de estudio, que supone una serie de reflexiones teóricas y metodológicas, que tienen implicaciones en la actualidad a partir de temáticas que siguen presentes tanto de manera directa como simbólica (Jara, 2010; Rubio, 2013 y 2016).

Como fue mencionado, diversas perspectivas historiográficas reconocen que la Historia Reciente es un campo abierto en constante reflexión, debate y construcción. En el caso latinoamericano, existe un consenso en reconocer que “la historia de la historia reciente es hija del dolor” (Franco y Levín, 2007, p. 15). Las experiencias y acontecimientos desarrollados en el siglo XX han significado adoptar una postura crítica frente a los hechos ocurridos, con el objetivo de proponer una idea que nunca más deben suceder.

Ante esto, nos podemos plantear diversas interrogantes: ¿cómo abordar la Historia Reciente de un continente con un pasado represivo que sigue abierto?, ¿la historiografía de la Historia Reciente tiene un papel central en la formación de discursos de reparación y de acción contra el negacionismo de los Estado nación?, ¿cuál es el rol de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de un conocimiento escolar en torno al pasado represivo?, ¿cómo es posible abordar la actualidad desde un entendimiento del presente?,

³ El concepto de dictaduras cívico-militar ha tenido una proliferación significativa en los trabajos historiográficos que estudian los diversos hechos y acontecimientos desarrollados durante los regímenes autoritarios en la región. Franco (2016) menciona que su uso se basa principalmente en reconocer y visibilizar la participación de civiles implicados en la toma de decisiones y en los beneficios que les significó su apoyo político a los regímenes. Ejemplo de ello, fueron, la participación y proliferación de grupos económicos nacionales e internacionales, el auge de intelectuales con pensamientos fascistas y de derechas y la formación de élites políticas conservadoras.

¿qué conflictos actuales son claves para crear narrativas que permitan una visión de futuro?

Miguel Ángel Jara (2021) menciona que se han construido diversas narrativas sobre la temporalidad, asumiendo el desafío de interpelar el complejo escenario actual. En este sentido, el desarrollo de una historia que busca explicaciones ha llevado a la elaboración de discursos que problematizan y ahonden en las relaciones entre la memoria, la historia y la política.

Las autoras Marina Franco y Florencia Levín (2007) sostienen que el estudio del pasado reciente está vinculado a cuestiones éticas y morales, en las cuales la historia tiene un papel central como una disciplina canalizadora de demandas sociales y políticas. Además, dichas implicancias éticas, también responden al posicionamiento de las historiadoras y los historiadores en torno a la historización de los procesos represivos.

Por ello, es que el estudio del presente deviene en diversas particularidades, entre las que destaca que “a diferencia de otros pasados, no está hecho solo de representaciones y discursos socialmente construidos y transmitidos, sino que, además, está alimentado de vivencias y recuerdos personales, rememorados en primera persona” (Franco y Levín, 2007, p. 33). A partir de lo planteado por las autoras, podemos establecer que la memoria se reconoce como una práctica colectiva que articula narrativas y discursos que, en algunos casos, difieren de los planteamientos oficiales elaborados por el Estado.

En términos generales, el desarrollo de la epistemología del pasado reciente en América Latina suele tener denominadores comunes en los diversos países. Si bien, cada experiencia responde a particularidades propias del territorio, los países que tuvieron una dictadura cívico-militar tienen una serie de similitudes importantes en torno a la historización de su pasado, que aún está presente.

Por ejemplo, Tomás Sansón (2007) da a conocer que en el caso uruguayo la producción en torno al pasado reciente destaca “su carácter ineludible” (p. 50). Al igual que en otros países, en Uruguay ha existido una proliferación de las investigaciones. Y si bien, se han suscitado problemas en torno a la proximidad con los objetos de estudio y el uso de las

fuentes testimoniales, el trabajo en torno al pasado reciente ha permitido la aproximación de la historia con otras disciplinas sociales (Rico, 2008).

Sansón (2007) realiza un catastro de la producción historiográfica uruguaya. Señala que han predominado trabajos orientados a temas puntuales del periodo, destacando la dictadura es la más recurrente. Al igual que lo señalado por Cristina Moyano (2010) y Danny Monsálvez (2016) para el caso chileno, en Uruguay, el análisis de la Historia Reciente ha permitido vincularla con la historia política del país (Alfonso, 2001; Alonso y Demasi, 1986; Bruschera; 1986). A su vez, también se han desarrollado investigaciones vinculadas a la memoria para aproximarse a las narrativas testimoniales de la sociedad uruguaya (Bergero, 1997; Marchesi et al., 2004; Rico, 1995). Ejemplo de ello, es lo planteado por Federico Cavanna y Luis Cerri (2009) quienes abordan las complejidades de la construcción de los relatos nacionales, señalando que la aproximación a la historia reciente “significa colocar en escena el tema mismo de la identidad nacional” (p. 101).

En el caso colombiano, una de las experiencias más destacadas y recurrentes en torno al pasado reciente se relaciona con las causas y consecuencias de la violencia política. Las autoras Diana Páez y Liliana Escobar (2019) señalan que los acuerdos de paz firmados el año 2016 entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias, la FARC y el Estado colombiano, han sido una de las preocupaciones más destacadas en el análisis del pasado del país. Esto porque ha significado comprender y asumir la existencia de un conflicto permanente, que ha implicado repensar cómo se ha ido desarrollando la convivencia social y política en el país.

En esta línea, Diego Arias (2016) plantea que en Colombia la aproximación al pasado reciente supone un desafío. El cual no sólo se evidencia en términos académicos, sino que también en la participación de las personas en la elaboración de narrativas colectivas vinculadas a la violencia sistemática. Por otra parte, el autor destaca que la inclusión del pasado reciente en el ámbito educativo se ha dado principalmente desde la educación popular y prácticas de organización social comunitaria y colectiva (Arias, 2022).

En el caso mexicano, Martín López (2019b) argumenta que los trabajos de Pablo González Casanova (1977) son un precedente en el estudio epistemológico y teórico de la historiografía del presente mexicano. Principalmente, porque se comenzó a trabajar e

incluir una perspectiva de lo contemporáneo más orientado a las problemáticas que afectan hasta hoy en día al país. El autor destaca que el Estado mexicano, asume una postura positivista, por tanto, la producción historiográfica comienza a mutar cuando se plantean investigaciones con otros objetos de estudio y preocupaciones teóricas.

Gabriela Águila y Luciano Alonso (2017) expresan que en el caso argentino la inclusión de los estudios de historia reciente implicó un rediseño del campo historiográfico. Sobre todo porque:

las secuelas perdurables de las violaciones masivas de los derechos humanos perpetradas durante la última dictadura militar (...) y el impacto de esas cuestiones en las memorias sociales desafiaron e impulsaron a muchos a bucear en un pasado cuyas huellas en el presente eran manifiestas (p. 14).

Es decir, las investigaciones que emergieron, principalmente en la década de los 90, implicaron aproximarse a un pasado reciente que necesitaba ser revelado y cuestionado. La autora también ha investigado sobre los cambios e imposiciones que se dieron durante la última dictadura argentina, señalando los puntos de inflexión que existieron en el interior del régimen y cómo han sido estudiados por los historiadores e historiadoras (Águila, 2023).

A su vez, las investigadoras Marina Franco y Florencia Levín (2007), enfatizan que en Argentina y en varios países de la región, no existe un consenso generalizado sobre el pasado reciente. Por lo que el ejercicio historiográfico se torna más complejo. Se hace necesario que las investigaciones respondan a tres ejes: memoria, testimonio y demanda social. La memoria es un imperativo que permite situarnos en una construcción de diversas narrativas vinculadas no sólo a lo que se recuerda, sino al cómo se recuerda. Su reconocimiento y problematización se orienta en la conformación de discursos individuales y colectivos en torno a los hechos acontecidos (Da Silva, 2015; Jelin, 2000 y 2002, Traverso 2007).

Por otra parte, la profesora e investigadora Sara Halpern (2018) plantea que el conocimiento del pasado se vincula directamente a cuestiones políticas. El pasado es entendido como una temporalidad que aporta a la comprensión del presente o en palabras de la autora, “pensar el pasado puede colaborar en la comprensión del ahora” (p.11). Esta relación se origina y manifiesta desde la construcción de identidades colectivas, dentro

de las cuales, la temporalidad se entiende como una relación dialéctica entre el sentido que se le brinda a la historia y sus usos concretos como disciplina. Al igual que Marina Franco y Florencia Levín (2007), Sara Halpern (2018) aborda los nexos entre la Historia Reciente y la memoria, analizándola como “una problemática de época” (p. 39), porque está condicionada por aspectos no resueltos y que son necesarios que se visualicen para que nunca más ocurran.

Luciano Alonso (2010) analiza que, si bien la historia reciente sigue siendo un campo en construcción, durante fines del siglo XX y comienzos del XXI, una serie de factores fueron claves en su institucionalización académica. El autor enfatiza el rol de los grupos sociales que piden justicia post dictaduras, destacando su insistencia en develar el terrorismo de Estado y la lucha en pro de los DD. HH hasta la actualidad. En términos académicos, el autor destaca que el actuar de las organizaciones sociales en el espacio público, ha sido fundamental, porque ha permitido el desarrollo de lecturas, debates y aproximaciones académicas al pasado reciente.

En este sentido, las memorias sociales y colectivas construidas como producto de los procesos represivos ocurridos en la región han significado la necesidad de buscar explicaciones y enjuiciar culpables. Lo que deviene en una relación entre la Historia Reciente y el trauma social. Luciano Alonso (2010) visualiza el trauma como una piedra angular del desarrollo de investigaciones que reflexionan sobre la temporalidad de la historia reciente. Establece que “reconocer un trauma histórico —sea el terror de Estado, sean otros— supone un proceso autocrítico de pensamientos y prácticas con trascendencia política y social” (p. 55). Abordar el trauma significa dar cuenta de que existen un conjunto de temporalidades y acontecimientos que han generado una transformación significativa y duradera en la sociedad. Lo que nos lleva a señalar que la historia reciente está vinculada al dolor.

En suma, en el contexto latinoamericano, la epistemología del presente destaca el uso de nuevas y diversas fuentes de recolección de datos, el análisis de la memoria como una categoría de estudio y el auge de investigaciones en el campo de lo reciente. En relación con sus particularidades, estas son principalmente el uso conceptual, el contexto político y social en el cual se adscriben y, sobre todo, las problemáticas de la región vinculadas directamente con aspectos tales como los pasados represivos producto de las dictaduras

cívico-militares, la búsqueda de verdad y justicia, problemáticas medioambientales y los conflictos políticos.

Si bien, desde las experiencias dictatoriales de los países podemos establecer diversos puntos en común, también, se hace necesario evidenciar cuales son las tensiones internas de cada país. En este ejercicio es cuando también, caemos en cuenta, que inclusive las tensiones internas responden a aspectos comunes para los países de la región, que se han ido manifestando desde diversas aristas. Entonces, el análisis de la Historia Reciente en Latinoamérica invita a reflexionar sobre problemáticas comunes, que han tenido procesos distintos. Y, sobre todo, en sus implicaciones en la actualidad.

2.3 El tratamiento de la Historia Reciente en Chile

Graciela Rubio (2013) menciona que dentro de los aportes de la Historia Reciente está estudiar y comprender el pasado como una experiencia y referencia pública. Señala que no existe una idea unívoca para identificar como se construye el pasado en las diversas narrativas. En Latinoamérica y, puntualmente, en Chile no se 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, reconociendo que:

el discurso sobre el pasado reciente, que se instala como una memoria acordada por la clase política que pretende ordenar la visión social del pasado, se ordena a partir de las categorías del perdón como extensión social (a todos sin distinción) de las culpas, como una imposición, y la reconciliación como gesto de unidad y cierre de la experiencia traumática de violación de derechos humanos (p. 345).

Por tanto, en Chile la construcción pública del pasado reciente se ha dado a partir de los discursos estatales elaborados por los gobiernos de la Concertación⁴ y, como menciona

⁴ La Concertación de Partidos de la Democracia (de ahora en adelante, los Gobiernos de la Concertación) fue una colación de partidos políticos de centro y de izquierda que gobernó en el país durante 10 años entre 1990 y 2010. Tras el triunfo de la derecha en la elección presidencial del año 2010, la Concertación se disolvió y se creó una nueva coalición de partidos políticos. Con la denominada, *Nueva Mayoría* (ex Concertación) fue electa por segunda vez Michelle Bachelet Jeria en la elección presidencial del año 2013.

y estudia la historiadora Cristina Moyano (2010), también ha sido un factor importante analizar las trayectorias políticas y narrativas de diversos colectivos. En relación con los discursos estatales, Rubio (2013) destaca que hay cinco hechos que han permitido su posicionamiento a nivel público: 1) la redacción del informe Rettig elaborado en 1991; 2) la detención de Augusto Pinochet en Londres en 1998; 3) la mesa de diálogo de 1999; 4) la conmemoración de los 30 años del golpe de Estado en 2003; y, 5) el Informe Valech de 2004. A estos hechos, también podemos sumar la imposición del modelo económico neoliberal, los gobiernos de la Concertación, lo que ha implicado en términos discursivos y de movilización el estallido social del 2019 y el proceso constituyente.

En el caso del Informe Retting, este fue el resultado de la conformación de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (CNVR en adelante), impulsada en 1991 durante el Gobierno de Patricio Aylwin. En este informe se recopilaron testimonios y relatos sobre las violaciones a los DD. HH desarrolladas durante la dictadura cívico militar (CNVR, 1991). También, se describieron los métodos de tortura empleados, las formas de operar de las policías secretas y las instituciones que lo llevaron a cabo (Camacho, 2008). La respuesta por parte de las Fuerzas Armadas chilenas fue un rotundo cuestionamiento y rechazo a lo descrito en el informe (Lira y Loveman, 2002). En esta línea “sus críticas, o más bien sus defensas, se sustentaron en fundamentar los hechos de desaparición establecidos en el periodo 1973-1990 desde una razón de causalidad sustentada en la tesis de la guerra” (Rubio, 2012, p. 41).

Por otra parte, la detención de Augusto Pinochet en Londres en 1998 significó enjuiciar al exdictador en un país distinto al territorio nacional. En términos concretos, fue la primera vez que se le condenaba por los crímenes cometidos y por su responsabilidad e implicancia directa. Este acontecimiento posicionó el hecho a niveles mediáticos y puso en referencia la memoria del pasado represivo (Grez y Salazar, 1999). En definitiva:

la detención vino a acelerar y resituar los procesos de querella ya iniciados ahora en su contra, lo que, unido a un cambio generacional dentro de la sociedad y el propio ejército, y a la ausencia de Pinochet en la comandancia en jefe, abrió paso a una discusión pública más abierta sobre los atentados a DDHH que se habían silenciado (Rubio, 2013, p. 51).

La creación de la mesa de diálogo fue un intento de establecer acuerdos entre distintos sectores de la sociedad. Fue integrada por “el gobierno, abogados de derechos humanos, oficiales de las Fuerzas Armadas y Carabineros (...) representantes de instituciones religiosas o éticas, diversos profesionales” (Rubio, 2013, p. 53). Y tuvo por objetivo que cada personalidad o entidad, pudiera proponer temas claves para conducir a la reparación y reconciliación. Y dado el actuar de las Fuerzas Armadas y Carabineros, no se pudo generar un diálogo con respecto a los crímenes cometidos en dictadura.

Tras el revuelo mediático y la relevancia que significó la detención de Pinochet en Londres y la creación de la mesa de diálogo. El posicionamiento de la problemática y la necesidad de justicia, fueron garantes indispensables de no cesar con la lucha contra el negacionismo. En este escenario, es que la conmemoración de los 30 años del golpe de Estado en el año 2003 fue tan importante. No sólo por lo que significó en cuanto a la cantidad de años que habían pasado desde la imposición del régimen. Sino que, reiteró la necesidad de justicia y la falta de reconocimiento de estos acontecimientos.

Uno de los sucesos ocurridos tras los 30 años del golpe de Estado, fue la promulgación del decreto 1040 durante el gobierno del presidente Ricardo Lagos en el año 2003. Este decreto permitió la creación de la *Comisión nacional sobre Prisión Política y Tortura*. Este organismo, tuvo como objetivo generar un listado y poner en conocimiento de la sociedad, las personas que fueron torturadas de forma sistemáticas por agentes del Estado, el listado de las personas detenida, las personas detenidas desaparecidas y las asesinadas durante los 17 años que duró el régimen. De la comisión, se creó el informe Valech dado a conocer el año 2004, en el cual, se sistematizaron los crímenes de lesa humanidad, significando un nuevo posicionamiento en la opinión pública.

En definitiva, estos acontecimientos suscitaron una serie de discusiones y debates a nivel social y en los discursos políticos desarrollados por los gobiernos de la Concertación. Significó posicionar el pasado reciente como una discusión pública. En la cual, desde el Gobierno se apostó a la idea de la reconciliación nacional, el uso de la categoría del perdón y la promoción de una política del silencio. Cuestión que es fundamental, para identificar las diversas trabas y las complejidades que ha implicado los discursos y su impacto en el sistema educativo. El pasado violento, en el cual el Estado chileno fue garante de un terrorismo de Estado, es silenciado y normalizado.

Con estos discursos sociales, se ha creado una narrativa histórica, que ha significado aproximarse al pasado. Es un discurso que se configura como “un tejido comunicable y abordable” (Rubio, 2012, p.239). En este sentido, es posible visualizarlo como una lucha frente a la perspectiva complaciente del Estado. Situación que también se ha manifestado a través de movimientos sociales que “han cuestionado la concentración de la riqueza y el daño social derivado del modelo económico orientado a reproducir un orden oligárquico que ha corrompido las bases éticas democráticas y violando masivamente los derechos humanos” (Rubio, 2022, p. 135) aspectos muy propios del Chile actual.

Este marco narrativo, configura la multiplicidad de discursos que se dan a nivel nacional, destacando las luchas llevadas a cabo por movimientos sociales en torno a los derechos humanos y la búsqueda de verdad y justicia (Lira y Loverman, 2005; Lira y Morales, 2005; Pinto et al., 2019; Winn et al., 2014).

Por ejemplo, Steve Stern (2009) analiza la construcción de la memoria colectiva en Chile, asumiendo que la dictadura cívico militar es un trauma simbólico y real. Argumenta que el trauma ha significado para la población chilena definir memorias sobre el pasado reciente desde lo personal y lo colectivo. El autor establece la metáfora que existe *la caja de la memoria del Chile de Pinochet*, en la cual se pueden encontrar cuatro memorias: la heroica, la disidente, la indiferente y la emblemática. Este trabajo que fue realizado a partir de una serie de testimonios y entrevistas a chilenas y chilenos, desde el análisis de la historia oral.

El autor enfatiza que la *memoria heroica* se relaciona con los discursos que existen en torno a la figura de Augusto Pinochet. Sobre todo, haciendo referencia a los debates públicos y políticos antes de su detención en Londres. Menciona que un grupo importante de la población chilena tiene el recuerdo de Pinochet como un héroe. La construcción de estos discursos colectivos se condice con la idea de unidad que se intentó imponer considerando que el Golpe de Estado “salvó” a Chile del comunismo. Esta situación, es clave para repensar los imaginarios actuales sobre la dictadura, sobre todo, porque es bastante común esta idea de durante el régimen todo estaba bien en términos económicos.

Por otra parte, la *memoria disidente* establece que quienes se opusieron a la dictadura cívico-militar, recuerdan y construyen sus relatos desde la ruptura y desde la persecución.

Sobre todo, porque es una memoria que se contrapone a la creencia de Pinochet como un héroe. En este sentido, esta disidencia presenta una otredad con relación al apoyo brindado al régimen. Y está cargada en el dolor y en el trauma de los crímenes de lesa humanidad y en la tortura como justificación de un enemigo interno.

La *memoria indiferente* es analizada a partir de diversas experiencias a las cuales se tuvo que enfrentar al momento de realizar la investigación. El autor establece que en Chile hay un sector compuesto por militares, políticos y la sociedad civil, que metafóricamente representan una caja cerrada. Una memoria encriptada en una idea sobre la dictadura, que en muchos casos es positiva, que no emplaza ningún tipo de cuestionamiento a los hechos ocurridos. Y, sobre todo, que es indiferente a lo sucedido porque no tuvo ni sufrió ningún tipo de situación directa.

Y finalmente, la *memoria emblemática* responde a la conceptualización de una memoria que carga con otras memorias. Stern es categórico en señalar que la construcción de una narrativa personal está condicionada por un discurso colectivo. Este último, se construye desde múltiples situaciones, acontecimientos e interacciones entre las personas y entre aspectos políticos y culturales. Por tanto, su reconocimiento se basa en la relación entre la experiencia personal y los efectos de lo colectivo en dicha experiencia. En palabras del autor “la memoria emblemática emerge de múltiples esfuerzos humanos, conflictivos y competitivos, para dar significado a una gran ruptura colectiva, trauma o viraje discursivo – una experiencia percibida como decisiva o transformadora y, por lo tanto, histórica” (Stern, 2009, p. 162).

El estudio y problematización de las distintas memorias de la sociedad chilena, permitió a Steve Stern (2009) articular el concepto de *nudos de memoria*. Los que son definidos como “sitios —en la sociedad, en los lugares o en el tiempo- tan molestos, insistentes o conflictivos que mueven a los seres humanos, al menos temporalmente” (p. 163). Es una metáfora, explica el autor, del cuerpo humano y de los distintos nudos corporales que podemos sentir cuando una situación o problema nos afecta físicamente. En este sentido, el autor menciona que hay ciertos acontecimientos que manifiestan inquietudes en el cuerpo social. Ya sea por estar vinculados a la violencia, a las continuidades estructurales o inclusive, a discursos políticos negacionistas.

Este análisis nos permite aproximarnos a dos temáticas interesantes en relación con la historiografía del pasado reciente. En primer lugar, nos da cuenta de una perspectiva estatal, la cual ha buscado generar un discurso que revierta los acontecimientos ocurridos durante la dictadura. Es decir, una narrativa que vanaglorie al dictador, a través de la justificación de las acciones represivas. Y, por otro lado, esta categorización de las memorias da cuenta de lo importante que es poner el pasado en un debate. Lidiar con situaciones que han producido profunda violencia y traumas sociales, es fundamental para evidenciar de qué forma, la historiografía debe seguir evidenciando la necesidad de un nunca más.

En cuanto al estudio de la conformación de las memorias, Graciela Rubio (2016) plantea que en Chile se han desarrollado una memoria social y una memoria hegemónica. Por una parte, la memoria social tiene que ver con las memorias colectivas e individuales que cada persona ha logrado articular desde hechos traumáticos del pasado reciente. De este modo, esta memoria ha estado mermada principalmente del discurso público, sobre todo, porque tiene que ver con tiempos propios de la ciudadanía.

En relación con la memoria hegemónica, la autora sostiene que ha sido construida por el Estado a partir de distintas políticas públicas y discursos que buscan imponer la idea de reconciliación y perdón con respecto a los crímenes cometidos durante la dictadura cívico militar. Dicha imposición se nutre principalmente de la falta de juicios y la consolidación del modelo económico neoliberal. Por tanto, la autora argumenta que es necesario avanzar en un análisis crítico de la historia, en el cual, se entienda a la memoria como un derecho. Puesto que, en el país, existe una ciudadanía que está vulnerada y en la cual, la memoria social no tiene relación con la memoria hegemónica.

Desde un análisis que considera otros elementos, Danny Monsálvez (2016) afirma que para aproximarnos a la Historia Reciente es posible centrarse en los “momentos de cambios, reformas y revoluciones que significaron alterar, transgredir y romper determinados esquemas sociales” (p. 115). Además de esta aproximación, el autor señala que también la historia reciente se vincula con tensiones y coyunturas que tienen una proyección temporal. Por tanto, son temáticas que se pueden estudiar desde una lógica de la larga duración dadas sus consecuencias. Con ello, destaca la implementación del

modelo neoliberal en Chile y su proyección en términos económicos y sociales a nivel nacional.

El autor, otorga un papel fundamental a los usos públicos y políticos de la historia. Centra su análisis en la Nueva Historia Política, indagando en temáticas de “violencia política, terrorismo de Estado, violación sistemática de derechos humanos, memoria, partidos políticos, cultura política, militancia, subjetividades y todas aquellas condiciones y adversidades que el sistema sociopolítico chileno en su conjunto tuvo que enfrentar” (Monsálvez, 2016, p. 114). De las cuales, señala, que ha existo un interés creciente por su estudio.

En relación con la proliferación de investigaciones que abordan el pasado reciente en Chile la historiadora Cristiana Moyano (2010) plantea que los testimonios militantes han sido útiles para la reconstrucción de la historia política reciente de Chile. Los primeros relatos fueron de líderes de los partidos políticos de izquierda proscritos en la dictadura, sus experiencias en la lucha en el país y las memorias del exilio (Moyano, 2011). También, se ha desarrollado un amplio trabajo en relación con las redes de militancia y la actividad política desplegada desde la imposición de la dictadura cívico militar (Moyano, 2013). Esto ha significado, poner en el discurso público este tipo de trabajos historiográficos. Y también, un estudio de la cultura política chilena a través del testimonio como fuente histórica.

El análisis de los debates historiográficos son claves en dilucidar cómo desde la disciplina se han utilizado diversas metodologías de investigación para responder a los retos que nos plantea el presente. Reconstruir y poner en valor memorias heridas, profundamente saboteadas por lo que ha significado y sigue siendo, la lucha contra el olvido y la negación de la violación a los DD. HH. Ante esto, se hace imperante poder cuestionarnos ¿cuál es el rol de la educación en esto? ¿cómo se puede desarrollar un análisis de la HR desde la escuela? ¿qué son los elementos abiertos, que persisten en la actualidad que son claves en la comprensión del mundo que habitamos hoy en día? El análisis y reconstrucción de la memoria desde la dictadura no lo es todo, pero sin duda, es un marco fundamental. Sobre todo, para entender por qué los Estados siguen perpetuando discursos negacionistas, cual es el rol de la educación en erradicarlos y lograr frenar la desigualdad.

2.4 La Historia Reciente y la Didáctica de las Ciencias Sociales: desafíos y conjeturas

El abordaje del presente en investigaciones educativas es una realidad que está proliferando (De Amézola, 2002; Funes, 2006; Monsálvez, 2016; Sánchez et al., 2018; Silva, 2019). Diversas investigaciones han develado que la inclusión de la Historia Reciente en las escuelas es y se hace necesaria (Jara, 2021). Actualmente, el auge de regímenes de ultraderecha ha sido clave en repensar qué es lo que estamos enseñando en las aulas y cómo se está haciendo (Trevisan, 2020). Esto también, ha significado la normalización de diversos discursos del odio con un marcado sesgo racista, misógino y machista (Izquierdo, 2019).

La pregunta es compleja, sobre todo porque en el caso chileno, existe un currículum en el cual la enseñanza de la HR responde a diversos contenidos dentro de la idea de lo contemporáneo (Rabuco et al., 2020). Por tanto, la comprensión de la realidad actual a través de los temas que se abordan desde el currículum se vuelve un desafío casi exclusivo del profesorado. Además de ello, se suma que su inclusión en la escuela ha generado una serie de controversias, destacando una serie de planteamientos políticos sobre el abordaje del pasado reciente, lo que se traduce en una serie de impedimentos para desarrollar su enseñanza (De Amézola, 2006; Díaz et al., 2021; Toledo et al., 2013; Toledo et al., 2015).

Las investigaciones educativas que analizan los aportes de la enseñanza de la HR destacan una serie de consideraciones que son necesarias de tener en cuenta para aproximarnos a su aplicación en las escuelas. En primer lugar, se presta énfasis en las finalidades de su inclusión en la educación (Díaz et al., 2021; Hernández, 2020). Sobre todo destacando las complejidades originadas por la falta de políticas educativas que promueva el pasado reciente (Rubio, 2016). Esto da cuenta de lo desarticulada que ha sido – y en muchos casos siguen siendo- la gestión gubernamental en relación con la sociedad civil. Mientras que en América Latina, los movimientos de verdad y justicia han desarrollado una lucha inagotable contra el negacionismo, los Estados han tardado en promover su inclusión a nivel curricular (Arias, 2016).

En segundo lugar, la producción académica ha enfatizado en el vínculo entre la enseñanza de la HR, la promoción de la memoria histórica y la formación de una

conciencia histórica en el estudiantado (Jelin, 2000 y 2002; Cerdá, 2004; Carretero et al., 2006; Carretero y Borelli, 2008; González, 2008; Rubio 2013 y 2016; Sferrazza y Bustos, 2019; Silva, 2019). Y en tercer término, una de las implicancias más emergente, es el desarrollo de habilidades que permitan la comprensión del mundo actual (Sánchez et al, 2018; Jara, 2021). Sobre todo a partir de la consideración de los problemas socialmente relevantes o las cuestiones socialmente vivas. Las cuales son claves, en la formación de una ciudadanía crítica con perspectiva de futuro (Sabejano y Torres, 2009).

Fernando Hernández (2020) menciona que a pesar de que en cada contexto se desarrollen fenómenos particulares que emergen de raíces similares. Es indispensable lograr un denominador común entre la historiografía y la enseñanza de la historia escolar. Con el objetivo de articular las finalidades de la enseñanza del pasado reciente. Sobre todo porque, permite el “tratamiento veraz de la información, la vindicación de la democracia y el repudio a las amenazas (dictadura, violencia, conculcación de los derechos humanos), la reparación de las víctimas de los conflictos y la justicia para su memoria” (p.225).

Para ello, el autor plantea que se debe seguir un proceso que contemple: investigar sobre el pasado reciente, divulgar los resultados obtenidos y, posteriormente, enseñarlos. Para lograr esto, menciona que la enseñanza de la HR debe considerar cuatro aspectos. 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 desechar los conflictos. Para su caso de estudio aborda la transición a la democracia en España tras el Franquismo y las disputas que significó su ejecución. Un tercer punto, es el reconocimiento a las víctimas de violencia. Es decir, que se reconozca su existencia, terminando con la actitud negacionista por parte de los Estados. Finalmente, un cuarto punto, es evidenciar que la transición a la democracia no es unilateral, sino que puede ser entendida y analizada como transiciones.

En este sentido, María Paula González (2014) plantea que, principalmente en el caso latinoamericano, la HR enseñada en los colegios no es una transposición didáctica originada desde las investigaciones historiográficas. Si no que han sido un “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 en la enseñanza de la historia escolar. Porque, 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.

Con ello, la discusión curricular tuvo que considerar temáticas más actuales y cercanas al estudiantado. Esto se reforzó con la inclusión de conceptos y metodologías de otras Ciencias Sociales. Aportes tales como “la causalidad, la contextualización, el cambio y la continuidad” (González, 2014, p. 44) han sido fundamentales para el abordaje de los procesos históricos. Esta inclusión, ha permitido cuestionar la idea y predominio de la historia positivista, la cual reconoce la importancia del análisis exclusivo del pasado, desde una primacía de la “verdad”.

Dentro de las finalidades de la enseñanza de la HR es, en primer lugar está abordar la historia más personal. El conocimiento de nuestra propia experiencia y los vínculos más cercanos, son claves en la creación de imaginarios que se sustentan en una historia que va de lo personal a lo general. El conocimiento de conmemoraciones políticas y hechos sociales que han marcado a las generaciones, son fundamentales para comprender que lo personal también forma parte de lo colectivo. 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.

También destaca que en segundo lugar, la enseñanza de la HR es una tarea densa y ardua. Ante este escenario de dificultades, las finalidades deben ser concretas. Y si bien, estas pueden variar dadas las posibles reticencias que se presenten en el proceso de enseñanza, hay que tener un ímpetu de su ejecución. De esta forma, las implicancias que operan son: la formación inicial del profesorado, la práctica pedagógica y la inclusión de la HR en los currículums oficiales. Cuestión que también destaca Gonzalo De Amézola (2002) haciendo referencia a que en muchos casos, el profesorado no tiene acceso a las investigaciones realizadas desde la disciplina. Principalmente, porque carece del tiempo o las herramientas para aproximarse a su lectura.

En tercer lugar, la autora señala que la HR permite acerca el pensamiento a las emociones y sensaciones más emotivas. Este punto se vincula directamente con el primer aspecto, porque se reconoce que la conformación de diversos imaginarios colectivos es vital para su entendimiento. Sobre todo, porque la historia es una disciplina que tiene una función social y política que se torna necesaria de potenciar.

En esta misma línea, Miriam Kringer (2011) argumenta que la enseñanza de la HR tiene una función social, porque promueve una educación política en el estudiantado. La autora aborda esta relación a partir del análisis de las narrativas escolares. En su estudio, evidencia que es posible identificar actores fantasmales y actores reales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

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 alguna 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). Y en la acción 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 los jóvenes y el “pasado indestructible” de los adultos” (p. 160). El cual responde a hechos que quedan estancados en la memoria colectiva.

Por otra parte, los actores reales son los planteamientos de la escuela, los cuales – en su mayoría- se conocen, porque forman parte de un programa de trabajo y están declarados, mayoritariamente en los lineamientos escolares y en los currículums de estudio. Y además de su conocimiento, se espera que estos puedan ser ejecutados y llevados a cabo.

Miriam Kringer (2011) a partir de esta idea, 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, se vinculan directamente con 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 la dictadura cívico militar en Argentina. El cual, es considerado como un proceso que se enseña y se aprende

desde la tensión que genera. Idea que permite a la autora analizar la configuración de la memoria y la historia desde los conceptos de olvido y recuerdo. Entonces, es posible preguntarnos: ¿cómo construye el Estado los discursos sobre lo que la sociedad recuerda? ¿Qué aspectos son obviados para crear una política que promueva el olvido y no la lucha por la memoria?

Para ello, la autora considera los postulados de Jürgen Habermas (1986) con relación a los usos públicos de la historia. Plantea 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” (Kriger, 2011, p.32-33). La idea del *uso de la historia* y los *usos del pasado* permite identificar como es factible 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 Theodor 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 memoria no es única, son diversas: son memorias sociales, se vinculan a distintas formas de vivir y comprender la realidad. En palabras de Kringer (2011) “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” (p.34). La escuela es un agente de transmisión de saberes científicos y sociales construidos desde las experiencias personales de quienes conforman el sistema educativo (Giroux, 2003).

De esta manera, la enseñanza del pasado reciente se vincula no sólo a un cambio en la cultura escolar y en la aproximación de los contenidos, sino que también, responde a un intercambio de significados en los cuales “el deber de la memoria se impuso en la escuela desde afuera hacia adentro” (Kriger, 2011, p. 36).

En cierto sentido, el auge de la inclusión de la memoria en los estudios ha posibilitado que desde las investigaciones educativas se aborde el concepto de la *pedagogía de la*

memoria. Esta tiene como premisa reconocer que la memoria es una categoría en la enseñanza de la HR, porque permite reivindicar luchas sociales y políticas desde la escuela (Dussel, 2001; Herrera y Pertuz, 2016; Rubio, 2013; Halpern, 2018; Domínguez-Acevedo, 2019; Silva, 2019). Y también, posibilita disputar los discursos hegemónicos construidos por el Estado con relación al pasado reciente.

Gonzalo De Amézola (2002) señala que la estrecha relación entre la enseñanza de la historia y la memoria, se vincula directamente el trauma colectivo de la sociedad. Graciela 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).

El desarrollo de la pedagogía de la memoria brinda y otorga un sentido a los contenidos enseñados. Ya que, “ello 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). Esto se presenta como la posibilidad de contribuir a la explicación y comprensión de la realidad y orientar en la construcción de posibles futuros para la sociedad desde el campo de la educación.

De esta forma, Graciela Rubio (2013) establece que la pedagogía de la memoria es un proyecto que aporta a la formación ciudadana. La autora destaca que en la educación chilena se necesita “realizar una reflexión sobre la pedagogía y su relación con los contextos y contingencias sociopolíticas en los cuales se inscribe la enseñanza del pasado reciente” (p. 375). Para así, fortalecer el vínculo de los problemas del mundo actual con contenidos que hagan sentido de ello al estudiantado. La enseñanza de la historia debe situarse en dentro de un contexto para lograr una reflexión y comprensión del 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).

En esta misma línea, Jhon Domínguez-Acevedo (2019) realiza una aproximación a diversos aspectos vinculados a la comprensión de la historia del tiempo presente. Teoriza sobre 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 este caso, en el contexto latinoamericano. Si bien, el estudio es puntualmente la experiencia colombiana, el autor establece que al existir temáticas en común, es posible extrapolar este análisis a otros espacios geográficos.

El autor dialoga con la propuesta de Graciela Rubio (2013, 2016) sobre la pedagogía de la memoria. Enfatiza que la escuela es un espacio que brinda sentido al pasado a través de la enseñanza. Por ello, plantea que esta debe alcanzar y desarrollar una reflexión sobre sus alcances y posibilidades de acción, reconociendo su compromiso social con la sociedad. En lo cual destaca la implementación de una pedagogía de la memoria. El autor, menciona que:

la pedagogía de la memoria se afirma en el reconocimiento de la alteridad y de la diferencia, a la vez que toma partido por el rescate de las voces vencidos por la historia oficial en defensa de reivindicaciones repensadas o silenciadas, admitiendo su razón de ser como una práctica democrática con implicaciones de carácter ético-político frente a la realidad” (Domínguez-Acevedo, 2019, p. 255).

El rol de la inclusión de la pedagogía de la memoria en las aulas es la posibilidad de reivindicar, desde una dimensión política e histórica, las diversas experiencias que se tienen en relación con el pasado reciente. Porque, “los fundamentos epistémicos en los que se inscribe la pedagogía de la memoria se refieren al soporte temporal del pasado reciente como marco de enseñabilidad de la experiencia social de la ciudadanía” (Domínguez-Acevedo, 2019, 256). Lo que es clave para comprender que la pedagogía de la memoria permite una reflexión sobre y desde lo epistemológico y lo político.

El autor, aborda cuatro principios orientadores, que nacen a partir de los planteado por Graciela Rubio (2010): 1) recuperar el análisis de la temporalidad en la enseñanza de la historia reciente. 2) Analizar y tomar en consideración el carácter histórico de la experiencia personal y colectiva. 3) Poner en debate la experiencia social vivida con la represión. Y, 4) cuestionar los discursos negacionistas y de olvidos elaborados por los Estados.

En este análisis, el pasado reciente es entendido como un soporte temporal para la enseñanza de la experiencia social vinculada a la memoria y a la construcción de memorias colectivas que doten de sentido a la ciudadanía. Esto permite generar un reconocimiento de las personas como sujetos/as con historicidad. Puesto que, forman parte de las propias coyunturas que ocurren. Y, además, crean una memoria en torno a los procesos vivenciados. De esta manera, “cuando los cambios sociales y culturales se aceleran, el interés por el conocimiento del pasado tiende a revivificarse” (Domínguez-Acevedo, 2019, 256). En definitiva, el conocimiento del pasado y su vínculo con el presente promueve un pensamiento histórico en el cual, las personas se reconozcan como sujetos sociales.

Para ello, la pedagogía de la memoria presenta una serie de aportes. Entre los que destaca: 1) generar un diálogo entre pasado-presente para comprender una relación dinámica, no estática, 2) cómo se hace presente el pasado en el presente, qué se recuerda y cómo se efectúa dicho recuerdo, 3) pensamiento reflexivo, lo que posibilita una construcción colectiva de las memorias, a pesar de que cada persona tenga una identidad en particular (el pasado igual pasa a ser un antecedente clave en la construcción de la identidad de cada persona), 4) enseñanza de los DD. HH, como una idea de construcción democrática.

Existe una relación dialéctica entre las experiencias vividas y el pasado, desplegadas en la subjetividad de acción y de pensamiento anclada en la temporalidad. Y es plausible preguntarnos, ¿cómo se moviliza la memoria? La reflexiones mencionadas, nos acercan a considerar que la transmisión de la memoria, a modo cultural y social, permite lograr o avanzar en una historia colectiva. Con el objetivo de lograr un reconocimiento de los hechos. Y sobre todo, demandar socialmente un reconocimiento de los procesos que cuestione las narrativas del negacionismo. Elaborados principalmente por los grupos empresariales y la clase política de derecha.

Gerardo Vélez y Martha Herrera (2014) señalan que la pedagogía de la memoria es una apuesta de formación ética política. Reconocen que en el contexto latinoamericano, los procesos represivos presentes en la actualidad 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 niveles políticos, culturales y sociales. En el que, la inclusión de la memoria dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje es un acto propio del tiempo presente. Dado que, “los alcances potenciales de la memoria a este respecto son invaluables, 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” (Vélez y Herrera, 2014, p. 153).

En relación con el advenimiento del mundo actual, podemos evidenciar que son diversas las complejidades que se manifiestan. No solo por el simple hecho que entender la realidad es compleja. Sino que son más las preguntas que los modelos para abordar su aproximación. Desde un aspecto teórico y metodológico, la HR disputa la hegemonía imperante del positivismo. La cual, logró posicionar la premisa que la historia es una ciencia que se ocupa totalmente del pasado. Lo cual no sólo se manifiesta en las perspectivas historiográficas y la revisión de éstas. De igual forma, se evidencia en la construcción de los currículum escolares y en la disposición de los contenidos.

Gonzalo De Amézola (2002) señala que los cambios curriculares vinculados a la enseñanza de la historia deben lograr en el estudiantado “una mejor comprensión del mundo en el que deben desarrollar su vida y promover en ellos una concepción democrática de “ciudadanía” (p. 155). El autor argumenta que los contenidos deben estar relacionados con los acontecimientos del último tiempo. Esto significa que los y las estudiantes, no sólo comprendan hechos y procesos propios de una temática en particular. Sino que también, la posibilidad de entenderla dentro de un contexto determinado para comprender el mundo actual.

Por una parte, el análisis de las bases curriculares vigentes de HGYCS en sexto básico permitió identificar la propuesta estatal planteada para la enseñanza de la historia en educación básica. Y, además, se estudió la presentación de los contenidos y propuestas metodológicas presentadas como guías didácticas para el profesorado en ejercicio docente. Hay contenidos declarados en las bases curriculares de sexto básico que han sido considerados plausibles a debates (De Amézola, 2000) principalmente por los diversos puntos de vista y posicionamientos políticos que existen sobre la enseñanza de Dictadura

Cívico Militar de Pinochet, las violaciones a los DD. HH producidas entre 1973-1990 y el periodo de transición a la Democracia en 1990 (Toledo et al., 2015).

Las memorias y representaciones sobre estos hechos no solo han sido una problemática a nivel educativo, sino que socialmente son temáticas que suscitan diversos puntos de vista en el país. Al ser temas complejos y controversiales producto de la herida social que persiste, su enseñanza es realizada con diversas metodologías de trabajo y, en muchos casos, varían según las apreciaciones del profesorado e, inclusive, responden a limitaciones que presentan los propios establecimientos educativos. Por tanto, es posible plantear que la enseñanza de la HR en el contexto chileno se posiciona como un tema socialmente relevante o controvertido (Rubio, 2013).

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, el profesor Miguel Ángel Jara (2010) menciona el concepto de *Historia Reciente Presente* (en adelante HRP)⁵. Este concepto aúna elementos y lo posiciona como un aporte teórico y conceptual⁶. En una conversación virtual que tuve con el profesor, me comentó que una de las motivaciones que tuvo para utilizar este concepto es que le ha permitido descolonizar ciertas teorías imperantes y construir otros relatos y narrativas fuera de la temporalidad eurocéntrica. Los cuales han tenido un impacto directo en su trabajo docente desde el campo de la didáctica en Argentina.

El autor señala que “la HRP demanda situarse en un trayecto cuyo destino fijo no se conoce” (p. 29). En este sentido su enseñanza da cuenta del vínculo entre pasado, presente y futuro. El presente se visualiza como un periodo abierto, que no tiene un horizonte temporal que esté pronto a llegar a su fin. Busca explicar los hechos del pasado próximo y tiende a evidenciar proyecciones que permitan imaginar y crear futuros posibles. En este sentido, el autor establece que su implicancia y a la vez su problemática está vinculada en que “al carecer de límites cronológicos rígidos, fijos y estancos, a diferencia

⁵ Este concepto fue empleado por Graciela Funes. Véase en: Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 1 (5), 91-102.

⁶ Esta terminología fue trabajada por Miguel Ángel Jara en la tesis doctoral: Jara, M. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].

de otros períodos históricos. La HRP se ubica en parámetros móviles, que permiten mantener la coetanidad de la época en la generación que la vive” (Jara, 2010, p.29).

En un estudio realizado con anterioridad (Díaz et al., 2021), analizamos las representaciones sociales del profesorado chileno de educación básica sobre la comprensión y enseñanza de HRP, tomando la conceptualización realizada por Jara (2010). En esa investigación planteamos que si bien son temáticas que se han ido incluyendo, su enseñanza está supeditada al pensamiento del profesorado. Analizamos el origen de las representaciones del profesorado, la influencia de su pensamiento en la enseñanza de los contenidos, la periodización realizada, los contenidos que el profesorado menciona que forman la HRP, los que finalmente enseña y las finalidades que le dan a su abordaje en educación primaria.

Destacamos que los orígenes de sus representaciones son experiencias personales y familiares, las cuales, se asocian a procesos políticos de participación ciudadana. Estos elementos, han sido claves en la comprensión de la HRP como un periodo de la historia de Chile que sigue presente. Con relación a la periodización de los contenidos, si bien se reconoce la década del 70’ como un momento clave, dado el fin del Gobierno de Salvador Allende y el inicio de la Dictadura cívico militar, no existe una visión única. Con relación a las finalidades: “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 su enseñanza con la memoria histórica. Otorgar a la educación un valor de memoria posibilita que el estudiantado pueda problematizar y dotar de sentido formas de acción social y política” (Díaz et al., 2020, p.34).

En esta misma línea, María Sánchez Agustí et al. (2018) plantean que si bien la HR está presente en los planteamientos curriculares “se fomenta una “memoria hegemónica”, con el fin de excluir la memoria social y la reflexión crítica de los hechos históricos para imponer el consenso” (p. 21). Lo cual, se aproxima a investigaciones que posicionan la memoria histórica como una temática fundamental que la historia como disciplina escolar, debería considerar. En este sentido, afirman que los medios de comunicación han sido un factor que influye directamente en la construcción del conocimiento de los y las estudiantes en relación con el pasado reciente.

La enseñanza de la HR 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 HR con la memoria histórica. Ya que, asumir la educación desde la enseñanza de la memoria permite acercar al estudiantado a otras formas de acción política y social (Rubio, 2007), vinculadas a la reivindicación del pasado reciente, para posibilitar 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 HR.

Al considerar temas de un pasado próximo, la enseñanza de la HR se vincula con las representaciones sobre la utilidad que otorga el profesorado a la enseñanza de los contenidos (Jara, 2010). El análisis de la utilidad que brinda el profesorado permite estudiar su pensamiento – o lo que dice de lo que piensa-, sobre la temática y los contenidos que considera en su propuesta didáctica, visualizando qué niveles de importancia otorgan a los contenidos y la forma en la cual se aproximan a su enseñanza.

Ante esto podemos preguntarnos ¿cuáles son los retos de abordar esta temática en la educación?, ¿qué esfuerzos supone su implementación en los contextos educativos? En cierto sentido, el escenario actual, ha demostrado que son más las preguntas que las respuestas concretas con relación a esta temática. Por ello, planteamos que la inclusión de la HR en las escuelas es un desafío del siglo XXI. Porque si bien es un debate que comenzó a desarrollarse a finales del siglo XX, es una temática que aún no está resuelta.

2.5 Síntesis del capítulo

En el presente capítulo se mencionó cómo ha sido el tratamiento de la Historia del Presente y, particularmente, la Historia Reciente en distintas investigaciones historiográficas y educativas. Con ello, evidenciamos de qué manera existe una inclusión de nuevas problemáticas de estudio a lo que ya se venía trabajando durante el siglo XX. Y, sobre todo, se produce la incorporación de diversos objetos de estudio en el campo de la disciplina histórica. Estas cuestiones y cambios epistemológicos, también se han visto expresados en los debates educativos. Por lo cual, este marco teórico contempló estudios desde el campo de la historiografía, para complementar lo que se ha estado trabajando en las investigaciones educativas.

Capítulo 3: La Formación Ciudadana en la escuela, una tarea compartida

En el presente capítulo se analizan los distintos componentes de la enseñanza de la formación ciudadana. Se aborda como se ha trabajado en investigaciones educativas y en trabajos de Didáctica de las Ciencias Sociales. Además, se esboza como ha sido su inclusión en Chile.

El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

- El estudio de la Formación Ciudadana desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las concepciones de ciudadanía.
- La implementación de la Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno.
- Síntesis del capítulo.

3.1 El estudio de la Formación Ciudadana desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las concepciones de ciudadanía

En distintos contextos y espacios geográficos ha existido una estrecha relación entre la enseñanza de la historia escolar y la promoción de un ideal de ciudadanía. La Historia ha sido reconocida como una asignatura fundamental para crear una identidad, gozando de un vínculo con ser un buen ciudadano o una buena ciudadana. Al igual que en otras experiencias, en el caso chileno, el ideal de ciudadanía ha ido variando a partir de preocupaciones o dinámicas que se originan con los momentos que se van viviendo (Reyes, 2004; Zúñiga, 2020). En la actualidad, uno de los desafíos es lograr que el pensamiento y diseño de cómo se debe implementar la formación ciudadana, responda a las circunstancias del siglo XXI (Cerda, et al., 2004) y a ser un contenido útil para el desarrollo del estudiantado.

Esta investigación considera que todas las realidades educativas, ya sea a nivel mundial o dentro de cada país, son diversas y responden al contexto en el cual se desarrollan. No hay que mitificar ni tener una visión romántica de la democracia como una idea perfecta de cómo debería funcionar el mundo. Lo importante es comprender que los estudios sociales en la escuela nos deben permitir lograr dos objetivos irrenunciables:

la valoración de los DD. HH y la búsqueda de la justicia social (Magendzo, 2004).

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, existe una preocupación constante de reflexionar sobre la importancia de lograr una cultura democrática en el estudiantado (Altamirano y Pagès, 2018). El proceso de enseñanza y aprendizaje se visualiza como un imperante para conseguir dicho cometido, posicionando estos temas en el debate educativo. Lo que se traduce en el creciente auge de investigaciones sobre experiencias y desafíos que implica la inclusión de la cultura democrática en la escuela (Muñoz y Torres, 2014; Plà y Pagès, 2014; Zúñiga et al., 2020).

Joan Pagès y Antoni Santisteban (2008) sitúan en el fin del siglo XX la preocupación por la educación ciudadana en los debates educativos. De manera inicial, estas cuestionantes se relacionaron con que en “muchos países el debate se centra entre el fomento de la participación y del compromiso democrático de los jóvenes y/o la necesidad de enseñar el funcionamiento del sistema y las normas que lo rigen” (p. 2). Es decir, la preocupación estuvo orientada en aumentar los niveles de participación en diversas instancias. Y, sobre todo, enseñar recursos que permitan al estudiantado desenvolverse dentro de una vida democrática. La cual se entiende desde diversos aspectos y, no sólo, a partir de lo electoral (Santisteban, 2004).

Paulo Freire (2009) destaca la importancia de que la educación permita la libertad de las personas. Una educación que identifique las realidades. Y que en caso de que estas afecten a las sociedades se puedan revertir a través de la implementación de “una educación que fuese capaz de colaborar con [las personas] en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento. Educación que pusiese a su disposición medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominante crítica” (p. 102).

Una educación que promueva la libertad como bandera de lucha, se vuelve significativa en los tiempos actuales. Sobre todo, porque se orienta en pensar en qué ciudadanía desarrollar en las escuelas y en evidenciar las diversas metodologías y recursos que el profesorado puede utilizar para su ejecución. Tarea que se manifiesta como un desafío ineludible para lograr una formación ciudadana acorde a las necesidades

de cada contexto (García y De Alba, 2008). Debemos dejar en claro que no es un debate nuevo, sino que en la actualidad ha despertado un profundo interés (Altamirano, 2018).

En cierto sentido, caracterizar la importancia de la educación para la ciudadanía en los tiempos actuales, significa considerar una serie de hechos, acontecimientos, agentes, personas y relaciones que se dan en la sociedad. Si bien, la escuela se presenta como un espacio clave en su desarrollo, diversos autores y autoras destacan los desafíos que implica su aplicación. El abordaje de la ciudadanía en los contextos educativos carga con un sinfín de preguntas. Es más, lo que no sabemos que las certezas que tenemos. Sigue siendo un reto preguntarnos ¿qué ciudadanía enseñar y para qué?

La educación para la ciudadanía o formación ciudadana tiene como objetivo fundamental lograr la participación de niños, niñas y jóvenes en un contexto democrático, viviendo en un mundo tolerante, en el cual todas las personas tengamos cabida (Santisteban y Pagès, 2007). También busca desarrollar una serie de habilidades y actitudes, que permitan que el conocimiento adquirido en la escuela tenga sentido en las dinámicas diarias de las personas.

No existe una sola forma de referirse y conceptualizar la ciudadanía. Engloba características, tanto en su dimensión jurídica, como también desde aspectos prácticos (Cox y Castillo, 2015; Giraldo-Zuluaga, 2015). Estos últimos, han significado idear modos para abordar la formación ciudadana que en los espacios educacionales. La ciudadanía al ser una construcción social “se nutre de los elementos culturales que son propios de cada cultura en el tiempo y en el espacio, aunque, en su origen, corresponde a la política su organización como proyecto de sociabilidad y al derecho su regulación jurídica” (Sobejano y Torres, 2009, p.184).

Ana María Cerdá et al. (2004) mencionan que tanto la ciudadanía, los ideales de democracia y la comprensión de la política, es una triada presente en los trabajos de formación ciudadana de los que emergen posicionamientos sobre cómo se debería llevar a cabo en el aula (Flanagan et al., 2010). El debate de la ciudadanía es entendido desde dos paradigmas: el liberal y el comunitario. Por una parte, la tradición liberal aboga por la entrega de derechos individuales, centrando el ejercicio de la ciudadanía en una noción netamente política. En la cual, los derechos tienen prioridad por sobre el bien común.

Jaime Fierro (2015) señala que “la concepción liberal representa una versión empobrecida de la ciudadanía, en la que los ciudadanos son reducidos a meros portadores pasivos de derechos, cuya libertad consiste en estar en condiciones de perseguir su interés individual” (p. 291).

A su vez, esta tradición aboga por un ideal de ciudadanía, en el cual las personas “atendiendo a sus intereses personales, produce un beneficio común a la manera de una externalidad, en los distintos ámbitos de la vida social, incluyendo tanto la dimensión económica, cultural y, por cierto, la política” (Jiménez et al., 2013, p. 142). Por ello señalan que las implicancias del liberalismo se orientan netamente a valores éticos, considerando lo planteado por Adela Cortina (1997), quien caracteriza el liberalismo desde el egoísmo.

Victoria Camps (2007) menciona que las críticas a esta noción se han orientado desde dos aspectos. El primero de ellos tiene relación con que, si bien se plantea que todas las ciudadanas y los ciudadanos tienen derechos, naciendo libres e iguales, aún siguen persistiendo discriminaciones y diferenciaciones entre las personas. La segunda, es que el liberalismo como tal produjo una individualización exacerbada de la condición humana. Esto por el vínculo con el sistema capitalista en el cual se ha promovido el pensamiento desde el individualismo y no desde lo comunitario.

A diferencia del liberalismo, el comunitarismo aboga por la creación de un sentido de pertenencia a la comunidad. En el cual, la participación activa en los asuntos públicos se hace fundamental, entendiendo los derechos desde lo colectivo, para que la sociedad pueda desarrollarse dentro de un marco político y social. Antonio Ernesto Gómez (2008) destaca que ambas tradiciones han definido lo que es la ciudadanía y lo que implica, el ejercicio de esta misma. Esta idea, también es abordada por Andrea Flanagan et al. (2010) al señalar que tanto el liberalismo y el comunitarismo son dimensiones imperantes en las nociones de la ciudadanía.

El comunitarismo es entendido por Victoria Camps (2007) como una teoría que “propone sustituir al individuo por la comunidad, no ver al individuo como un ente abstracto, sino ‘situarlo’ en una comunidad concreta a la que se unen vínculos identitarios y de pertenencia” (p. 23). Por ello, señala que el comunitarismo busca reorientar el

significado de pertenencia a un lugar o a una tradición, con el objetivo de posicionar a las personas en un contexto determinado que les permita comprometerse con el mundo desde el vínculo social.

El investigador Sebastián Quintana-Susarte (2022) realizó un estudio sobre las diversas investigaciones realizadas en idioma español, inglés y portugués sobre las nociones de ciudadanía y la formación ciudadana. También exploró en las denominaciones conceptuales utilizadas para referirse a esta temática. Lo que es fundamental para comprender desde qué paradigma se posiciona el estudio de la ciudadanía, según sus contextos de aplicación. El autor, señala que este tipo de trabajos, en su mayoría de carácter cualitativo, apuntan a tres ejes. El primero de ellos, es los modelos existentes para abordar la ciudadanía.

El segundo, establece que la aproximación a los ejes de estudio responde a los marcos normativos para aplicar la educación ciudadana en los contextos educativos. En este apartado, se destaca que por lo general las investigaciones realizan un desarrollo histórico sobre el diseño e implementación de reformas o políticas públicas, para incluirlas en las escuelas, permitiendo conocer el contexto histórico y las decisiones tomadas en diversos lugares.

En tercer lugar, el autor destaca que los estudios abordan las estrategias o procedimientos empleados por el profesorado para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía. Existe especial énfasis en los aportes de los estudios norteamericanos. Menciona que los trabajos de Linda Levstik y Cynthia Tyson (2008), Diana Hess (2008) y Diana Hess y Patricia Avery (2008), han permitido vincular la ciudadanía con la vida del estudiantado, porque destacan el rol de la enseñanza y comprensión de los problemas socialmente relevantes en la escuela.

Entre los modelos de ciudadanía que se pueden abordar, destaca que las aproximaciones a los estudios de David Kerr (1999) y Antonio Bolívar (2007) han permitido situar a la ciudadanía desde aspectos de diseño y aplicación, considerando elementos mínimos y máximos. Es decir, sobre su complejización e impacto a nivel social.

Por otra parte, en el trabajo realizado por Joel Westheimer y Joseph Kahne (2004) se argumenta que diversas investigaciones se aproximan a los entendimientos de la ciudadanía desde elementos jurídicos. En este caso, los autores, establecen que el dilema de cuál es una buena ciudadanía y qué ciudadanía debería lograrse, ha sido recurrente en los debates educativos. Para ello, señalan que existen tres tipos de ciudadanía o modelos de ciudadanía desde los cuales se pueden aproximar las políticas educativas.

En primer lugar, *la ciudadanía personalmente responsable* es descrita como personas que son responsables con la comunidad en la que viven. Sin embargo, desde una lógica más individual. Es decir, cada cual se responsabiliza de ciertos actos que afectan la convivencia con las demás personas. Los autores destacan ejemplos concretos como el pago de impuestos, obediencia de las leyes, conciencia medioambiental y apoyo en tiempos de crisis.

En segundo lugar, *la ciudadanía participativa* a diferencia de la personalmente responsable, sí promueve una participación directa en la comunidad. Tanto en temáticas cívicas como en aspectos sociales. Por ello, se promueve el desarrollo de habilidades y competencias que a nivel escolar permitan al estudiantado pensar, diseñar, crear e implementar proyectos, promoviendo las instancias de diálogo y representación desde la escuela para con la comunidad.

En tercer lugar, *la ciudadanía orientada a la justicia* es descrita como la visualización de los problemas que rodean el mundo en el que vivimos. Su ejecución y éxito se orienta en identificar las diversas injusticias que existen a nivel social y político. Lo que se traduce en cuestionar las estructuras de poder que han cimentado estas desigualdades. Desde el mundo escolar, el diseño de programas que permitan al estudiantado comprender las dinámicas de poder y las implicancias sociales que estas tienen, significaría promover una participación que revierta estas situaciones desiguales e injustas.

En esta misma línea Ana María Cerdá et al. (2004) y Jorge Osorio (2004) destacan la implicancia de una ciudadanía orientada a la justicia que promueva el reconocimiento de los derechos humanos como un elemento central en su ejecución. Para así, generar una educación con una perspectiva de reconocimiento de las personas y de sus propias luchas políticas, sociales y culturales. El problema está, situación que también abordan Joel

Westheimer y Josep Kahne (2004), en la comprensión de la democracia y en la falta de una acción democrática en los espacios educativos.

María Paula González (2007), a partir de lo planteado por Joan Pagès (2003), menciona que la ciudadanía tiene una dimensión política y, también, una dimensión comunitaria. La autora caracteriza que, para el caso latinoamericano, los modelos de ciudadanía han estado cruzados por “las recurrentes inestabilidades gubernamentales del siglo XX –especialmente por la imposición de regímenes dictatoriales–” (p. 370). Lo que derivó en que las libertades y los derechos de las personas hayan sido vulnerados, imponiendo un tipo de régimen en el cual la sociedad no gozó de igualdad política. Por eso los procesos de democratización de la década de los 80' y 90', han sido un factor inicial para poder posicionar temáticas orientadas a reconstruir la ciudadanía. El desafío, apuntó en considerar que el desarrollo de la ciudadanía no sólo implica factores políticos y electorales, sino, también, vinculados a las comunidades e identidades (Pagès, 2003; Rosa, 2004).

Los autores y autoras Ana María Cerdá et al. (2019) plantean que hay diversos modos de entender y/o concebir la formación ciudadana y su aplicación en el aula. Su diferencia fundamental está en “los contenidos, así como en sus proyecciones y orientaciones” (p. 57). Primero mencionan la *formación para la ciudadanía política*, este modelo se sustenta en los planteamientos de la ciudadanía liberal y constitucionalista. Su aplicación se basa en lo que se concibe como educación cívica y busca que el estudiantado conozca las instituciones políticas democráticas, “se profundiza en el concepto de la igualdad política de todos los individuos” (p.57). Con lo que se refuerza el conocimiento de los derechos individuales y políticos de las personas dentro de un Estado de Derecho. Se da especial énfasis a un refuerzo en las libertades individuales y en la autonomía de las personas. Además, se entiende que la educación debe estar orientada a la enseñanza de la normativa jurídica del país, al conocimiento de la Constitución y las libertades de las personas frente al Estado.

En segundo lugar, la *formación para una ciudadanía social* es comprendida como una educación orientada a una racionalidad pedagógica distinta. En la cual, no sólo se enseñan derechos civiles y políticos, sino que también hay una incorporación de derechos económicos, sociales, culturales y medioambientales “entregando, en este sentido, una

noción más omnicomprensiva de lo que es la ciudadanía y que busca hacerse cargo del desarrollo que ha tenido el campo de derechos de hombre y del ciudadano” (p. 59). En este sentido, es que esta idea de formación ciudadana no reduce la ciudadanía solamente a la obtención y conocimiento de los derechos civiles y políticos, ya que “hay otros derechos en el orden económico, social y cultural, que se reconocen también como esenciales para el desarrollo de la vida democrática” (p. 60).

La tercera idea es la *formación para la ciudadanía* activa. Este modelo se vincula con los planteamientos del comunitarismo y enfatiza que, desde la educación, es necesario potenciar la participación de las personas para construir un modelo de sociedad. Se pone de relieve el desarrollo de un capital social, que no sólo se vincule al conocimiento de derechos políticos, civiles, sociales, económicos y culturales, sino que también se asocia al fortalecimiento de la participación ciudadana.

La participación es un medio y un fin para vivir dentro de una sociedad democrática, lo que permite el fortalecimiento y reconocimiento de una identidad colectiva sustentada en valores tales como “la solidaridad, la autonomía y el reconocimiento de la diferencia” (p. 62), siendo las personas por una parte individuos y ciudadanos.

Y, en último término, la *formación para la ciudadanía desde una postura crítica*, se presta total atención y relevancia a “incorporar el tema de la distribución del poder, y problematizar las relaciones sociales como parte integral y sustantiva de la formación ciudadana” (p.65) por ello, este modelo evidencia que la participación y los derechos sociales son aspectos fundamentales, para lograr la formación ciudadana crítica en el estudiantado.

En palabra de los autores y autoras, para poder desarrollar una ciudadanía crítica es necesario generar una transformación de la escuela. Se brinda especial atención a “la importancia de la cultura como un ámbito crucial en la lucha por la hegemonía en la sociedad” (p.65). Es así como se busca politizar la educación, en el sentido de evidenciar de qué manera se desarrolla la cultura escolar y las implicancias que tiene el currículum oculto. De esta manera, la pedagogía crítica espera promover una acción social que se geste desde el profesorado para que “asuman su rol como intelectuales con voz en el espacio público” (p. 65).

Por otra parte, Adela Cortina (1997) plantea un modelo de ciudadanía centrado en la práctica social. Reconoce que si bien la ciudadanía ha sido entendida desde lo civil, económico, político, cultural, intercultural. El camino es lograr una ciudadanía social cosmopolita. En la que se reconozca el impacto de la globalización en el funcionamiento de las instituciones y en las relaciones de las personas. Este discurso tiene como objetivo lograr construir el mundo desde lo colectivo. En el cual el ideal de ciudadanía no solo debe responder a valores éticos orientados al comportamiento de las personas, sino que también debe dar cabida a la inclusión y promoción de valores cívicos.

Este modelo promueve, en primer lugar, la importancia de lograr la libertad. La autora destaca que esta debe ser comprendida desde la: participación, independencia y autonomía. Cada dimensión representa los objetivos que se espera desarrollar en la sociedad. Por ello, la autora es elocuente en señalar que la ciudadanía debe tener un profundo compromiso participativo. De esta idea, se desprende la necesidad de generar una autonomía y una independencia en temáticas de justicia y derechos.

En segundo lugar, promueve la comprensión y avance de la igualdad. Ella sostiene que su importancia radica en que: “el valor de la igualdad está encarnado en nuestras sociedades verbalmente, pero la ley dista mucho de tratar por igual a los ciudadanos; aún queda mucho camino para que todos gocen de iguales oportunidades vitales, entre las personas corrientes el trato sigue siendo desigual: afable y servil con los encumbrados, rudo y despectativo con los más débiles” (Cortina, 1997, p. 200). La igualdad pasa a ser un valor fundamental para poder lograr relaciones en las cuales no existan distinciones que promuevan la discriminación como punto de partida.

En tercer lugar, destaca el valor del respeto activo, el cual, está estrechamente asociado a la tolerancia. Sin embargo, su distinción, tanto a niveles conceptuales como de las acciones sociales que desarrollamos, se relaciona con el interés que presentamos al escuchar y conocer a las personas. La autora menciona que “el respeto supone un aprecio positivo, una perspectiva, aunque no se comparta, y un interés activo en que pueda seguir defendiéndose (...) es indispensable para que la convivencia de distintas concepciones de vida sea, más que un *modus vivendi*, una auténtica construcción compartida” (Cortina, 1997, 203).

Un cuarto elemento, es la solidaridad entendida desde lo universal. Esto quiere decir que “cuando las personas actúan pensando no sólo en el interés particular de los miembros de un grupo, sino también de todos los afectados por las acciones del grupo” (Cortina, 1997, p. 205). En este sentido, si bien a la solidaridad se le puede asociar una carga valórica e incluso moral, su comprensión en un plano político y civil, responde directamente a lo que nos afecta como sociedad y a los mecanismos de comportamiento que tenemos a nivel grupal.

En quinto lugar, la autora destaca la importancia del diálogo. Este referido a la importancia de la comunicación para desarrollar acuerdos. Y, sobre todo, en una condición de lograr una justicia social a través de la palabra. Porque, en palabras de Cortina, el diálogo es “la forma más humana de ir acondicionando juntos nuestra existencia compartida, acondicionándola con los valores que la hacen realmente humana” (Cortina, 1997, p. 210). Y, en este caso, que logran desarrollar una ciudadanía con una perspectiva de futuro y consciente de su rol en el mundo.

Wayne Ross y Kevin Vinson (2012) abogan por una ciudadanía peligrosa que logre potenciar una educación anti opresiva. Los autores critican el capitalismo a partir de la idea de la disciplina, analizando su implicancia en el mundo educativo y social desde la lógica de la vigilancia y el espectáculo. Toman en cuenta los postulados de Michel Foucault (1975) acerca de la imposición del panóptico y la estructura disciplinaria. Y con respecto al espectáculo, consideran lo planteado por Guy Debord (1995) y Noam Chomsky (2002) sobre la conformación de la sociedad desde la implicancia de aparentar y del control social.

A través de este análisis, es posible concluir que algunos contextos políticos, económicos y sociales, forman parte de un sistema cimentado y que perpetúa la desigualdad y las injusticias. Para dar respuesta a ello, plantean la idea de la ciudadanía peligrosa, la cual es entendida como:

(...) la capacidad de alentar al alumnado y al profesorado en las oportunidades de implicarse dentro de su propia escuela o institución para imaginar una educación que tenga en el centro la libertad y la democracia y para interrogarse sobre sus propias prácticas, que, aunque bienintencionadas, pueden ser cómplices de las condiciones en que se producen (especialmente en la reproducción de las condiciones opresivas) (Ross y Vinson, 2012, p. 76).

Los autores destacan que para lograr la ciudadanía peligrosa, se deben interrelacionar aspectos como la participación política, la conciencia crítica y la acción intencional. Con relación a la participación, destacan que esta debería cuestionar la lógica dominante que ha perpetuado, porque se espera que las personas logren interpelar las acciones que han figurado como hegemónicas dentro de una sociedad capitalista. Para así, lograr libertad de expresión, promoviendo la igualdad y la justicia social.

La conciencia crítica, es una idea que nace desde los postulados de Paulo Freire en reacción a la concientización y también, mencionan los autores, que toma en cuenta la idea de conciencia de clases nacida desde el marxismo. En este sentido, responde al conocimiento sobre que las situaciones son de tal manera, porque se han dado así, pero que perfectamente, pueden ser distintas tomando conciencia de ello. Es decir, invita a una reflexión que promueva un cambio desde el pensamiento y la acción.

Y finalmente, la acción intencional es caracterizada como “una serie de actividades útiles” (Ross y Vinson, 2012, p. 79) que favorezcan la convivencia social y las acciones que realizan las personas. El objetivo es que la sociedad logre generar mecanismos para disputar la dominación social que ha significado perpetuar la lógica del espectáculo y la imposición de la vigilancia como control.

Pensar la ciudadanía peligrosa, invita a reflexionar acerca de las competencias y habilidades que el profesorado puede desarrollar en el aula. No sólo para generar en el estudiantado una concientización sobre su implicancia en el mundo, sino que también para cuestionar la opresión social que se vive producto del sistema capitalista en el que estamos. El peligro o la peligrosidad está dada por la posibilidad de reelaborar los discursos hegemónicos, que han venido imponiendo y reproduciendo los estados, los medios de comunicación y los grandes grupos empresariales. La ciudadanía peligrosa invita a comprender que todas las personas somos fundamentales para el cuestionamiento social.

La preponderancia de un discurso hegemónico ha significado reproducir una serie de desigualdades de tipo económicas, políticas, sociales y culturales en el interior de los espacios educativos (Rodríguez, 2006; Abett de la Torre, 2014). La escuela también ha permitido perpetuar la invisibilización de diversos actores sociales, siendo las mujeres y

las luchas reivindicativas del género femenino, una las más significativas (Ackner, 2003). Esto no sólo se da en aspectos relativos al currículum y programas de estudio (García, 2016), sino que también el desafío es repensar las relaciones sociales y la comprensión de la ciudadanía como un valor social dentro de los espacios educativos.

La enseñanza escolar y la organización de la escuela, ha perpetuado la construcción de imaginarios con un pensamiento sexista cimentado en un modelo patriarcal (Amorós, 1985 y 2008; Lomas, 2004). El movimiento feminista, ha insistido en lograr cambios sustanciales en la sociedad y también, en la educación (Amorós, 2008; Cirillo, 2005; Moreno, 2000). Las escuelas se ha profundizado la discriminación hacia las mujeres desde una comprensión binaria del género. Educar la ciudadanía con perspectiva feminista posibilita aproximar el debate a ideas construidas desde la interseccionalidad (Massip y Castellví, 2019). La cual señala que la invisibilización del género femenino responde a temáticas económicas, de clase, de raza, de identidad política y etnicidad, que forman una serie de condicionantes que promueven la discriminación en diversos contextos de forma simultánea (Platero, 2014).

Paula Subiabre (2021) aborda la inclusión de la perspectiva feminista en el ideal de ciudadanía que se busca proponer en los establecimientos educacionales. La autora analiza los planteamientos que engloban la dicotomía de lo público y lo privado, haciendo hincapié en que históricamente las mujeres han estado relegadas al ámbito privado. Argumenta que la ciudadanía, si bien, propone un juicio crítico a la realidad y una necesidad de cambios sociales, de todas formas, emerge dentro de un contexto patriarcal reproduciendo lógicas de poder heteronormadas.

También destaca que investigaciones en esta área, han enfatizado en los elementos políticos, culturales y sociales relacionados a la ciudadanía como una categoría jurídica y de aplicación. Señala que, en su mayoría, “las reflexiones que han realizado las teóricas feministas sobre ciudadanía surgen de la crítica a la teoría política tradicional” (Subiabre, 2021, p. 103).

La autora destaca los aportes de Carol Pateman (1988) y Madeleine Arnot (2009) con relación al rol de las mujeres en el ejercicio de la ciudadanía. Señala que hay una contradicción entre “la igualdad formal de las mujeres y su subordinación social y

sometimiento como esposas” (Subiabre, 2021, p. 103). Lo que se manifiesta en que, finalmente, las mujeres dentro del espacio público sean visualizadas desde una lógica patriarcal y no como personas con derechos políticos reales y concretos.

Por otra parte, menciona los aportes desde el feminismo de la diferencia, considerando los estudios de Iris Young (1990), Chantal Mouffe (1999) y Marta Ochman (2006), quienes han evidenciado que ha desarrollado una idea universal del hombre como sujeto político. Por lo que la política en sí misma se origina desde la comprensión del hombre y no desde el rol de la mujer. El problema es que este último ha estado supeditado a esta lógica universal.

En este sentido, el feminismo de la diferencia hace hincapié en el entendimiento diferenciado de quienes conforman la sociedad y las lógicas de poder. Esto sería posible, siguiendo lo planteado por Chantal Mouffe (citado en Subiabre, 2021), desde una ciudadanía “que permite llevar al proyecto de democracia radical, cuyo objetivo es profundizar la revolución democrática y conectar las distintas luchas que existen en la actualidad” (Subiabre, 2021, p. 104). En este proyecto debe existir una inclusión concreta de la perspectiva feminista en el entendimiento de la ciudadanía (Zúñiga, 2010).

La educación para la ciudadanía desde la perspectiva feminista es un desafío que se plantea como una necesidad esencial para promover sociedades más justas y democráticas (Muñoz, 2012; Zaikoski, 2013). Se espera que los sistemas educativos reformulen los planteamientos actuales sobre la formación ciudadana, considerando el valor del género como una condición inherente que no se puede obviar a niveles educativos, sociales, políticos y culturales, con el objetivo de lograr la equidad (Delgado et al., 2008; Reinoso y Hernández, 2011).

Carmen Rosa García (2007) enfatiza que es necesario relacionar el sistema educativo con la realidad del estudiantado. Esta exigencia está dada por los diversos espacios de identificación que existen a nivel social. La autora plantea lograr una educación para la ciudadanía global que se oriente en la “búsqueda de la libertad y de la justicia más allá de las fronteras culturales, enseñando el respeto a todas las personas con independencia de su nacionalidad, etnia, género, clase o religión” (p. 336). En este sentido, acercar la

educación al contexto es fundamental para incluir la perspectiva feminista en la enseñanza de los contenidos y en el comportamiento de las personas.

De esta manera, una educación para la ciudadanía desde la perspectiva feminista no solo invita a reflexionar sobre el tipo de sociedad que habitamos y reconstruimos a diario, sino que también, en los cambios que tenemos que lograr para vivir en un mundo que realmente incluya a todas las personas. Sin distinciones sociales, sexuales, económicas, entre otras.

La inclusión de estos planteamientos en los estudios sobre la ciudadanía también significa mirar los problemas que se viven en la escuela desde otra óptica, en la cual, la lógica dominante sea cuestionada (Díez, 2019). Ejemplo de ello es la teorización de una educación para la ciudadanía con una perspectiva global y local, o en palabras de Jara (2021), una ciudadanía *Glocal*. Esta idea permite identificar que, si bien cada contexto goza de características propias, el escenario mundial de conexiones dadas por la globalización ha sido esencial en reconocer aspectos comunes entre los países.

Por otra parte, Edda Sant y Gustavo González (2018) analizan distintos elementos considerados por los países latinoamericanos – a excepción de México- para implementar la formación ciudadana. Destacan que es necesario avanzar en una ciudadanía global que apunte en la enseñanza de elementos tales como: los DD. HH, la sustentabilidad, el cuidado y preservación del medio ambiente y la paz social, en su mayoría los países siguen desarrollando una educación para la ciudadanía vinculada al funcionamiento del Estado. Este estudio invita a reflexionar sobre los elementos que los currículums deben considerar para avanzar en el reconocimiento de un mundo globalizado, que exige repensar la educación a partir de las necesidades actuales.

Francisco García y Nicolás De Alba (2008) plantean que “la educación para la ciudadanía se presenta como una posibilidad de reorientar la educación hacia finalidades más acordes con los retos que ésta debe afrontar actualmente” (p. 1). Dichos retos, se vinculan directamente con las complejidades de un mundo hiperconectado, en el cual, la cultura democrática debe legitimarse de manera constante. Lo que conlleva a repensar el sentido que le damos al proceso de enseñanza y aprendizaje en la actualidad. Asumiendo que “el esfuerzo educativo habría de ser dirigido (...) hacia el tratamiento de problemas

globales y fundamentalmente de nuestro mundo” (p. 6). Es decir, una educación comprometida con la transformación social.

Carlos Muñoz et al. (2021) analizan los desafíos que implica la formación ciudadana en la escuela. Destacan que para lograr esto, si bien se debe considerar una alfabetización política a través del aprendizaje de contenidos vinculados a los derechos sociales y políticos. También se deben desarrollar habilidades y actitudes que permitan el tránsito de una educación ciudadana local a una global, prestando especial atención al rol del profesorado en este punto. Destacan que, en esto existen una serie de barreras que no permiten el desarrollo de metodologías de trabajo proclives al ejercicio ciudadano:

Los temores del profesorado con más años de servicio a entrar en una temática cuyo ámbito de acción fue demonizado por la dictadura militar; el desencanto de las nuevas generaciones de docentes en torno a un sistema político que pone acento en la representación más que en la participación; la existencia de graves déficit en la formación inicial del profesorado quienes no recibieron y en algunos casos aún no reciben una formación adecuada para enfrentar las temáticas en el aula; las dificultades de acceso de los docentes al perfeccionamiento, así como el desconocimiento de los mismos de importante información vinculada a la temática emanada del MINEDUC (Muñoz et al., 2019, p. 22).

Para dar solución a estas disyuntivas, además de considerar la importancia de una formación inicial acorde a las necesidades de la educación actual, destacan la idea de ciudadanizar la escuela. La cual “no es otra cosa que exigirle (a la escuela) cumplir con los mismos principios y demandas que desde la formación ciudadana democrática se hacen al resto de la sociedad” (Muñoz et al., 2021, p. 247). Básicamente, argumentan que la escuela, como espacio educativo, no implica que sea un lugar que desarrolle una cultura democrática, que permita al estudiantado vincular el aprendizaje con sus experiencias personales, sociales y colectivas.

Las autoras Liliam Almeyda y María Soledad Jiménez (2020) dan a conocer la relación entre los enfoques historiográficos y didácticos con las concepciones de ciudadanía del profesorado en formación. Establecen que, a niveles generales, la enseñanza de la historia ha respondido a una transmisión de los contenidos desde la acumulación de información. Lo que ha significado que el pensamiento histórico ha estado ligado principalmente a una idea positivista de la historia. En el estudio se menciona que las concepciones historiográficas del profesorado no distan mayor diferencia de esto, ya que estas

responden principalmente a una noción desde los aportes del “Estructuralismo, la Escuela de Annales y algunos elementos del Positivismo” (Almeyda y Jiménez, 2020, p. 194).

La promoción de un pensamiento histórico que no considera otras dimensiones repercute directamente en las nociones de ciudadanía que tiene el profesorado en formación. Porque significa “limitadas posibilidades al desarrollo de una concepción de ciudadanía crítica y activa que promueva la valoración de la democracia y la inclusión” (Almeyda y Jiménez, 2020, p. 195). Lo que se origina, siguiendo lo planteado por las autoras, en el hecho que el profesorado carece de un dominio conceptual y epistemológico sobre formación ciudadana.

En la investigación realizada por Andrea Flanagan et al. (2010) analizan los significados que tiene el estudiantado y el profesorado sobre la ciudadanía y la formación ciudadana. Por una parte, se menciona que el profesorado entiende que el ser buen ciudadano o buena ciudadana, es la capacidad del estudiantado de poseer información y una postura con respecto a los acontecimientos que se van desarrollando a diario. Sobre todo, se destaca la participación estudiantil tanto en centros de estudiantes como en directivas escolares, como mecanismos de lograr formarse como ciudadanas y ciudadanos dentro del contexto escolar.

En relación con las percepciones del estudiantado, estos señalan la importancia de los contenidos recibidos en la escuela en pro de formar una ciudadanía comprometida con el contexto social. Dentro de estos contenidos, destacan “contar con valores como el cuidado de la ciudad, conocer y obedecer normas y leyes y saber procedimientos característicos de un país como lo es el sufragio” (Flanagan et al., 2010, p. 127).

Por otra parte, con respecto a las nociones y percepciones en torno a la formación ciudadana, el profesorado reitera la idea del conocimiento del estudiantado sobre la participación en su medio local y global. En definitiva, la formación ciudadana implica desarrollar en el estudiantado la capacidad de involucrarse en el contexto en el que vive, considerando las complejidades a las cuales se pueden enfrentar. Mientras que, el estudiantado señala que la formación ciudadana está vinculada a la enseñanza de normas, deberes y funcionamiento del Estado y las instituciones.

En definitiva, este estudio señala que las percepciones varían según las implicancias de diversos agentes en el contexto educativo. Entre estas destacan: el pensamiento del profesorado y los diversos mecanismos empleados por los establecimientos educacionales para abordar las temáticas de ciudadanía. Lo que es concluyente en determinar que estas varían según el contexto al cual se adscriben.

Desde el análisis de las percepciones del estudiantado Carlos Muñoz y Bastián Torres (2014) destacan que existe una desanexión entre su vida y la convivencia en sociedad. Lo que se manifiesta en un evidente individualismo que se reproduce a nivel discursivo y práctico. El estudiantado considera que la ciudadanía se ejecuta principalmente con el ejercicio electoral. La reconocen como un único mecanismo de participación, del cual no son parte dado la edad legal para sufragar en Chile. Esto condiciona un distanciamiento con la idea de ciudadanía. Sobre todo, porque destacan múltiples emociones y sentimientos, que impiden lograr un compromiso de participación. La cual, afecta, sobre todo, a sus ideales de futuro. Porque el desafío es “reemplazar el “ellos” por el “nosotros”, es buscar solución a problemas individuales construidos socialmente con un enfoque colectivo e inclusivo, capaz de reconocer a las y los otros como legítimos otros. Es dejar de mirar la escuela como un espacio ajeno y apartado de la sociedad” (Muñoz et al., 2019, p.34).

Ante este escenario, es que la idea de comprender el mundo, situar al estudiantado en un contexto y lograr que su realidad les haga sentido a partir de la enseñanza de los contenidos, es el desafío que se puede abordar con la inclusión de la HR en la escuela. Si bien, como fue mencionado, los Estados – y principalmente en el caso chileno- se ha ido avanzando en esta materia. Es indispensable lograr vincularla. María José Sobejano y Pablo Torres (2009) analizan el tratamiento didáctico del presente a partir de la formación ciudadana. Destacan que:

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. (Sobejano y Torres, 2009, p.14).

Es decir, se aborda que la comprensión del presente posibilita desarrollar en el estudiantado una proyección a futuro. Sobre todo, con el objetivo de comprender los hechos actuales y así, generar una memoria colectiva del conocimiento. A partir de esto, podemos preguntarnos ¿cuáles son los desafíos que implica la enseñanza de la HR en su vínculo con la formación ciudadana? Por una parte, están los retos que implica a nivel del profesorado: preparación, conocimiento del tema y práctica educativa.

Y por otro, lo que significa para el estudiantado: utilidad brindada al conocimiento, comprender su implicancia en el presente y expectativas del futuro. Identificar que el estudiantado ponga y logre una perspectiva temporal de los problemas que nacen en sus contextos, permite una proximidad con el tiempo. El desafío es posicionar a la actualidad como una fuente histórica, que posibilite lograr una formación ciudadana acorde a las necesidades de un mundo globalizado como el que habitamos.

3.2 La implementación de la Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno

El Chile del siglo XXI ha estado condicionado por una serie de conflictos sociales que han ido configurando el escenario actual. Los movimientos ciudadanos por la defensa del medio ambiente, la lucha por el acceso a una vivienda digna, el rol del movimiento feminista, la lucha estudiantil. Y, sobre todo, el plebiscito para redactar una nueva Constitución el año 2020 y la formación de la convención constitucional el año 2021, han significado reconocer que el escenario nacional está en crisis y necesitamos repensarlo desde todos los espacios (Gálvez et al., 2021; Grau, 2020; Penaglia y Mejías, 2019; Rifo, 2013; Slachevsky, 2020; Varixs Autorxs, 2021).

Tomás Moulian (1997) establece que el Chile post dictatorial tiene como matriz el modelo económico neoliberal. El cual, ha significado el reconocimiento de la ciudadanía desde la lógica del consumo (Moulian, 1998). Esta ambigüedad y binarismo entre ciudadanía-consumidores, ha significado comprender que, si bien la dictadura cívico militar acabó, socialmente están presentes los enclaves de la desigualdad que han persistido.

Al visualizar a las personas desde una óptima neoliberal, se diluye su reconocimiento como una ciudadanía crítica y participativa. En la cual, los “componentes esenciales de

la política y, por tanto, del ejercicio ciudadano, como son el diálogo, la discusión y el debate entre posiciones diferentes, son expulsados del espacio público. La democracia pasa más bien, a ser un instrumento de gobernabilidad que un espacio que permite la confrontación de visiones de sociedad diferentes” (Cerda et al., 2004, p. 34).

Es por eso, que consideramos que uno de los escenarios más significativos para combatir los embates del neoliberalismo a nivel social, es la escuela (Apple, 2018). Sobre todo, porque la formación ciudadana tiene como finalidad lograr la justicia social y la creación de futuros posibles (Anguera y Santisteban, 2013). Carmen Zúñiga et al. (2020) destacan el papel de la escuela en lograr la socialización entre pares y otros funcionarios/as que interactúan dentro del espacio educativo. De igual forma, son categóricas en señalar que “la escuela no es necesariamente democrática y puede no enseñar a participar activamente en sociedad” (Zúñiga et al., 2020, 137).

Otro de los elementos que ocurre en la escuela, se relaciona con “los ambientes socialmente hostiles y agresivos” (Muñoz at al., 2019, p. 23), que en muchos casos condicionan las relaciones de sociabilidad que se desarrollan en los espacios educativos. En este sentido, la escuela forma parte de un proyecto social y político implementado por los Estados, que debe cumplir con ciertas finalidades.

En esta lógica, Rodrigo Salazar et al. (2021) visualizan a la escuela como un proyecto político en el cual la formación ciudadana es una “innovación moral” (p.4). El desafío se presenta en que al ser un espacio que no se regula solo, sino que inciden en él una serie de agentes, es lograr posicionar temas de interés público a través de la promoción de una cultura democrática.

En cierto sentido, además, de avanzar en la ejecución de un proyecto político de sociedad que contemple la inclusión de la formación ciudadana en los espacios educativos, el desafío está en preguntarnos ¿cómo se logra desarrollar una sensación de seguridad en una sociedad tan desarticulada política y socialmente como la chilena? Carlos Muñoz y Bastián Torres (2014) investigan que si bien desde el fin de la dictadura cívico-militar, se han desarrollado diversos debates sobre qué ciudadanía fomentar en las escuelas, estas preguntas aún no tienen una respuesta certera ni única. Porque el desafío está en identificar qué ciudadanía construir.

El MINEDUC desde mediados de la década del noventa, desarrolló diversos cambios con respecto a la inclusión de la formación ciudadana, comenzando a ser un eje con paulatina importancia en la educación chilena (Magendzo, 2008; Reyes et al., 2013; Muñoz y Torres, 2014; Muñoz y Vásquez, 2014; Vallejos, 2016; García, 2017; Zúñiga et al., 2020). Carlos Muñoz et al. (2019) mencionan que tras el fin de la dictadura cívico militar, en Chile se han diseñado e implementado diversas políticas públicas relativas a la inclusión de la formación ciudadana en el contexto educativo. El objetivo de estas ha sido generar un impacto y lograr que estos contenidos, actitudes y habilidades no solo estén presentes en el currículum, sino que realmente logren ser aprehendidas por el estudiantado.

Existe un consenso general en determinar la implementación de un nuevo currículum, en 1998 fue uno de los hechos más significativos en cuanto a reformas y políticas públicas en el país (Reyes et al., 2013). Con esta reforma se “dejó atrás una visión minimalista de ciudadanía, centrada en la institucionalidad del Estado y la identidad nacional” (Zúñiga et al., 2020, p.138). Además, se eliminó la asignatura de Educación cívica que era impartida en educación media. En su reemplazo, la formación ciudadana pasó a ser un Objetivo Fundamental Transversal (OFT) del currículum nacional. Es decir, ya no era una asignatura obligatoria, sino que un objetivo de aprendizaje a concretar. De esta manera, desde 1998 en adelante se marca un precedente en las transformaciones de la inclusión de la educación ciudadana en las escuelas chilenas (Vallejos, 2016).

Juan José Salinas et al. (2016) señalan que tras los bajos resultados obtenidos por el estudiantado chileno en el *Civic Education Study*⁷ en los años 1999 y 2000, el MINEDUC comenzó a idear diversas propuestas para revertirlo. Este estudio fue aplicado a estudiantes de 8º básico (1999) y 4º medio (2000). El objetivo fue:

indagar en los conocimientos y habilidades cívicas que tenían los estudiantes de distintos países y áreas geográficas y culturales del mundo, así como conocer su visión y disposiciones respecto de la democracia y la ciudadanía, el funcionamiento de las instituciones públicas, y su interés en votar o participar en actividades políticas cuando fueran adultos (MINEDUC, 2003, p. 3).

⁷ Este proyecto fue coordinado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Organización que desde 1959 se dedica a realizar diversas evaluaciones educativas. Esta entidad está compuesta por diversas agencias educativas, Ministerios de Educación de 60 países y centros de investigación. Chile participó en el proyecto de educación cívica, al cual se unió el año 1998.

Se evaluó el dominio conceptual del estudiantado considerando tres aspectos: a) democracia y ciudadanía; b) identidad nacional y relaciones regionales e internacionales; c) cohesión social y diversidad; y d) economía. Estos ejes fueron evaluados considerando los conocimientos de contenidos cívicos, habilidades de interpretación de textos sobre aspectos cívicos y políticos, conceptos de democracia y ciudadanía, y la evaluación de la confianza en las instituciones y la participación del estudiantado en diversos espacios (MINEDUC, 2003).

Ana María Cerdá et al. (2004) señalan que “en general, las valoraciones que los estudiantes tienen con relación a la práctica democrática no parecen estar relacionadas con aprendizajes formales, sino más bien, corresponden a las influencias del entorno más cercano al estudiante, como serían la familia y su ámbito social más próximo” (p. 51). Lo cual, se presentó como una falencia grave de poder revertir. Esto significó evidenciar cuál es el rol de la escuela en lograr que el estudiantado se eduque en temáticas de ciudadanía.

Tras los resultados obtenidos en el estudio, las preocupaciones por las percepciones y nociones sobre ciudadanía, democracia y rol del Estado se materializaron en la creación de la Comisión de Formación ciudadana el año 2004. El objetivo de la Comisión fue:

Examinar los requerimientos formativos que plantea la ciudadanía democrática en las condiciones de la modernidad que Chile experimenta en los inicios de siglo, y como éstos están siendo abordados por la educación, proponiendo mejoras o nuevos criterios y líneas de acción al respecto.

Para ello discutirá los mejores antecedentes y estudios de que se disponga, acogerá testimonios y planteamientos de actores representativos, y formulará en términos claros a la vez que profundos, el tipo de ciudadano que nuestra institucionalidad formativa debe contribuir a formar, así como medidas para mejorar la efectividad de la formación ciudadana que ofrece un sistema escolar que hoy cuenta con las coberturas más altas de su historia, y tiempos y condiciones materiales adecuados para su realización. (MINEDUC, 2004, p. 10).

Los resultados de esta comisión detectaron siete vacíos temáticos. Los cuales debían ser superados para poder abordar la formación ciudadana en las escuelas. Los siete puntos son: a) forjar y promover una identidad ciudadana; b) la formación en Derechos Humanos considerando aspectos de la historia reciente de Chile; c) potenciar una alfabetización política e institucional; d) educar al estudiantado considerando los riesgos existentes para la democracia; e) potenciar la responsabilidad ciudadana como una virtud moral y

política; f) considerar temas ausentes vinculados a conductas antisociales y crímenes; g) potenciar una educación vinculada al rol del sistema judicial y el actuar de las policías; y, h) lograr una alfabetización económica como una característica imperante de la ciudadanía moderna (MINEDUC, 2004).

Carolina García (2017) señala que este interés público de poder familiarizar al estudiantado con conceptos de formación ciudadana también buscó revertir la crisis de participación y las nociones del estudiantado sobre su propia implicancia en la vida democrática. La autora destaca que la falta de representatividad de los y las jóvenes, se manifiesta en un distanciamiento ciudadano de los espacios de participación política y social.

Revertir esta situación ha sido un imperativo de los gobiernos post dictadura, con el objetivo de lograr reestructurar el compromiso social con los procesos ciudadanos. El problema ha sido, que existe una paradoja en cuanto a cómo se entiende y manifiesta la democracia en Chile:

con posterior a la recuperación de la democracia en el país, se han realizado importantes innovaciones curriculares que modificaron la orientación del currículo escolar, los programas de estudio, la evaluación y la mediación pedagógica con el objetivo de reforzar e incorporar una serie de contenidos relacionados con la democracia y los derechos humanos y, además, desarrollar algunas importantes habilidades y actitudes en el estudiantado, destinadas a favorecer y fortalecer aquellos principios y valores fundamentales asociados a estas temáticas (Muñoz y Torres, 2014, p. 235).

El problema con esta situación, siguiendo lo planteado por Leonora Reyes et al. (2013) es que estas nociones también se evidencian en el profesorado, quienes “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” (p. 221).

Fernando Bárcena (1997) reconoce que las personas en la actualidad han desarrollado una capacidad de desencanto con la participación ciudadana originada a partir de diversas dimensiones de desafección política. Encauzados en la falta de reconocimiento con la política institucional. También, plantea la idea de la hendidura en el tiempo, basado en

una ruptura: ocurren hechos “buenos” y otros terribles. Los cuales hacen que las personas piensen de determinadas formas los acontecimientos.

En este sentido, en el caso chileno, Jorge Osorio (2004) destaca que en Chile se ha vivido una crisis o falta de referentes que han originado un “distanciamiento entre la voluntad ciudadana generadora de autoridades y las dinámicas mercantiles y productivas a escala mundial hacen que el quiebre del sentido de la política tradicional sea casi completo” (p. 93).

Natalia Vallejos (2016) establece que dentro de los desafíos que implica el diseño y posterior aplicación de la formación ciudadana, está en lograr revertir un escenario adverso para la educación democrática en el país. El cual, ha significado potenciar y perpetuar una ciudadanía con bajos índices de participación política y desarticulada socialmente. Señala, siguiendo lo planteado por Elías (1990), que en Chile se ha tendido a “el fortalecimiento de los procesos de individualización versus el debilitamiento de las comunidades” (Vallejos, 2016, p. 4).

Los resultados obtenidos por la comisión fueron un paso fundamental para pensar, diseñar, crear e implementar el ajuste curricular del año 2009 (Salinas et al., 2016; Zúñiga et al., 2020). Si bien no es una reforma propiamente tal, el ajuste reformó ciertos contenidos y consideraciones sobre los OA en las diversas asignaturas. En el caso de HGCS en sexto básico, se incluyó la organización política y económica de Chile, considerando el tratamiento de habilidades de interpretación, indagación y análisis (MINEDUC, 2009).

Carmen Zúñiga et al. (2020) mencionan que tras el ajuste curricular realizado el año 2009, “las bases curriculares de 2012 y 2013 incluyeron la formación ciudadana como un énfasis de las propuestas curriculares de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde 1º básico hasta 2º medio” (p. 138). Este énfasis significó que la formación ciudadana fuera propuesta como una temática transversal y no como una asignatura en particular. Los contenidos presentes en las bases curriculares de HGYCS hasta segundo año medio debían ser enseñados con una perspectiva de ciudadanía.

El año 2016 se promulga la Ley N°20.911 que estipula que los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado de Chile deben contar e implementar un plan de formación ciudadana en todos los niveles escolares (MINEDUC, 2016^a). De lo cual “se espera que el contenido del PFC sea coherente con los principios señalados por la literatura internacional, para el desarrollo de la formación ciudadana, teniendo entre sus metas el conocimiento de la sociedad, la política y la institucionalidad: el desarrollo de una ciudadanía activa, crítica y responsable” (Zúñiga et al., 2020, p. 139). Es decir, elaborar un plan que promueva una ciudadanía orientada a la comprensión del mundo y su participación en este. La ley establece que, el objetivo del plan fue:

- a) Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos éstos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes.
- b) Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.
- c) Promover el conocimiento, comprensión y análisis del Estado de Derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, y la formación de virtudes cívicas en los estudiantes.
- d) Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.
- e) Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.
- f) Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público.
- g) Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela.
- h) Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad.
- i) Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo (MINEDUC, 2016b, p.1).

A partir de estas consideraciones, la ley busca impulsar un cambio en la noción de ciudadanía, promoviendo un trabajo orientado al conocimiento y compromiso del estudiantado a partir del respeto de los derechos y deberes, la valoración de la diversidad, el fomento de la participación y sobre todo, lograr una ciudadanía crítica.

Sin embargo, siguiendo lo planteado por Carmen Zúñiga et al. (2020) el PNUD el año 2018 realizó un estudio para analizar la puesta en marcha de la ley. Los resultados obtenidos señalan que para el año 2017, un 70% de los colegios implementó el plan de formación ciudadana. Los cuales, “en muchos casos no siguieron una dinámica de

creación participativa e inclusiva. Los que sí lograron esta tarea han privilegiado la implementación de actividades extraprogramáticas” (Zúñiga et al., 2020, p. 139-140). En esta misma línea, Salazar et al. (2021) destacan que “los planes elaborados se confeccionaran por el personal directivo o del profesorado en una oficina sin consultar a nadie y por tanto carecen de legitimidad y participación, se perdió través de este expediente una valiosa oportunidad de aprendizaje ciudadano” (p. 2).

En este sentido, el desafío se orienta en lograr incluir la formación ciudadana como una propuesta de acción, que no sólo implique un cumplimiento de ley. Es entendible, por orden ministerial los establecimientos educacionales deben concretar dicho propósito, pero este debe estar orientado en la promoción de la justicia social, la valoración de los derechos humanos y en el reconocimiento de las personas dentro de un contexto de comunidad. El análisis de la implementación del programa es solo una de las dimensiones.

El objetivo es poder evidenciar de qué manera, esto repercute en el tiempo y en las acciones tomadas. Las cuales, no sólo competen a las escuelas como espacios de sociabilización, sino que, a toda la comunidad educativa. Por ello, es que esta investigación plantea la relación – o relaciones- que es posible establecer con la enseñanza de la HR. Lograr un Chile justo y digno, es tarea de todas las personas. Conocer nuestra propia historia, también dentro de un contexto global-local.

3.3 Síntesis del capítulo

En el presente capítulo se expusieron las distintas visiones teóricas que existen sobre el concepto de ciudadanía y su aplicativo en el ámbito educativo. Para ello, se expusieron diversos estudios que han abordado de qué manera se ha entendido históricamente la formación para la ciudadanía. Y las complejidades que supone su trabajo en la actualidad.

Junto con ello, se analizó de manera general cómo se ha dado la inclusión de estos tópicos en el contexto chileno, evidenciando que de manera paulatina es una temática que importa al Estado. Con ello, se evaluaron distintas percepciones que hay de su tratamiento en el aula. Y los imperativos que implica su desarrollo.

Capítulo 4: Las representaciones sociales y su inclusión en la Didáctica de las Ciencias Sociales

En el presente capítulo desarrollamos un tratamiento de las Representaciones Sociales. Por una parte, destacamos la construcción conceptual, preocupaciones y sus delimitaciones epistemológicas. Y, por otro lado, problematizamos sobre el uso de las Representaciones Sociales en investigaciones de Didáctica de las Ciencias Sociales.

El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

- El desarrollo del concepto de las Representaciones Sociales.
- Las Representaciones Sociales en la Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Síntesis del capítulo.

4.1 El desarrollo del concepto de las Representaciones Sociales

En el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el uso de las representaciones sociales como categoría de análisis ha permitido aproximar el conocimiento y develar aspectos que transitan entre la dimensión cognitiva y social del profesorado y del estudiantado. Si bien, es un concepto que tiene sus orígenes en la psicología social ha sido utilizado de forma reiterada en investigaciones de la disciplina, para conocer y analizar el origen de formas de pensar y de actuar.

Para esta investigación es importante porque nos aporta un marco epistemológico para analizar las ideas que tienen los y las docentes sobre la HR y la formación ciudadana. Definiéndolas de forma sencilla las representaciones sociales son el pensamiento sobre un determinado tema, sus orígenes y su impacto en la vida diaria.

La autora Sandra Araya (2002) señala que el primer autor en plantear el concepto de representaciones sociales fue Serge Moscovici en la segunda mitad del siglo XX. La investigadora plantea que él logró identificar “influencias teóricas que lo indujeron a plantear la teoría de las RS” (p. 20). Dichas influencias en primer lugar fueron los aportes del sociólogo Emilie Durkheim con la teoría de las representaciones colectivas. Este

concepto emerge desde la sociología del conocimiento y establece que los distintos principios del comportamiento humano no sólo se asocian con aspectos netamente sicológicos o biológicos, sino que también derivan de elementos sociales y compartidos de manera colectiva (Vera, 2002).

Una segunda influencia del trabajo realizado por Serge Moscovici, fueron los estudios de Lucien Lévy-Bruhl “sobre los mitos o formas de pensamiento de las sociedades primitivas” (Araya, 2002, p. 22). Esta idea aborda las diferencias u oposiciones entre los pensamientos y las valoraciones de una sociedad primitiva y una civilizada. Esto permitió situar el análisis no sólo desde elementos colectivos como planteaba Emilie Durkheim, sino que también desde condiciones simbólicas y relativas a la creación de imaginarios sociales (Moscovici, 1979).

Las representaciones sociales consideran diversas interacciones que van formando el pensamiento y el actuar de cada persona, estableciéndose una red de significados individuales y compartidos. Podemos decir que comprenderlas nos ayuda a entender el mundo y a aproximarse a la realidad social desde aspectos de carácter simbólico. Además, indudablemente nos llevan a construir imaginarios personales y colectivos de una temática en particular.

Por otra parte, Denise Jodelet (1986) menciona que las representaciones sociales son una forma de comprender el vínculo entre lo sicológico y lo social. Esto ocurre porque tienen una relación directa con modalidades de comunicación que permiten efectuar conexiones entre las personas con un contexto social determinado. Y a la vez, son un proceso cognitivo que se realiza para comprender algún tipo de información atingente a una temática en particular.

En otras palabras, las representaciones sociales “no son un reflejo de la realidad, sino su estructuración significante, de modo tal que se convierten (...) en la realidad misma” (Castorina et al., 2007, p. 217). Porque pasan a ser un conocimiento específico sobre una temática, hecho y/o acontecimiento. Los aportes de las representaciones sociales se reconocen desde “la capacidad para explicar el fenómeno sociocultural, lo que ha permitido el uso de estrategias y metodologías que a menudo combinan una variedad de técnicas empíricas” (Vergara, 2008, p. 58).

En el estudio de las representaciones sociales también es posible identificar la formación de memorias individuales y colectivas como formas de conocimiento social (Vergara, 2008). Las que nos permiten indagar en temáticas orientadas a discursos políticos y sociales, que se originan desde memorias personales y colectivas que tiene el profesorado sobre los contenidos.

La construcción del pensamiento a partir de la conceptualización de las representaciones sociales nos acerca a la explicación y análisis del objeto de estudio, desde la teoría del núcleo central y las condiciones periféricas (Marková, 1996; Araya, 2002; Rodríguez, 2007). El uso de esta teoría permite “pensar la estructura y organización de una representación” (Rodríguez, 2007, p. 167). Es decir, las representaciones sociales tienen un núcleo central el cual opera de forma estable y se articula dentro de la memoria de un grupo determinado. El núcleo central permite la interacción de las personas con aspectos del pensamiento que generan discursos compartidos dentro de un contexto determinado (Rodríguez, 2007).

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

La aplicación de la teoría de núcleo central y de condiciones periféricas en el estudio de las representaciones sociales del profesorado sobre la HR de Chile y su enseñanza, posibilita identificar e indagar en los aspectos más estructurales de la comprensión de la historia del país. Si bien hay distintas percepciones sobre los contenidos, existe una sociedad en común que puede significar que existan consensos compartidos o impuestos. En este caso el contexto chileno, las condiciones materiales y los discursos nacionales forman parte del núcleo central, puesto que estos aspectos dan un significado a la representación. El sistema de núcleo central tiene una repercusión a niveles personales, así se puede evidenciar que las diversas interacciones y las apreciaciones que tiene cada docente sobre su propia realidad fluctúan según cada experiencia, lo que forma parte de las condiciones periféricas de las representaciones sociales (Vergara, 2008).

4.2 Las representaciones sociales en la Didáctica de las Ciencias Sociales

Miguel Ángel Jara (2010) plantea que el uso del concepto de representaciones sociales en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales permite estudiar componentes que derivan de la acción y del pensamiento del profesorado sobre los contenidos. Su utilidad es fundamental para develar de qué forma el conocimiento se conjuga con experiencias sociales que derivan en una forma de comprensión de la realidad:

Las RS son las que median nuestra interacción con los otros y con el mundo, su estudio es fundamental en el ámbito de la educación, en el momento de explicar los límites y posibilidades asociados con el aprendizaje y la enseñanza de la HRP (p. 58).

En una investigación realizada sobre el caso chileno abordamos las representaciones del profesorado de sexto básico, considerando sus orígenes y la influencia de este pensamiento en la enseñanza de la HR (Díaz et. Al., 2021). Con relación al origen de las representaciones, destacamos que estas: “se orientan desde lo personal a lo general, evidenciando los usos sociales que se le otorgan a la historia como disciplina” (p. 28). También, señalamos que el contexto político y social de Chile, sobre todo vinculado a procesos de participación en el movimiento estudiantil, ha sido una influencia significativa en la construcción de ideas y narrativas sobre los acontecimientos que posteriormente se enseñan en la escuela.

Esto también es abordado por Eduardo Cavieres y José Antonio Muñoz (2015) quienes mencionan que, en muchos casos, la valoración positiva del profesorado sobre las movilizaciones sociales es clave en la inclusión de estos contenidos desde la variante de lo personal y de lo colectivo. Los autores destacan que “el énfasis en la relevancia del pensamiento de los profesores (...) resalta la existencia de un recurso pedagógico que facilita la incorporación al aula de una temática afín a los estudiantes” (p. 67).

El uso de las representaciones sociales como categoría de análisis sitúa el objeto de estudio en los idearios o imaginarios sociales que tiene el profesorado sobre la enseñanza, lo que permite indagar y analizar de qué forma su experiencia ha sido clave para comprender los contenidos que enseña. Así, la teoría de las representaciones sociales “permite introducir el lenguaje y la cognición como dimensiones básicas de la cultura y de la vida cotidiana” (Rodríguez, 2007, p.157). Es decir, a través de su estudio es posible

dilucidar de qué forma existe una comprensión de fenómenos sociales por parte del profesorado, a través del cual, forman su pensamiento que se traduce en la manera de comprender y abordar la realidad.

4.3 Síntesis del capítulo

En el presente capítulo se expuso de manera breve y concisa la definición y alcances del concepto de Representaciones Sociales. Se tomó en cuenta su tradición desde la psicología social y cómo, ha sido extrapolado a otras disciplinas. Dentro de las facultades que permite el uso de las Representaciones Sociales como categoría de análisis está el poder aproximarnos a elementos particulares del objeto de estudio. Por ello, su tratamiento en la Didáctica de las Ciencias Sociales es una posibilidad de aproximarnos a complejidades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero también, a situaciones personales y colectivas de la muestra de estudio.

**PARTE III: DISEÑO
METODOLÓGICO DE LA
INVESTIGACIÓN**

Capítulo 5: El diseño metodológico de la investigación

En el presente capítulo se abordan los componentes del diseño metodológico de investigación. Se menciona el paradigma de la investigación, el diseño y los instrumentos utilizados para la recogida de los datos. Además, se caracteriza la muestra y se puntuala en los pasos seguidos para el tratamiento de la información.

El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

- La investigación cualitativa desde el paradigma crítico y la realidad social.
- El estudio de casos en las investigaciones de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Fases de la investigación.
- Elección y descripción de la muestra de estudio.
- Los instrumentos de recogida de datos.
- El análisis de contenidos del currículum y de los documentos oficiales del MINEDUC.
- Tratamiento, interpretación y triangulación de los datos.
- Código de las buenas prácticas de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Síntesis del capítulo.

5.1 La investigación cualitativa desde el paradigma crítico y la realidad social

Este trabajo es una investigación cualitativa que se posiciona en el paradigma crítico. Esta elección sitúa la investigación desde una dimensión transformadora, considerando que, para el caso chileno, la desigualdad, el análisis del contexto y de los aspectos estructurales que conforman la sociedad, son un aporte para describir la realidad educativa nacional y aportar al debate sobre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana.

No existe una sola forma de aproximarnos a la definición de lo que es una investigación cualitativa (Vasilachis, 2006). Quienes investigan dan cuenta de que las particularidades y la propia naturaleza de lo cualitativo, faculta el desarrollo de una forma de pensar, de analizar y narrar una realidad. En este caso, se condice con experiencias educativas orientadas a la enseñanza de la HR y las relaciones que el profesorado genera con la formación ciudadana.

Podemos plantear que existe un consenso en determinar que la investigación cualitativa facilita el “acercamiento al estudio del mundo social o humano en sus aspectos simbólicos y por tanto no masivos o cuantificables” (Katamaya, 2014, p. 37). Las posibilidades que entrega este tipo de investigaciones es acercar el objeto de estudio a fenómenos sociales, educativos y para este caso, es útil porque podemos abordar las representaciones sociales del profesorado (Bisquerra, 2009; Boza et al., 2010; Dorio et al., 2009).

En palabras de Uwe Flick (2015), las investigaciones cualitativas parten “de la noción de la construcción social de una realidad sometida a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada” (p. 20). El autor considera los aportes de Maxwell (2005) sobre el diseño de la investigación cualitativa, señalando que a partir de la creación de preguntas es posible abordar cuatro dimensiones de trabajo: los propósitos a desarrollar, el contexto conceptual del objeto de estudio, los métodos elegidos para la recolección de los datos y una vez finalizada la investigación, la validez de esta a través del escrito (Flick, 2015).

La naturaleza de este tipo de investigaciones nos acerca a una realidad social desde el planteamiento de una problemática a desarrollar, privilegiando la aproximación a los fenómenos desde la participación explícita e implícita en el proceso de investigación. Sobre todo, porque el análisis de “las reglas sociales derivan del conocimiento social sobre cada tema, se estudian sin concebirse como una realidad única” (Flick, 2007, p. 39). Al abordar la realidad social, tenemos la posibilidad de plantear ideas e, incluso, conclusiones que promuevan una visión transformadora, en este caso, de las prácticas educativas que se están analizando.

También se hace necesario preguntarnos ¿cómo nos acercarnos a dicha realidad? La autora Ana Arévalo (2010) postula la idea de que la investigación educativa debe nacer, considerar y abogar por estudios desde la experiencia. Ella menciona que como investigadoras debemos generar una cercanía con todo el proceso de investigación, desde el momento en que se piensa y diseña el problema que se desea abordar hasta el producto final materializado en la investigación. Expone que visualizar el estudio desde la experiencia nos permite sentirlo parte de nuestra vida, pero no como el acto de investigar

por investigar, sino que es una investigación que a nosotras nos hace sentido por algún aspecto en particular de nuestras vidas y/o experiencias.

Consideramos que para lograrlo es necesario evidenciar que tenemos un vínculo con la temática que tiene su origen en nuestros intereses personales. Por ejemplo, José Conteras y Nuria Pérez de Lara (2010) señalan que prestar atención a nuestra experiencia como investigadoras nos vincula con sentimientos, emociones y vivencias que desarrollamos durante el proceso investigativo. Esto también nos acerca a las personas o grupos que forman parte de la muestra e, inclusive, a sus propios sentires. La experiencia no sólo es emoción, sino que está ligada a un reconocimiento de diversas subjetividades que se presentan en el momento de elaborar una investigación, que nos facultan a mirar distintas realidades.

También es factible poder crear un vínculo con la muestra de trabajo a través de la aplicación presencial de los instrumentos de recogida de datos. En otras palabras, “los investigadores disponen de una ventana a través de la cual pueden adentrarse en el interior de cada situación o sujeto” (Rodríguez et al., 1999, p. 62). Es así como la importancia de los métodos de recolección de datos está dada por lograr una cercanía y comprensión del objeto de estudio, abordando las complejidades mismas del fenómeno a estudiar (Vasilachis, 2006).

La metodología cualitativa es un tipo de investigación que destaca por ser dinámica y flexible. Es decir, el proceso de investigación no es lineal y puede verse alterado por la toma de decisiones en el transcurso de la investigación (Mendizábal, 2006). Si surgen controversias o situaciones que signifiquen realizar modificaciones a la idea inicial, esto no perjudica el trabajo desarrollado previamente porque:

la complejidad de un estudio cualitativo hace difícil predecir con gran precisión lo que va a suceder, por ello la característica fundamental del diseño cualitativo es su flexibilidad, su capacidad de adaptarse a cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando. (Rodríguez et. Al., 1999, p. 91)

Sin ir más lejos, en esta tesis doctoral el diseño metodológico experimentó una serie de cambios que se generaron por el avance mismo de la investigación. Hubo situaciones que significaron repensar el paradigma con el cual se trabajaría. Y, sobre todo, la

valoración y aplicación de los instrumentos de obtención de datos, nos permitió precisar que hay ciertas problemáticas y/o ideas que en un principio no fueron consideradas, pero una vez ya avanzada la recogida de datos eran importantes de incluir y requerían atención.

Como fue mencionado, esta investigación se posiciona desde la teoría crítica para abordar y aproximarnos al objeto de estudio. Esta elección se sustenta en que los aportes de este paradigma significan estudiar el objeto de estudio y sus problemáticas, considerando aspectos estructurales que responden principalmente a temáticas propias del contexto en el cual se está analizando. Es decir, desde la teoría crítica podemos ampliar las nociones que existen del objeto de estudio mirando más allá de lo que se nos presenta (López, 2016). Es útil, por ejemplo, para hacer hincapié en el impacto que tienen estas ideas en las representaciones sociales del profesorado sobre su práctica pedagógica y los contenidos a enseñar.

La teoría crítica nos ayuda a acercarnos al tema, desarrollando una forma de observar que incluso se puede vincular con los trabajos de la teoría decolonial con relación al análisis del contexto político, social y cultural de la región (Carr & Kemmis, 1988; Cifuentes et al., 2017; Huertas-Charles, 2007; Quijano, 2000). Esta cercanía, que en muchos casos puede ser complementaria, se nutre de estudios que promuevan una lectura crítica de la realidad educativa, evidenciando problemáticas y encrucijadas desde una epistemología que cuestione lo ya establecido en cuanto al lenguaje, las problemáticas de estudio y el análisis de éstos (Maldonado-Torres, 2011; Mignolo y Walsh, 2018).

Por ejemplo, diversas autoras (Bejarano, 2013; Lagneaux, 2019; Merchán y Fink, 2021; Niklison, 2020), consideran que uno de los elementos fundamentales para lograr un replanteamiento de temáticas y objetos de estudio en investigaciones cualitativas en Latinoamérica es a través de la inclusión de un lenguaje no sexista en investigaciones académicas. Esta idea cuestiona los planteamientos que históricamente, para el caso de quienes hablamos castellano, ha impuesto la RAE en cuanto al lenguaje hablado y escrito.

En este sentido, elaborar investigaciones desde una perspectiva feminista que cuestione el lenguaje es fundamental, para lograr estudios que aporten a la transformación de la sociedad desde aspectos tan cotidianos como hablar, escribir y expresarnos.

Catherine Walsh (2013 y 2017) sostiene que el análisis del contexto es esencial en el desarrollo de investigaciones cualitativas para generar un impacto en el área por analizar. La autora señala que “los momentos políticos sin duda, son cada vez más enredados y complejos (...) donde el neoextractivismo y la criminalización de la protesta son los ejes más evidentes del cambio y de la progresión” (Walsh, 2013, p. 24). Podríamos preguntarnos ¿cómo esto se ve reflejado en las investigaciones educativas? Y es que las complejidades están dadas por el modelo económico y por el desarrollo político de los países de la región latinoamericana. A nivel general, siendo Chile un claro ejemplo de ello, el modelo neoliberal ha significado una dominación de todos los aspectos de la vida de las personas. Lo que se traduce en un impacto total y absoluto en el modelo educativo que existe en el país y, con ello, en los contenidos y preocupaciones declaradas en el currículum nacional (Cavieres, 2009; Villalobos, 2023).

Otra cuestión a tener en cuenta es que la teoría crítica “se genera a partir del análisis autocrítico de la práctica, localizada en un contexto social y cultural y desarrollada por sus propios [propias] protagonistas” (Dorio, et al, 2009, p. 275) Tiene como objetivo lograr una transformación de la realidad a partir de la comprensión de los fenómenos que la atañen (Santaella, 2014). Y cuestiona la forma en la cual se ha desarrollado el conocimiento, interpelando sobre todo al conservadurismo y al positivismo (Mora, 2009). Además, los autores José Cifuentes et. Al (2017) plantean que existen diversos antecedentes con respecto al desarrollo de la teoría crítica:

el recorrido se inicia en Europa (Alemania) con Max Horkheimer: teoría crítica e investigación social (Escuela de Frankfurt), pasando por Norteamérica (Canadá) desde la perspectiva de Peter McLaren: pedagogía revolucionaria crítica, y termina en América Latina (Brasil) con uno de los pedagogos más destacados: Paulo Freire (p. 11).

Para esta investigación se consideran los aportes de Peter McLaren (1997 y 2012) con relación a la pedagogía revolucionaria y de Paulo Freire (1985 y 2009), con respecto a desarrollar una educación que promueva la construcción del conocimiento y logre la libertad de las personas. Esta elección se sustenta en que se hace necesario generar investigaciones educativas en las cuales se logre determinar o plantear diversos agentes que puedan potenciar la transformación social ante la globalización. Los planteamientos y su potencial de cambio con llevan a “revelar el hecho de que las prácticas educativas y

el desarrollo del conocimiento siempre se producen dentro de un ámbito con condiciones sociales e históricas particulares” (Cifuentes et al., 2017, p. 8).

De esta manera, las investigaciones desde los aportes de la teoría crítica brindan la comprensión de una serie de elementos, que son vitales para analizar la realidad desde una mirada que posicione al contexto como un elemento clave en las condiciones que afectan a las personas. Estos elementos son situaciones que pueden resultar complejas de analizar. Pero la inclusión de la teoría crítica e, inclusive, de lecturas decoloniales, nos acercan a cuestionamientos que van más allá de lo que vemos de manera concreta. Nos proporciona abrir nuevos horizontes de estudio evidenciando que la realidad nacional está absolutamente cruzada por la imposición del neoliberalismo.

5.2 El estudio de casos en las investigaciones de Didáctica de las Ciencias Sociales

En esta investigación se trabajó con un estudio de casos instrumental. La elección es porque nos brindó la posibilidad de analizar la práctica educativa del profesorado, con el objetivo de indagar y conocer sus representaciones sociales y cómo estas impactan o no, en las concepciones sobre la enseñanza de la HR y su relación con formación de la ciudadanía. En esta investigación centramos el análisis en el profesorado ya que:

son los principales protagonistas para promover en ellos mismos [ellas mismas] y en sus educandos [educandas] un espíritu crítico revolucionario, en la búsqueda de la transformación de una sociedad justa y la invitación a la no-violencia pero no al pacifismo conformista, sino al desarrollo humano integral equilibrado para el progreso y el mutuo entendimiento de todos (Cifuentes et al., 2017, p.12).

El estudio de casos tiene como característica estudiar desde lo particular elementos que pueden ser reconocidos en un contexto general. Si bien, “cada caso es único, de modo que ninguno es típico de otro, aunque casos de contextos similares pueden tener elementos comunes” (Simons, 2005, p. 58). Por lo que cada docente es una realidad dentro de un contexto general que tiene emociones, sentimientos, experiencias y vivencias que son claves para el análisis de sus propias prácticas e ideas sobre la enseñanza.

Los estudios de casos tienen una tradición de investigación en disciplinas sociales tales como la Antropología, la Psicología y la Sociología. Su uso fue “una respuesta crítica a

la metodología y a los modelos de evaluación establecidos inspirados en el positivismo” (Grupo L.A.C.E, 2013, p. 7). Dentro de sus características destaca que es factible abordar una serie de dimensiones y particularidades sobre el fenómeno a estudiar, y puede considerar un solo caso o múltiples casos (Álvarez y San Fabián, 2012; Katamaya, 2014; Martínez, 1988; Simons, 2005; Stake, 1999). Esta última opción, tiene como característica que, si “se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (Rodríguez, et al., 1999, p.96), el fenómeno a estudiar se puede comprender desde diversas dimensiones.

Jordi Castellví et al. (2023) señalan que el uso de los estudios de caso en la Didáctica de las Ciencias Sociales se da principalmente por la posibilidad de aproximarse a la práctica educativa y al pensamiento del profesorado. Destacan que el tratamiento de problemas socioeducativos nos facilita acercarnos a los distintos contextos en los que transita el profesorado, siendo esta última una situación que impacta directamente en la información que vamos a obtener. Además, mencionan que “al basarse en problemas propios de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, permiten el uso de múltiple métodos y fuentes para explorar y dar respuesta a las interrogantes planteadas” (p. 21). Por lo tanto, su aporte es fundamental para el tratamiento de la información y el análisis de los datos.

La autora Helen Simons (2005) señala que en la investigación educativa si bien se tiende a relacionar el origen del estudio de casos con los planteamientos de Geertz sobre la descripción densa, no hay que perder de vista que éstos son un enfoque de trabajo, porque tienen “una intención de investigación y un propósito metodológico” (p.18). En esta misma línea, podemos señalar que el estudio de casos, “persigue el desarrollo y constatación de ciertas explicaciones en un marco representativo de un contexto más general” (Rodríguez et. Al., 1999, p. 94).

La elección del estudio de casos significa acercar el análisis a un fenómeno en particular a partir de la construcción de un contexto social. Abordar las complejidades que manifiesta y a la vez aporta cada caso, es valioso para establecer conclusiones y posicionamientos sobre la temática a estudiar (López, 2013; Stake, 1999). Esta aproximación tiene como alcance “el conocimiento profundo de un fenómeno” (Katamaya, 2014, p. 58).

Además, podemos destacar que una de las características de este enfoque de trabajo es que su representatividad es analítica y no de carácter estadístico, lo cual es fundamental para indagar y conocer diversas dimensiones de lo que se está estudiando. De esta manera, volcar y posicionar la mirada a características propias de cada uno de los casos, no es una limitante para reconocer elementos generales que permitan profundizar en el tema a trabajar. Lo que facilita a quien investiga lograr una mirada más amplia, que en el caso de la investigación educativa “incluya las políticas y los procesos, sin renunciar a la necesidad de que la política o el proceso sean singulares y únicos” (Simons, 2005, p. 19).

Robert Stake (1999) y Helen Simons (2005) mencionan que las investigadoras e investigadores pueden realizar un análisis instrumental de los datos. Si bien, los casos son útiles en cuanto responden a las preguntas y objetivos de investigación, también posibilitan obtener información que no sólo responde al fenómeno en particular que se está estudiando. Esta idea también es articulada por Gregorio Rodríguez et al (1999) quienes mencionan que “lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas” (p.98).

Como ha sido mencionado, hay que tener en consideración que, durante el transcurso de la recogida de datos, las ideas pueden variar y sufrir modificaciones. En otras palabras, el análisis instrumental de los datos permite comprender que:

Al escoger un caso para su estudio no es necesario buscar uno que sea “típico” (...) no obstante, la tendencia a buscar lo típico es habitual, porque se supone que tiene mayor potencial de transferencia de datos y conocimientos adquiridos, y de servir de base más sólida para la extrapolación de conclusiones a otros contextos (Simons, 2005, p. 58).

Es por esto por lo que el diseño del estudio de casos permite aproximarnos a diversas realidades educativas dentro del contexto chileno. Esta elección tiene por utilidad abordar el objeto de estudio considerando, por un lado, las diversas inquietudes que se manifiesten durante el proceso de recogida de datos. Y por otra, dar cuenta de las diversas dimensiones que enriquezcan el desarrollo de la investigación.

5.3 Fases de la investigación

La presente investigación contó con siete fases. El diseño y posterior ejecución de éstas se desarrolló considerando los planteamientos de Rafael Bisquerra y Mara Sabariego (2009) y Sebastián Plá (2022) sobre el proceso de investigación. Por una parte, consideramos que al momento de comenzar una idea de investigación se hace vital trazar un plan (Bisquerra y Sabariego, 2009). Evidentemente, este puede ir variando en el tiempo debido a distintos factores, pero la limitación nos permitirá buscar cierta coherencia a lo largo de todo nuestro proceso de investigación. Además, también es importante trabajar con una problemática que sea viable. Esto implica conocer -aunque sea de manera no tan compleja- el campo de lo que estamos investigando. Nunca será un conocimiento del todo, pero sí, es bueno tener ciertos indicios o ideas someras sobre lo que se quiere trabajar.

Para complementar lo mencionado, Sebastián Plá (2022), señala la importancia de realizar investigaciones educativas que generen una relación constante entre la educación y lo educativo. El autor sostiene que es necesario idear y diseñar un problema de estudio, poniendo en valor tanto el proceso de auto reflexividad sobre el tema, las problemáticas y la metodología a utilizar. También establece que el trabajo constantemente debe ser nutrido con las ideas de las personas que forman parte de la muestra de investigación. Es decir, la muestra no debe cumplir netamente un rol instrumental, sino que debe ser analizada y estudiada desde la posibilidad de entablar relaciones que permitan generar un diálogo y conocimiento más profundo del fenómeno, y de sus propias experiencias de vida y formación. Para efectos de orden, las fases desarrolladas durante la investigación son descritas y sintetizadas en la siguiente tabla:

Tabla 2: Fases de la investigación

Fase de la investigación	Fecha de realización	Tareas realizadas
Exploración del tema y problematización.	Octubre 2020 a marzo 2021.	Definí el problema de investigación, considerando la justificación teórica y personal para abordar la temática. Realicé entrevistas y mantuve conversaciones con personas que han trabajado temáticas relacionadas al problema y con docentes de aula, para desarrollar una mirada más profunda sobre el problema que identifiqué.

Fase de la investigación	Fecha de realización	Tareas realizadas
Diseño de la investigación, abordaje de lo teórico y lo metodológico.	Marzo 2021 a marzo 2022.	Durante este periodo trabajé en la creación del diseño de la investigación redactando las preguntas y supuestos de investigación para así dar cuerpo a los objetivos de investigación. Además, fue la primera modelación del diseño metodológico para encauzar lo que sería el trabajo de campo.
Aproximación a la muestra: recogida de datos online.	Marzo 2022 a mayo 2023.	Esta fase contempló por una parte la divulgación del cuestionario de manera online en docentes de sexto básico. Además, realicé la observación de clases online a 3 docentes. Este ejercicio fue importante para evidenciar en qué debía centrar la mirada.
Elaboración preliminar de los códigos y categorías.	Noviembre 2022 a enero 2023.	Una vez obtenidas las respuestas del cuestionario realicé una primera codificación y categorización de las respuestas en el programa Atlas. Ti. Con este primer paso, pude centrar la mirada en elementos que se repetían constantemente tanto en el cuestionario como la observación de clases online.
Trabajo de campo en Chile	Junio 2023 a noviembre 2023.	El trabajo de campo presencial fue realizado en la Región Metropolitana. En las comunas de Santiago, Ñuñoa, Paine y San Miguel. Observé y realicé entrevistas a seis docentes que conforman la muestra de estudio.
Análisis de los datos	Noviembre 2023- Julio 2024.	El análisis de los datos fue realizado en el programa Atlas. Ti. Levanté códigos y categorías para organizar la información. Con ello pude establecer que el tratamiento de la información se realizaría a partir de ejes de análisis. Esto me permitió un tratamiento más integral de la información obtenida para así contrastarla.
Interpretación de los resultados y elaboración de las conclusiones	Agosto 2024-noviembre 2024.	Los resultados fueron analizados e interpretados a partir de la construcción de tres ejes. Estos fueron descritos siguiendo distintas líneas temáticas que surgieron a partir de la categorización en Atlas. Ti. Esto también sirvió para poder elaborar las conclusiones finales que responden a la evaluación de los objetivos y preguntas de investigación.

Fuente: elaboración propia a partir de las tareas y tiempos destinados.

5.4 Elección y descripción de la muestra de estudio

La muestra está compuesta por profesoras y profesores que entre los años 2020 y 2024 impartieron clases de HGYCS en sexto año básico en Chile. Con motivo del resguardo de identidad de las personas, utilizamos nombres ficticios para referirnos a cada docente.

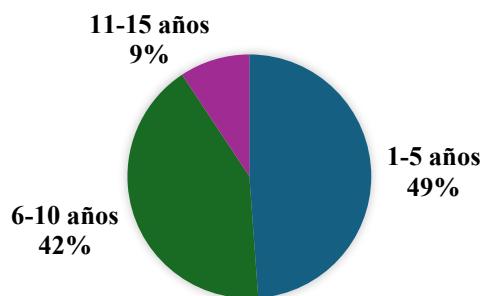
Por lo mismo, tampoco se hace referencia a los nombres de los espacios educativos en los cuales trabajan.

A partir de los planteamientos de María Cristina Cardona (2002) utilizamos la técnica de muestreo disponible. Es decir, la elección de la muestra fue intencional. Para llegar tanto a quienes respondieron el cuestionario y a quienes fueron parte de la observación de clases, utilicé mis redes de contactos profesionales y de amistad. Fue un proceso difícil porque, dada la temática, un grupo importante de docentes me señaló que en sus colegios no les darían la autorización para que una persona externa estuviera presente en las sesiones.

Además, otro factor que jugó en contra fue la distancia geográfica del objeto de estudio. Al intentar contactar con las personas, algunas perdían interés porque creían que no viajaría a realizar las observaciones. Por tanto, la intencionalidad de la muestra respondió a distintas barreras que tuve que sobrelevar para conseguir el objetivo. En este punto, nuevamente quiero destacar la generosidad, empatía y compañerismo del profesorado que observé de manera online y presencial, quienes me brindaron su calidez y experiencia para poder realizar esta investigación.

El primer instrumento empleado para la recolección de datos fue un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, el que fue aplicado a 43 profesores y profesoras que impartieron clases de HGYCS en sexto básico entre los años descritos anteriormente. Dentro de las características de esta muestra inicial podemos destacar que un 49% de las personas tiene como trayectoria profesional entre 1 y 5 años. Mientras que un 42% se posiciona entre 6 y 10 años. Finalmente, un 9% de la muestra está en el rango de 11 a 15 años de trabajo docente en aula.

Gráfico 1: *Años de ejercicio del profesorado encuestado*



Fuente: elaboración propia a partir del análisis del cuestionario.

Dentro de las particularidades del nivel de sexto básico, un factor a considerar es que en el sistema educacional chileno pueden impartir clases tres perfiles formativos con títulos profesionales reconocidos por el MINEDUC. Docentes que hayan cursado las carreras de: a) Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, b) Pedagogía General Básica con un postítulo que otorgue la mención de Historia, y c) Licenciatura en Historia con estudios de programa de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales⁸.

Esta es una información relevante porque como fue señalado por distintos docentes la formación universitaria cursada incide en el conocimiento sobre diversas temáticas y, en el grado de profundidad que se realiza al momento de realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Es necesario precisar que el profesorado que forma parte de la muestra solo imparte clases de HGYCS. Esto también es un dato por considerar, porque en algunos establecimientos educacionales es común que una persona dicte, por ejemplo, las clases de historia, matemáticas y música en el mismo lugar de trabajo producto de la formación inicial general. En este caso, como se declara en el gráfico 2, la muestra encuestada tiene las siguientes formaciones profesionales:

⁸ En el sistema educativo chileno los programas de Pedagogía en Historia para personas que ya cuentan con una licenciatura en la disciplina corresponden a un año -o dos dependiendo de la cantidad de ramos que curse- de asignaturas de pedagogía. Éstas principalmente son de didáctica, currículum y evaluación. Este programa otorga el grado académico de profesora o profesor de Historia y la licenciatura en Educación.

Gráfico 2: Formación profesional del profesorado encuestado



Fuente: elaboración propia a partir del análisis del cuestionario.

Un 70% de la muestra tiene una formación inicial de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Es decir, son personas especialistas en la disciplina, que estudiaron para ser docentes de educación media⁹, pero imparten clases en educación básica. Lo que puede ser considerado como un desafío, ya que, los niveles de profundidad en el abordaje de los contenidos. Por otra parte, un 21% estudió la carrera de Licenciatura en Historia y posteriormente cursó un programa de pedagogía. Es decir, son personas con una formación predominantemente historiográfica y con algunas asignaturas educativas. Y solo un 9% de la muestra son personas que estudiaron Pedagogía General Básica y tienen una mención -o postítulo- en historia.

Con respecto a las motivaciones que llevaron al profesorado a estudiar dichas carreras, se destaca el deseo de generar un cambio social a partir de la labor docente y que también se debió solo a intereses personales o por situaciones que derivaron en el estudio de la historia. El profesor Horacio menciona que en su caso “mi propósito fue poder promover una labor social pudiendo ayudar y enseñar a diversos chicos, principalmente de sectores vulnerables socialmente” (Q, ID: 1:44, 2022). Es decir, a través de la docencia quería ser un aporte para mitigar la desigualdad que existe en la sociedad, la cual, está muy relacionada al acceso a una educación de calidad.

⁹ Para poner en contexto, educación media es el nivel educativo que en España corresponde a la educación secundaria, Bachillerato y la ESO. La educación media consta de 4 niveles (1º, 2º, 3º y 4º medio) y comúnmente el estudiantado tiene entre 15 y 18 años.

En esta misma línea, la profesora Magdalena destaca que en su caso existía un gusto por la historia y a la vez estudiar la disciplina le permitiría el desarrollo de distintos aspectos en el estudiantado:

En un principio por el gusto por la disciplina histórica, por el pasado como un antecedente del presente que podía darle sentido a las experiencias y los contextos que vivimos, así como también, la pedagogía en historia me permitía enseñar habilidades que me parecen sustantivas para el ejercicio de la ciudadanía en un contexto democrático (Q, ID: 36:41, 2022).

Otro aspecto es que el deseo de ser un agente social también se orienta a lograr un cambio. En este sentido, el profesor César comenta que en su caso el estudio de la pedagogía y la licenciatura en Historia le permitirían lograr este deseo personal y colectivo. Por ello, señala que:

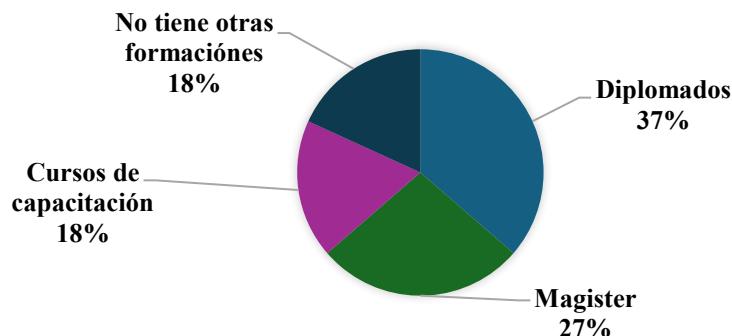
Pedagogía, desde un enfoque crítico. Considerando que la transformación social pasa necesariamente por la reconstrucción de la escuela como un espacio donde se pueden disputar los discursos hegemónicos. Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde el gusto personal, en donde me fui constantemente reencantando con la disciplina, pudiendo traspasar a los y las estudiantes las herramientas para entender e interpretar la sociedad (Q, ID: 10:29, 2022).

Con respecto a los intereses personales, el profesor Esteban menciona que en su caso “me gustaba mucho la historia en el colegio. Llegué a Pedagogía en Historia por casualidad, la verdad no tenía entre mis intereses previos dedicarme a la docencia” (Q, ID: 27:27, 2022). También el profesorado menciona que el estudio de la pedagogía tuvo un carácter instrumental para lograr otros objetivos, como lo es el caso de Santiago: “[para]obtener una salida laboral para costearme el Magister” (Q, ID: 3:28, 2022). Así como también, se destaca el caso de la profesora Amanda quien señala que fue una salida laboral concentrada: “la verdad quería dedicarme únicamente al trabajo de archivo, pero por necesidades laborales saqué la pedagogía a la cual me dedico actualmente” (Q, ID: 41:3, 2024).

En definitiva, al igual que en muchas otras disciplinas, hay quienes estudiaron la carrera por distintas circunstancias, lo cual no implica que no les guste o que no logren complejizar la enseñanza. En ningún caso esto es un juicio de valor. Todo lo contrario, es una pequeña descripción de los argumentos señalados por los y las docentes con respecto a esta temática.

Por otra parte, en el gráfico 3 se muestran los estudios de postgrado y especializaciones que tienen los y las docentes:

Gráfico 3: *Estudios de educación continua del profesorado encuestado*



Fuente: elaboración propia a partir del análisis del cuestionario.

Un 18% de la muestra señala que ha seguido distintos cursos de especialización entre los que destacan las temáticas de formación ciudadana y liderazgo educativo. Un 37% menciona que cursó un diplomado principalmente en temáticas de Didáctica de la Historia y Formación Ciudadana.

Mientras que un 27% tiene estudios o, al momento de responder el cuestionario, cursaba un programa de magister en universidades nacionales vinculados a liderazgo educativo, Didáctica de las Ciencias Sociales, Evaluación y Currículum y/o en Historia. Y finalmente, un 18% señala que no ha cursado otras formaciones ni cursos de ningún tipo de especialización.

Posterior a la aplicación del cuestionario, seleccioné los casos con los cuales buscaba lograr una mayor profundidad de la temática de estudio. La selección de los casos se justificó en el acceso a la muestra y sobre todo, por el permiso entregado por los establecimientos educacionales para observar las clases. Esto último fue un tema engorroso porque producto del tratamiento de la dictadura cívico militar en algunos establecimientos educativos se negaron a la observación.

Una vez realizados los contactos y conversaciones con los y las docentes, entre los años 2022 y 2023 realicé observaciones online a cuatro profesoras a través de las plataformas Zoom y Meet de Google. Esta decisión pasó por el impedimento de viajar a

Chile en los tiempos que previamente había establecido para generar el trabajo de campo debido a ciertas restricciones y situaciones personales. Junto con ello, el contexto de post pandemia generó distintos cambios y decisiones estratégicas, por tanto, la visualización de clases online también respondió a ese contexto. En los establecimientos educativos que formaron parte de la muestra, el profesorado contaba con internet en la sala de clases y con un computador para poder proyectar a la distancia las sesiones. Destaco esto, porque me dijeron que fue una situación que se generó exclusivamente por el contexto de la pandemia, ya que antes los establecimientos no contaban con todo ese cambio tecnológico.

Es necesario precisar que, si bien esta primera fase se realizó de manera remota, fue un ejercicio útil para identificar en qué contenidos y situaciones debía puntualizar la observación y, así, pulir algunos aspectos que consideraba relevantes de abordar en la entrevista que posteriormente realicé a cada docente. Como se muestra en la tabla 3, las unidades observadas de manera online fueron: *Chile, un país democrático* y *Chile entre fines del siglo XIX y siglo XX*.

Tabla 3: Contenido de las unidades observadas de manera online y presencial

Unidad 1: Chile un país democrático	Unidad 3: Chile entre fines del siglo XIX y siglo XX.
Sistema político chileno: república democrática.	Gobierno de la Unidad Popular (1970-1973).
¿Qué es una constitución?	Golpe de Estado y dictadura cívico militar (1973-1990).
División de los poderes del Estado.	Violación a los DD. HH.
Valoración de la democracia.	Retorno a la democracia.
Formas de participación.	Gobiernos de la Concertación.

Fuente: elaboración propia a partir de las bases curriculares (MINEDUC, 2012).

La selección de estas unidades se justifica porque son declaradas en el currículum como contenidos de formación ciudadana y, en el caso de la HR, son temáticas que más se aproximan a las temporalidades analizadas en el marco teórico, puesto que el currículum de sexto básico, no declara propiamente el uso del concepto Historia Reciente o Historia del Presente. Si no que se trabaja la idea de “visión panorámica de la historia de Chile” (MINEDUC, 2012, p. 31 y 32). Sin embargo, si bien, los vínculos entre los contenidos y el presente se pueden dar a partir de diversas temáticas, consideré que estas unidades son claves para su tratamiento. Esta primera aproximación al objeto de estudio

me posibilitó tener múltiples miradas que posteriormente pude precisar al momento de realizar la observación de las clases presencial.

Tabla 4: Docentes y unidades observadas de manera online

Docente	Años de ejercicio docente	Unidades observadas	Nº de clases observadas
Mariana	8	Chile, un país democrático.	12 clases
		Chile entre fines del siglo XIX y siglo XX.	4 clases
Julietta	8	Chile entre fines del siglo XIX y siglo XX.	6 clases
Leonor	5	Chile, un país democrático.	7 clases
Sandra	6	Chile, un país democrático.	7 clases

Fuente: elaboración propia a partir de la observación de clases.

Durante los meses de junio y noviembre del año 2023 realicé el trabajo de campo de manera presencial. Observé a cinco docentes, tres de las cuales ya había examinado de manera online. Esta decisión de volver a observar las clases radicó en tener la posibilidad de visualizar en vivo las distintas dinámicas que se generan al interior del aula. En las reuniones con mi tutora consideramos que era más enriquecedor para la tesis contar con el material de manera presencial.

A su vez, un dato relevante de mencionar es que, en Chile, debido a las resoluciones que se toman en los establecimientos educativos y a las decisiones docentes, no se estipula un orden concreto de cómo el profesorado puede realizar el tratamiento de las unidades de contenidos. En algunos establecimientos se enseñan las unidades según el orden que requiera cada docente. Por ello, es que nuevamente pude observar algunas clases, ya que éstas coincidieron con los tiempos de mi trabajo de campo. Como se muestra en la tabla las unidades observadas fueron las mismas que las evidenciadas de manera remota.

Tabla 5: Docentes y unidades observadas de manera presencial

Docente	Años de ejercicio docente	Formación profesional	Unidades observadas	Clases observadas
Leonor	5	Licenciada en Historia y profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	Chile, un país democrático.	4
Julietta	8	Licenciada en Historia y profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	Chile, un país democrático.	8
			Chile entre fines del siglo XIX y siglo XX.	5
Ernesto	1	Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	Chile entre fines del siglo XIX y siglo XX.	3
Amanda	2	Licenciada en Historia y profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	Chile entre fines del siglo XIX y siglo XX.	6
Mariana	8	Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	Chile entre fines del siglo XIX y siglo XX.	4

Fuente: elaboración propia a partir de la observación de clases.

Una vez efectuadas las observaciones de clases y previo acuerdo realicé las entrevistas en profundidad al profesorado. Esta decisión fue tomada para poder indagar con mayor detenimiento en sus representaciones sociales sobre la temática. Debido a la disponibilidad horaria de cada participante las entrevistas fueron realizadas de manera online y presencial. Grabé los audios y posteriormente transcribí el material en el programa Word.

Tabla 6: Profesorado entrevistado

Docente	Fecha de la entrevista	Formato de la entrevista
Julietta	31 de julio, 2023	Presencial
Mariana	8 de agosto, 2023	Online
Ernesto	29 de septiembre, 2023	Presencial
Leonor	4 de octubre, 2023	Online
Amanda	6 de noviembre, 2023	Presencial
Sandra	19 de marzo, 2024	Online

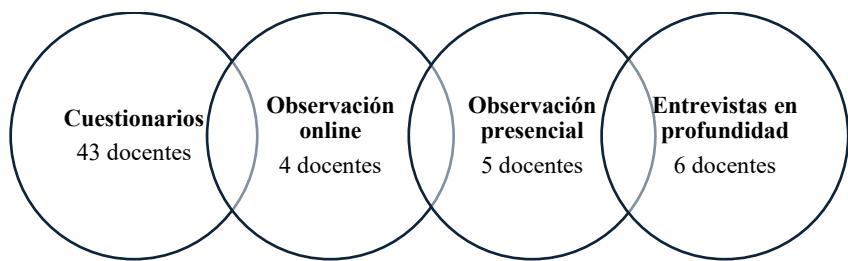
Fuente: elaboración propia.

Un aspecto relevante que quiero mencionar es que toda la información fue devuelta al profesorado. Los audios y/o videos de las clases, las transcripciones de éstas y los audios de las entrevistas fueron enviadas a las docentes y el docente, para que también tuvieran la información que forma parte de esta investigación.

En suma, la muestra de investigación está compuesta por distintas personas que han participado del proceso. En un primer momento, fue a través de la aplicación del

cuestionario. Posteriormente, pude observar de manera online y presencial a 6 docentes a quienes también entrevisté. A modo de resumen, en el esquema 2 se sintetiza la composición de la muestra de investigación.

Esquema 2: *Los instrumentos de recogida de datos y la muestra de investigación*



Fuente: elaboración propia.

5.5 Los instrumentos de recogida de datos

En el presente apartado menciono y describo los diversos instrumentos aplicados para la obtención de los datos. Como menciona la investigadora Irene Vasilachis (2006) en la investigación educativa “se recomienda evitar la utilización de un único método de recolección de datos [para así] intentar que la diversidad de estos pueda reflejar la idiosincrasia y la complejidad del contexto que se estudia” (p. 30).

Las metodologías utilizadas para la recogida de datos fueron: la aplicación de un cuestionario, la realización de entrevistas en profundidad, la observación de clases y el análisis de contenido. Por tanto, los instrumentos empleados fueron: las respuestas del cuestionario, las grabaciones de las clases, las notas del cuaderno de campo, las transcripciones de las entrevistas y el análisis documental de los textos emitidos por el MINEDUC. La elección de estas metodologías e instrumentos se sustentan en la posibilidad de recopilar información relevante para la investigación de diferentes orígenes y naturaleza.

5.5.1 El uso de cuestionarios

En palabras sencillas, “un cuestionario es un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual sujeto [o

cualquier persona que lo conteste] proporciona información sobre sí y/o sobre su entorno” (Torrado, 2009, p.232). Si bien, en diversas investigaciones el uso de los cuestionarios se ha vinculado a trabajos de carácter cuantitativo, para el caso de investigaciones cualitativas, este instrumento proporciona una serie de ventajas en la obtención de información. En primer lugar, “son eficientes para una primera aproximación a la realidad” (Torrado, 2009, p. 233). En segundo lugar, su uso evita la predisposición a quienes respondan el instrumento. Y finalmente, facilita la obtención de información directa en respuestas desarrolladas por quienes conforman la muestra de investigación (Hernández et al., 2010; Ruiz-Bueno, 2009).

En esta investigación, la aplicación del cuestionario propició indagar en los discursos y el pensamiento del profesorado sobre la enseñanza de la HR de Chile y su relación con la formación ciudadana. Aplicamos un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas con el objetivo de potenciar y favorecer el desarrollo de argumentos ante algunas interrogantes. Esta primera aproximación a la muestra de estudio nos permitió identificar ciertas ideas fuerza que forman parte del guion de la entrevista y de la pauta de observación. Para el caso de las personas a las cuales se le aplicó todos los instrumentos, esto es fundamental para contrastar la información entregada y posteriormente profundizarla en la entrevista.

Para la elaboración del cuestionario, trabajamos con el modelo de seis fases propuesto por Mercè Torrado (2009), las cuales contemplan: a) definición de los objetivos del cuestionario; b) planificación del cuestionario, destacando sus diferentes apartados; c) elaboración y selección de las preguntas, d) análisis de calidad de las preguntas; e) análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario; y f) redacción final del cuestionario. Por ello, el desarrollo del modelo se llevó a cabo a partir de los siguientes procesos:

Definición de los objetivos del cuestionario: a partir de los objetivos de investigación creamos las dimensiones del cuestionario. Como se mencionó, el objetivo fue recopilar información que nos permitiera una primera aproximación al tema de estudio y poder caracterizar la muestra. Por ello, utilizamos un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas. Las primeras, significaron encontrar indicadores con respecto al pensamiento del profesorado y a las definiciones que tienen sobre ciertos temas. El segundo tipo de

preguntas es una primera mirada a las representaciones sobre la comprensión y enseñanza de la HR y la formación ciudadana.

Planificación del cuestionario, destacando sus diferentes apartados: el cuestionario fue planificado para ser realizado de manera online en 15 o 20 minutos como máximo. Está conformado por cuatro secciones: a) datos identificativos del profesorado; b) finalidades de la enseñanza de la HGYCS; c) La HR en la enseñanza escolar; d) La formación ciudadana y la HR. Estos apartados están en concordancia con los supuestos y los objetivos de investigación.

Elaboración y selección de las preguntas: las preguntas fueron elaboradas a partir de los objetivos de investigación. Además, la selección implicó referencias presentes en el marco teórico para abordar las diversas definiciones y planteamientos que existen sobre la HR y la formación ciudadana. En total el cuestionario cuenta con 30 preguntas distribuidas en las cuatro secciones anteriormente señaladas.

Tabla 7: Las preguntas del cuestionario divididas por secciones

Sección 1	Sección 2	Sección 3	Sección 4
Datos de identificación	Finalidades de la enseñanza de la HGYCS	La HR en la enseñanza escolar	Formación Ciudadana y HR
1. Nombre, apellido y edad. 2. Contacto. 3. Formación profesional. 4. Estudios de formación continua. 5. Años de experiencia docente. 6. Propósito de estudiar HGYCS. 7. Cursos de HR en la universidad.	1. Finalidades de la enseñanza de la HGYCS. 2. Descripción de la práctica docente. 3. Importancia de la enseñanza de la HGYCS en el contexto actual.	1. Definición HR. 2. Periodización HR. 3. Hechos que forman parte de la HR. 4. Enseñanza en 6º básico. 5. Uso de metodologías y recursos para la enseñanza de la HR. 6. Contenidos currículum. 7. Problemáticas de su enseñanza.	1. Plan de FC en la escuela. 2. Representaciones sobre la FC. 3. Contenidos esenciales para el tratamiento de la FC. 4. Relación entre la HR y la FC. 5. Comprensión de la actualidad a partir de la enseñanza de la FC.

Fuente: elaboración propia a partir de las preguntas del cuestionario.

Análisis de calidad de las preguntas: la calidad de las preguntas fue analizada considerando los resultados obtenidos en el proceso de elaboración del marco teórico y la experiencia personal docente. Por ello, se buscó que las preguntas consideraran tanto elementos propios del ejercicio en aula y, a la vez, elementos teóricos disciplinares.

Análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario: el cuestionario fue validado por un grupo de docentes que imparten clases tanto a nivel escolar como universitario. También, fue validado por compañeras, compañeros y docentes del programa de doctorado quienes realizaron sus apreciaciones sobre el instrumento.

Redacción final: una vez realizados todos los ítems anteriores, hicimos los cambios y sugerencias propuestas por las personas que revisaron el instrumento. Con ello, se logró la versión final que fue enviada a los y las 43 docentes.

Posterior a la aplicación del cuestionario y una vez obtenidas todas las respuestas pude identificar que hubo algunas preguntas que tuvieron ciertos errores de redacción o que no fueron entendidas por el profesorado. Por eso, no fueron utilizadas porque el propósito inicial no se cumplió. Esto fue conversado con la tutora y los directores de la tesis y se tomó la decisión de no contemplarlas, porque finalmente no otorgan más información.

En definitiva, el proceso de diseño y creación del cuestionario contempló una serie de etapas para lograr el instrumento final. Su uso fue fundamental para conocer las primeras aproximaciones al objeto de estudio, desde las vivencias de diversos docentes a lo largo del país. La información brindada también sirvió como una guía preliminar para el desarrollo de las entrevistas y la observación de clases.

5.5.2 Las entrevistas en profundidad

Las entrevistas son una técnica que comúnmente se utiliza en investigaciones del campo de las Ciencias Sociales. Entre otras características, destacan por lograr construir un diálogo, a través del cual sea factible profundizar en contenidos, temáticas e, incluso, sentimientos de las personas entrevistadas (Kvale, 2011).

En esta investigación utilizamos una entrevista en profundidad semiestructurada. Esta elección fue porque este tipo de instrumento “es una interacción dialógica, personal,

directa entre el entrevistador [quien entrevista] y el sujeto estudiado [y la persona estudiada]. Se busca que exprese de manera desarrollada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre el tema” (Katamaya, 2014, p. 80). Y, además, la entrevista en profundidad “desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una línea de tareas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador [de la persona que entrevista]” (Rodríguez et al., 1999, p. 168).

Dentro de las características, se encuentra que la entrevistadora puede realizar preguntas que previamente no estuvieran en el guion. Esto suele asociarse a indagar en aspectos más personales según se vaya dando el diálogo. En cierto sentido, esto demuestra que “no hay una única forma correcta de entrevistar, ni un único formato adecuado para todas las situaciones, ni una única manera de formular las preguntas que siempre funcione” (Simons, 2005, p.85). Esta flexibilidad va a depender netamente de cómo se desarrolle el proceso. No hay que obviar que la entrevista tiene un propósito de investigación para la obtención de datos, por lo que no es una conversación libre. Aun así, se pueden realizar nuevas preguntas que surjan en el momento de llevarla a cabo.

Pese a que la entrevista en profundidad tiene estas características “permite llegar al núcleo de los temas de caso con mayor rapidez y profundidad, sondear las motivaciones, hacer preguntas de seguimiento y facilitar que las personas cuenten sus historias” (Simons, 2005, p. 79). No hay que olvidar que quien entrevista debe obtener “los datos en el propio lenguaje de los sujetos [de las personas] (...) sin sugerir sus respuestas” (Rodríguez et al., 1999, p. 168). Es decir, no se pueden intencionar respuestas para modificar la información entregada.

Para concretar el proceso de la entrevista es fundamental establecer una buena relación con las personas que forman parte de la muestra, desarrollando una escucha activa, porque siguiendo lo planteado por Helen Simons (2005) “uno de los mayores errores al entrevistar es intervenir demasiado pronto, cortar a los entrevistados [a quien se entrevista] antes de que lleguen al núcleo de su historia. Debemos resistir la tentación. Escuchar atentamente y aprender” (p. 86). Junto con ello, se pueden tomar notas y recoger información que vaya surgiendo del momento, que “deben contener elementos esenciales

de las respuestas del entrevistado [de la persona entrevistada] e información sobre el desarrollo de la entrevista” (Quivy y Campenhoudt, 1998, p. 185).

Si bien todas las experiencias son distintas, el abordaje de las particularidades de cada fenómeno, grupo humano o realidad permite conocer una serie de elementos subjetivos que pueden aportar en y para el proceso de investigación. Sobre todo, elementos tales como experiencias personales y sociales que en muchos casos resultan relevantes. Este tipo de aproximaciones se dan porque “en la entrevista, las personas suelen desvelar más de lo que se puede detectar o presumir de forma fiable a partir de la observación de una situación” (Simons, 2005, p. 80). Por tanto, a partir de un clima de confianza, las personas entrevistadas suelen mencionar más elementos personales para argumentar y desarrollar sus narrativas y relatos (Kvale, 2011).

Una vez considerados todos los aportes de la entrevista, el siguiente paso fue elaborar una planificación, considerando una serie de indicadores que permitieron crear un escenario para lograr un diálogo cuidadoso y valioso para la obtención de datos. En esta investigación utilizamos el modelo de siete etapas propuesto por Steinar Kvale (2011).

La primera etapa fue la organización temática. Tanto las preguntas y objetivos fueron el soporte que guio la elaboración del guion de la entrevista. La segunda etapa, fue la creación de las preguntas a partir del diseño metodológico de la investigación que contempló la utilización de la entrevista como una técnica factible y plausible para la obtención de los datos que sustenten el estudio. En este diseño, se elaboró el guion de la entrevista siguiendo el planteamiento del problema y considerando aspectos éticos y de fiabilidad propuestos por el código de las buenas prácticas de la UAB (2020). Como es graficado, las preguntas fueron divididas siguiendo cada uno de los objetivos específicos planteados para la investigación.

Tabla 8: Las preguntas de la entrevista en profundidad a partir del objetivo específico n°1

Objetivo específico: Indagar en las representaciones sociales del profesorado de sexto básico sobre la historia reciente y su relación con la formación ciudadana.
1. ¿Qué hechos de la historia de Chile crees que han sido más significativos para formar tu pensamiento y de cierta manera influyeron en tu formación como profe?
2. ¿Consideras que tus ideas políticas y sociales influyen al momento de enseñar historia?
3. ¿Qué metodologías utilizas para que el estudiantado comprenda el presente? ¿por qué son útiles para lograr ese objetivo?
4. Por ejemplo, este año se conmemoran los 50 años del Golpe de Estado, ¿crees que es una temática que se debe abordar en conjunto con los contenidos presentes en el currículum?
5. ¿A qué desafíos te has enfrentado al momento de generar la enseñanza de la HR?
6. Y en cuanto al currículum de educación básica, ¿crees que este permite el análisis y comprensión del presente?
7. ¿Qué emociones despierta en lxs estudiantes abordar temporalidades cercanas?
8. ¿Cómo definirías lo que es la HR?
9. ¿Cuál consideras que es el aporte de la memoria y la conciencia histórica en la enseñanza de la HR?

Nota: elaboración propia.

Tabla 9: Las preguntas de la entrevista en profundidad a partir del objetivo específico n°2

Objetivo específico: Analizar las prácticas docentes del profesorado de sexto básico para la enseñanza de la historia reciente y su relación con la formación ciudadana.
1. ¿Qué dimensiones consideras que forman parte de la formación ciudadana?
2. ¿Cuáles son los desafíos o problemáticas que te ha implicado incluir la formación ciudadana en sexto básico?
3. En caso de que en tu colegio haya un programa de formación ciudadana ¿es una temática que solo se profundiza en la asignatura de HGYCS? ¿por qué crees que pasa esto?
4. ¿Con qué contenidos vinculas la formación ciudadana? Puede ser considerando el currículum u otras temáticas.
5. ¿Cómo crees que estos contenidos que mencionas se pueden relacionar con la HR?
6. ¿Es posible plantear que la enseñanza de la HR y de la formación ciudadana permiten comprender problemáticas actuales?
7. ¿Qué metodologías y recursos empleas para su enseñanza?
8. ¿Qué nociones crees que tiene el estudiantado sobre el presente, la actualidad y la ciudadanía?

Nota: elaboración propia.

La tercera etapa fue la realización de la entrevista. Como fue mencionado, dentro de las características de este tipo de instrumentos está la posibilidad de que, según las respuestas, se pueda improvisar un poco en las preguntas. Al momento de realizar las entrevistas hubo algunas interrogantes que no eran propias del guion, pero que surgieron a partir de la conversación que mantuvimos. Éstas fueron enriquecedoras porque me permitieron conectar con las personas entrevistadas, desde temáticas más cercanas para ellas y él, y que, a la vez, fue información sumamente relevante para la investigación.

La cuarta etapa fue la transcripción de las grabaciones. Este proceso se realizó con el programa Word, siguiendo una pauta libre que contempla los minutos de cada

intervención apuntando a la persona que habla. Como fue mencionado en la descripción de la muestra, la grabación y su transcripción fueron enviadas al profesorado para que también tengan este material, por si en algún momento le es de ayuda en su proceso formativo. Debo consignar que esto fue valorado de manera positiva por el profesorado. E incluso me comentaron que habían escuchado los audios y que fue un ejercicio de mucha ayuda en su práctica pedagógica.

La quinta etapa fue el análisis de la entrevista. Este se realizó en el programa Atlas. Ti, en el cual creé una serie de códigos y posterior a ello llevé a cabo la categorización, considerando los temas más relevantes que me permitieron ordenar y sistematizar la información. Dentro de los grandes ejes destacan: las representaciones sociales del profesorado, las ideas del profesorado sobre la HR, las metodologías de enseñanza, las ideas sobre la formación ciudadana, el tratamiento de ésta en el aula, la relación entre la formación ciudadana y la HR, la activación de la memoria histórica y el tratamiento de los DD. HH.

La sexta etapa fue la verificación de la información. Pude precisar que las preguntas si bien no fueron abordadas en todas las entrevistas de la misma manera, sí obtuve la información para dar respuesta a dichas cuestiones. Las conversaciones que se dieron con el profesorado han sido significativas y claves dentro de la triangulación en el análisis de los datos.

La última etapa fue la realización del informe y la construcción de este apartado en el cual comento y detallo todas las decisiones tomadas, y las acciones realizadas para el trabajo con las entrevistas.

5.5.3 La observación de clases y las notas de campo

Paulo Freire e Ira Shor (2014) sostienen que “necesitamos hablar sobre el rigor y la competencia que vemos en las clases dialógicas” (p. 125). Un aspecto gratificante de este proceso de investigación ha sido el contacto directo con el profesorado. Sin duda, la observación de clases presenciales ha sido y es significativa, en cuanto nos permite estar en el momento exacto en el que se genera el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y siguiendo lo planteado por los autores, ¿por qué es tan importante hablar de la observación?

Como señalan Gregorio Rodríguez et., al (1999) y María Cristina Cardona (2002) en gran medida las investigaciones que recogen y describen las características de la investigación cualitativa, puntualizan que la observación es un instrumento que ofrece una serie de interacciones, las cuales, no sólo se generan observando, sino en todo el proceso: solicitar permiso al establecimiento para ir a observar, llegar a acuerdos con las profesoras y los profesores, presentarse al curso, estar en la sala de clases, interactuar con el estudiantado, conversar con el profesorado al terminar las sesiones e inclusive profundizar en nuestras miradas como docentes en la sala de profesores.

En el caso de la observación que realicé, las profesoras y el profesor tuvieron una disposición increíble de participar del estudio. En todo momento mostraron interés por la temática, lo que también me permitió acercarme más a sus representaciones del tema. Logramos un vínculo fraternal y una de las cosas más significativas fue que me consultaron varias veces sobre su práctica: qué veía, qué sentía que podían mejorar, también sobre sugerencias de actividades y algún que otro consejo. Esta situación parece muy simple, pero para mí fue muy enriquecedora, me hizo vincularme nuevamente con la escuela y con mi formación docente. Y, sobre todo, significó una valoración de la investigación y de mi trabajo como investigadora, ya que es una temática importante para el contexto nacional.

Por lo mismo, el audio de las clases fue grabado y les envié los archivos para que pudieran tener ese material. Este simple hecho de devolver la información a la fuente me dio la posibilidad de establecer un diálogo constante con el profesorado sobre su práctica pedagógica. Sentí una cercanía muy valiosa porque también habla de la calidad humana de las personas.

A la vez, la importancia de observar está dada por la naturaleza misma de participar del proceso de investigación en el espacio donde se recogen los datos (Campos y Covarrubias y Lule, 2012; Castellví et al., 2023). Para efectos de esta investigación, siguiendo los planteamientos de Raymond Quivy y Luc Campenhoudt (1998) realicé una observación directa, la cual tiene como característica que la persona que investiga está presente en el aula y, además, documenta los hechos que van sucediendo en un diario de campo. A través de este tipo de observación pude visualizar, anotar, comprender y acercarme a la enseñanza de la HR, y a la formación ciudadana en sexto básico. Es decir,

no se observa sólo por observar, sino que la observación debe estar en concordancia y responder a las preguntas y objetivos de observación.

Este tipo de modelo también sigue una serie de pasos: 1) hay que delimitar el campo de observación; 2) debemos crear el instrumento o los instrumentos de observación; 3) previamente es necesario probar el instrumento de observación; y 4) finalmente, podemos proceder a la recopilación de la información.

En mi caso, la limitación del campo de observación estuvo dada por la elección de la muestra y las unidades a observar. Como fue mencionado con anterioridad, la muestra fue intencional. Observé dos unidades: *Chile, un país democrático* y *Chile entre fines del siglo XIX y siglo XX*. Estas unidades comprenden contenidos que son fundamentales para el tratamiento de la formación ciudadana y la enseñanza de la historia reciente. En el caso de la unidad *Chile entre fines del siglo XIX y siglo XX* seleccioné los contenidos desde el año 1970 como punto de análisis de la historia reciente. En la siguiente tabla se muestran los OA observados en las clases.

Tabla 10: Los Objetivos de Aprendizaje de las unidades temáticas observadas

Unidad temática	Objetivos de Aprendizaje (OA)
1) Chile, un país democrático	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar algunos elementos fundamentales de la organización democrática de Chile, incluyendo: la división de poderes del Estado, la representación a través de cargos de elección popular (concejales, alcaldes, diputados, senadores y presidente) y la importancia de la participación ciudadana. • Reconocer que la Constitución Política de Chile establece la organización política del país y garantiza los derechos y las libertades de las personas, instaurando un sistema democrático. • Comprender que todas las personas tienen derechos que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, lo que constituye la base para vivir en una sociedad justa, y dar como ejemplo algunos artículos de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. • Explicar que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas e instituciones, y lo importante que es cumplirlos para la convivencia social y el bien común. • Proponer y fundamentar distintas formas en que la sociedad puede proteger a las personas de situaciones en las que no se respetan sus derechos. • Demostrar actitudes cívicas con acciones en su vida diaria, como: respetar a todas las personas, contribuir a la buena convivencia, actuar con honestidad y responsabilidad, cuidar y valorar el patrimonio y el medioambiente.

Unidad temática	Objetivos de Aprendizaje (OA)
	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en equipo de manera efectiva para llevar a cabo una investigación u otro proyecto, asignando y asumiendo roles, cumpliendo las responsabilidades asignadas y los tiempos acordados, escuchando los argumentos de los demás, manifestando opiniones fundamentadas y llegando a un punto de vista común. • Participar, mediante acciones concretas, en proyectos que impliquen aportes dentro de la escuela, la comunidad y la sociedad, como voluntariado y ayuda social, entre otros, ateniéndose a un plan y un presupuesto.
2) Chile entre fines del siglo XIX y siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia. • Comprender que todas las personas tienen derechos que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, lo que constituye la base para vivir en una sociedad justa, y dar como ejemplo algunos artículos de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Fuente: elaboración propia a partir del programa de HGYCS de 6º básico (MINEDUC, 2012b).

Para la observación de clases utilicé una pauta con las siguientes dimensiones: clima de aula, estructura y objetivo de la clase, recursos utilizados, uso del lenguaje inclusivo, participación del estudiantado, actividades para el desarrollo de la enseñanza de la HR y la formación ciudadana, metodologías para el tratamiento de los contenidos, relación de la HR y la formación ciudadana. La pauta fue revisada en conjunto con académicas universitarias para justificar su validez y objetivo.

Rafael Bisquerra (1998) señala que las investigadoras e investigadores sienten una presión y preocupación por como registrar lo observado. María Cristina Cardona (2002) señala que en el diario de campo podemos tomar notas descriptivas y reflexivas. El diario de campo fue utilizado en la observación de todas las clases. Anoté lo que consideraba relevante de las dimensiones que están estipuladas en la pauta. En el diario de campo, llevé un registro sistemático de todas las clases. Realicé notas descriptivas. Escribí cómo se daba la clase, el uso de los tiempos, situaciones puntuales que se desarrollaron como intervenciones de terceras personas y descripciones generales del ambiente de la clase.

Además, realicé notas reflexivas porque, a partir de esas mismas descripciones, analicé sobre algunas temáticas, ya que tenían que ver con un análisis de los contenidos,

dinámicas y relaciones que se establecían. Quiero constatar que las notas tomadas en el diario de campo han sido el único instrumento de recogida de información y datos que no envié al profesorado para su revisión. Y esto pasó netamente por una decisión personal.

5.6 El análisis de contenidos del currículum y de los documentos oficiales del MINEDUC

El currículum es un dispositivo ideológico a través del cual se busca promover e imponer una visión educativa. En este caso, este manejo y control, está realizado por el MINEDUC a través de la implementación de diversos temas y contenidos mínimos. Y el objetivo es que dicha ideología, sea aprehendida y legitimada por el estudiantado, “la escuela es utilizada con propósitos hegemónicos, entre otros modos, mediante su enseñanza de las disposiciones y valores culturales y económicos que son, supuestamente, <compartidos por todos>” (Apple, 1979, p. 85).

A partir de esta idea, se reconoce a la escuela como un espacio de socialización en el cual confluyen una serie de dinámicas, tanto políticas como sociales y tanto personales como colectivas, las cuales se rigen por ciertos patrones culturales y políticos que son diseñados como dispositivos de control y de poder. Como ha sido evidenciado por diversas investigaciones, los planteamientos curriculares que se implementan en los establecimientos educacionales no son neutrales (Riadigos, 2014).

Para estudiar las bases curriculares se utilizó la técnica de análisis de contenido, la cual, “trata de saber lo que hay detrás de las palabras a las que se dedica (...) actúa sobre el material principal del análisis de contenidos: los significados” (Bardin, 1997, p. 33). Esta técnica permitió identificar significados y lograr “pasar de un documento primario (bruto) a un documento secundario (representación del primero)” (Bardin, 1997, p. 35).

La elección del análisis de contenido permitió indagar y visualizar los propósitos que existen detrás de las bases curriculares que conforma la propuesta ministerial (Apple, 1979). La historia, como disciplina escolar, al menos desde las propuestas curriculares oficiales y en las rutinas dominantes del aula, “sigue manteniendo un discurso muy descriptivo, lineal y acrítico, y se sigue instrumentalizando para reforzar la identidad

nacional” (Gómez y Rodríguez, 2017, p. 279), situación que se manifiesta en la declaración de contenidos, uso conceptual y tratamiento de los procesos históricos.

Renato Gazmuri (2013) señala que, en el caso chileno, desde el fin de la dictadura cívico militar en 1990 el currículum ha respondido a un enfoque mixto. Por una parte, existe una ideología conservadora en la presentación de los contenidos y en la visión de la historia y, por otro lado, el currículum en sus planteamientos didácticos busca ser reformador a partir de los objetivos y competencias que busca desarrollar. Esto se sustenta en el hecho que las diversas reformas curriculares desarrolladas desde la década del 90 han respondido a factores políticos, asociados a las visiones educativas propuestas por las coaliciones que gobernaban al momento de realizar las reformas.

Isidora Sáez (2016) señala que las reformas educativas y políticas públicas desarrolladas dan cuenta de que “la educación es un campo de negociación entre las fuerzas que hoy materializan en Chile los partidos de derecha neoliberal en su vertiente económica y moral conservadora” (p. 44). Antoni Ruiz-Bueno (2009) agrega que las bases curriculares presentan una tensión política ligada a un país heredero de diversos enclaves autoritarios de la dictadura cívico militar de 1973, en la cual, actualmente la educación sigue una lógica de mercado y de disputa hegemónica. Y para María Isabel Toledo y Abraham Magendzo (2013) la enseñanza de la historia sigue siendo un problema producto de los contenidos que se abordan, sobre todo en relación con el pasado reciente.

En el estudio de Renato Gazmuri (2013) se concluye que “no todas las dimensiones del currículum describen la misma composición ideológica. La diferencia fundamental se produce entre finalidades, por una parte, y la selección y organización de los contenidos y las orientaciones para la enseñanza, por otra” (p. 200). Es decir, el currículum chileno presenta una dualidad en sus planteamientos, es conservador en cuanto a los contenidos y en el entendimiento de la historia en una idea cronológica de los sucesos, pero también orienta sus finalidades a promover una sociedad democrática a partir del desarrollo de habilidades reflexivas como el pensamiento histórico, la empatía y la comprensión del contexto histórico o social.

Estas diferencias de la propuesta curricular se originan en el hecho de que el currículum chileno mezcla “las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia

con elementos característicos de la enseñanza tradicional de la historia” (Toledo y Gazmuri, 2009, p. 159), lo cual se justifica principalmente en las preguntas claves de la enseñanza de la historia ¿qué contenidos se enseñan? ¿Y cómo se lleva a cabo la enseñanza?

Para el desarrollo de este indicador, se revisaron las bases curriculares de educación básica en Chile, el programa de estudios de HGYCS de sexto año básico, las priorizaciones curriculares, el texto de los y las estudiantes y las indicaciones curriculares planteadas por el MINEDUC para el trabajo e implementación de la formación ciudadana en educación básica.

Tabla 11: Documentos revisados elaborados por el MINEDUC

Nombre del documento	Criterio y contenido de revisión
1. Bases curriculares de 1º a 6º Básico (2012).	Seleccioné el curso de 6º básico y evidencié los planteamientos que tiene el Estado con relación a la construcción del pasado reciente y la formación ciudadana. A su vez, identifiqué las unidades temáticas relativas a la investigación. Estas fueron profundizadas en mayor medida a partir de la revisión del programa de estudio.
2. Programa de estudio HGYCS 6º básico (2012b).	Revisé las unidades temáticas y los objetivos de aprendizaje declarados para el tratamiento de la HR y la formación ciudadana.
3. Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de los aprendizajes. Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2023) ¹⁰	Identifiqué si se realizó algún tipo de priorización de los contenidos en las unidades observadas. Y contrasté si los objetivos de aprendizaje expuestos se condicen con los planteados en el programa y en las bases curriculares.
4. Orientaciones didácticas. Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2023b) ¹¹ .	Pude visualizar cuales son las orientaciones que se entregan desde el Estado al profesorado sobre el tratamiento de la Historia, la geografía y las Ciencias Sociales. Además, analicé qué es lo que se espera que logre el estudiantado con la enseñanza de la HR y la formación ciudadana.
5. Fichero pedagógico Formación Ciudadana: democracia, derechos y participación, 5º a 6º básico (2016).	El Fichero es una propuesta realizada por el MINEDUC para el tratamiento de la formación ciudadana en educación básica. Se mencionan diversos contenidos y desafíos que puede tener el profesorado al momento de realizar la enseñanza. Identifiqué y visualicé distintas habilidades y competencias que se espera que sean desarrollados en el aula al momento de abordar la enseñanza de la formación ciudadana.

¹⁰ A raíz de la pandemia por COVID-19 el año 2021 el MINEDUC creó para cada asignatura priorizaciones curriculares en las cuales se redujo los objetivos de aprendizaje que se debían lograr en cada año escolar. Ante ello, es necesario precisar que las unidades observadas en esta investigación no sufrieron modificaciones o reducciones.

¹¹ Estas orientaciones también nacen producto de las priorizaciones curriculares.

Nombre del documento	Criterio y contenido de revisión
6. Guía de innovación pedagógica en Formación Ciudadana. Una experiencia curricular en Educación Básica (2018).	En esta guía se plantea una propuesta de innovación pedagógica que sea aplicada a nivel general en todas las asignaturas de educación básica. Evidenció que forma parte de las orientaciones curriculares diseñadas por el MINEDUC para que se puedan implementar planes de formación ciudadana en los establecimientos escolares del país.

Fuente: elaboración propia a partir los documentos consultados y revisados.

En suma, el trabajo con documentos oficiales emitidos por entidades gubernamentales permitió visualizar de qué forma las decisiones políticas tienen una preponderancia ideológica. De esta forma, el currículum se presenta como la posibilidad de visualizar y problematizar sobre lo que se espera por parte del Estado en torno a la educación: finalidades, objetivos y propuestas de trabajo. Además de ello, el análisis documental con relación a los resultados obtenidos tanto en el cuestionario, como en la entrevista permitió generar una aproximación a la apropiación curricular del profesorado y como finalmente toma decisiones que lleva a la práctica.

5.7 Tratamiento, interpretación y triangulación de los datos

Diversas investigaciones en el campo de la metodología de investigación cualitativa destacan que la triangulación es una forma de validar, verificar y asegurar la fiabilidad de la información, obtenida en los distintos instrumentos y en los diversos momentos de la investigación (Aguilar y Barroso, 2015; Benavides y Gómez-Restrepo, 2005; Castellví et al., 2023; Simons, 2005).

Dentro de sus características destaca que es una herramienta que nos permite utilizar más de un método, significando una rigurosidad de la investigación, pero siguiendo lo planteado por Jordi Castellví et al. (2023) éstas últimas pueden variar dependiendo de cada investigación. Uwe Flick (2016) menciona que la triangulación implica que la investigación se debe construir de al menos dos métodos de recogida y observación de datos. Además, establece que tiene su origen en la topografía, pero que fue incluida en estudios de Ciencias Sociales producto de sus potencialidades y beneficios para la validez de la información.

En esta investigación se utilizó una triangulación de datos obtenidos desde cuatro instrumentos: cuestionario, entrevistas, observación de clases y análisis documental. La

información fue ordenada en documentos Word y, posteriormente, fue codificada y categorizada en Atlas. Primero generé los códigos y categorías por cada instrumento y luego, triangulé las categorías para sacar ideas generales de toda la información. Este ejercicio me significó articular un plan de datos para poder identificar de qué manera hay información que se repite en los distintos instrumentos y como hay otra que surgió en cada uno de ellos. Todo esto implicó un proceso inductivo de organización de los datos.

El primer paso fue ingresar todos los documentos de los cuestionarios ordenado por el nombre de cada docente y, así, creé los primeros códigos considerando las preguntas abiertas realizadas al profesorado. Las respuestas de las preguntas cerradas o que fueron a través de gráficos, los analicé de manera separada, sacando porcentajes y conteo de la información obtenida. Codifiqué por párrafos y con ello, identifiqué que algunos códigos eran similares en interrogantes distintas. Con este primer orden, volví a realizar una lectura de los documentos para visualizar si hubo información que quedó sin codificar. Como se muestra en la tabla 12, una vez realizado este ejercicio establecí las primeras categorías que surgieron de la unión de códigos.

Tabla 12: Categorías creadas para el análisis de los cuestionarios

Temática	Categorías
1) Propósitos de la enseñanza de la HGYCS.	Generar cambio social.
	Desarrollar habilidades y competencias.
	Propósitos personales.
2) Enseñanza de la historia en el contexto actual.	Articulación de la Conciencia histórico-temporal.
	Enseñanza y aprendizaje de la FC.
	Desarrollar el pensamiento crítico.
	Sentido de pertenencia y de agencia histórico social.
3) Asignaturas cursadas sobre HR.	Didáctica de la Historia.
	Formación ciudadana.
	Historia de Chile.
	Historiografía.
	Otras temáticas.
	Sin cursos.
4) Hechos que forman parte de la HR de Chile.	Gobierno de la UP.
	Dictadura Cívico militar.
	Gobiernos de la Concertación.
	Gobierno de Gabriel Boric.
	Movimientos sociales y demandas ciudadanas.
	Problemas sociales.
5) Definición HR.	Acontecimientos y hechos que repercuten en la actualidad.
	Historia cercana.
6) Currículum y HR.	Decisiones del profesorado.
	El currículum no relaciona la HR con los OA.
	Exceso de contenidos.

Temática	Categorías
7) Contenidos considerados esenciales para el tratamiento de la FC.	Cultura democrática. Derechos Humanos. Habilidades personales. Participación social y comunitaria.
8) FC y la comprensión del mundo actual.	Aprendizaje situado. Desarrollo de habilidades y competencias. Educación conceptual. Valoración de la experiencia estudiantil.
9) Relación entre la enseñanza de la HR y la FC.	Desarrollo de habilidades y competencias. Valoración de los DD. HH. Desarrollo de la Memoria histórica. Formación de la Conciencia histórica.

Fuente: elaboración propia a partir de las categorías creadas en Atlas. Ti.

La categorización de las respuestas del cuestionario me posibilitó identificar cuales temas acentúa el profesorado con respecto al objeto de estudio. Este fue un paso importante para ordenar la información, pero también, para diseñar ideas con respecto al análisis de los resultados. Con ello, tomé la decisión de generar categorías por cada instrumento de recogida de datos, para tener un paneo general de las temáticas que iban emergiendo. Por eso es por lo que, cuando ya tenía listas las transcripciones de las observaciones de clase -tanto de las online como las presenciales- y de las entrevistas en profundidad, realicé sus categorizaciones respectivas. Como se muestran en la tabla 13 y 14 las categorías que surgieron son:

Tabla 13: Categorías creadas a partir de las entrevistas en profundidad

Temática	Categorías
1) Representaciones sociales sobre la HR.	Experiencias personales y familiares. Impacto de los movimientos sociales. Definición HR.
2) Representaciones sociales sobre la FC.	Desarrollo de actitudes. Complejidad de su abordaje y comprensión. Contenidos en el aula.
3) Desarrollo de las emociones y la agencia estudiantil.	Abordaje de las emociones. Impacto de las RR. SS. Interés del estudiantado. Participación estudiantil.
4) Hechos que forman parte de su pensamiento.	Interés personal por la disciplina histórica. Histórica política de Chile. Impacto del estallido social.
5) La relación entre la HR y la FC.	Uso de contenidos para ejemplificar. Actividades conmemoración 50 años del golpe de Estado (2023). Valoración de los DD. HH. Articulación de la memoria histórica. Desarrollo de la conciencia histórica. Desarrollo de habilidades.

Temática	Categorías
6) Metodologías para la enseñanza de la HR y la FC.	Articulación de la memoria histórica. Enseñanza de los DD. HH.
7) Problemáticas para la enseñanza de la HR y la FC.	Limitaciones del currículum. Desafío de la práctica docente. Situaciones de aula.
8) Articulación FC en la escuela.	Asignatura de valores Contenido exclusivo de HGYCS Plan institucional de FC.

Fuente: elaboración propia a partir de las categorías creadas en Atlas. Ti.

Tabla 14: Categorías creadas a partir de las observaciones de clases

Temática	Categorías
1) Contenidos HR	Gobierno UP.
	Dictadura cívico-militar.
	Retorno a la democracia.
	Estallido social.
2) Contenidos FC	Cultura política.
	Formas de participación.
	Funcionamiento del Estado.
	Problemas sociales.
3) Metodologías enseñanza HR	Descripción de conceptos.
	Análisis de imágenes.
	Análisis de testimonios.
	Lectura libro del estudiante.
4) Metodologías enseñanza FC	Lectura y análisis de la Constitución.
	ABP.
	Actividades de preguntas.
5) Relación HR- FC	Desarrollo de habilidades.
	Articulación de la memoria histórica
	Desarrollo de la Conciencia histórica.
	Valoración de los DD.HH.
6) Tipos de preguntas hechas por las docentes	Preguntas de conocimiento.
	Preguntas de comprensión.
	Preguntas de análisis.
	Preguntas de evaluación.

Fuente: elaboración propia a partir de las categorías creadas en Atlas. Ti.

A partir de la información que me entregaron las categorías sobre formación ciudadana y, sobre todo, porque hubo evidentes diferencias entre lo que el profesorado decía que hacía y lo que, finalmente, era llevado a la práctica en la exposición de los contenidos y la implementación de metodologías, fue necesario identificar de manera más precisa qué tipo de ciudadanía era desarrollada. Para ello, fue necesario construir otras categorías, que emergen del modelo de Joel Westheimer y Joseph Kahne (2004) -citado en Sebastián Quintana-Susarte (2022)- y en el planteado por Ana María Cerda et., al (2019), con el objetivo de analizar las representaciones sociales del profesorado en cuanto a su práctica y su discurso.

Tabla 15: Categorías para el análisis de las representaciones sociales del profesorado y su práctica sobre ciudadanía

Tipo de ciudadanía	Definición del tipo de ciudadanía
Ciudadanía política	Se presta un especial énfasis al funcionamiento del Estado y la valoración de la democracia desde aspectos políticos. El estudiantado cumple un rol de aprendizaje y memorización sobre el funcionamiento de la política institucional y partidaria.
Ciudadanía social	Se entiende la formación ciudadana como un conocimiento social que va más allá de lo netamente institucional y estatal. Se espera que el estudiantado logre razonar sobre los derechos sociales y la importancia de éstos para el funcionamiento del país.
Ciudadanía activa y participativa	Se promueve la participación y capacidad de agencia del estudiantado en aspectos que le conciernen. Se busca desarrollar un aprendizaje situado de su realidad para el entendimiento de la ciudadana.
Ciudadanía por la justicia social	Se desarrolla una educación en la cual se cuestionan la desigualdad y las injusticias que viven las personas. Hay un cuestionamiento a las estructuras de poder tanto reales como simbólicas.

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión teórica.

El último paso de esta categorización y organización de la información fue identificar las categorías centrales o transversales que emergieron de los datos. Para ello, establecí tres ejes¹² temáticos para presentar los resultados y conclusiones de la investigación. La decisión fue analizar los resultados a través de temas que se fueran relacionando y no por cada uno de los instrumentos. Por eso, estos ejes surgieron a partir la triangulación de las categorías y siguiendo lo previamente diseñado en los objetivos de investigación.

Tabla 16: Ejes temáticos para la presentación de los resultados de investigación

Eje temático	Componentes y división de los subapartados
1) Las representaciones sociales del profesorado sobre la HR y su enseñanza en sexto básico.	1.1 Las representaciones sociales del profesorado sobre la HR de Chile y su periodización histórica. 1.2 El origen de las representaciones sociales sobre el concepto de HR. 1.3 La enseñanza de la HR y las metodologías para su tratamiento en el aula. 1.4 Las problemáticas que declara el profesorado sobre la enseñanza de la HR.

¹² Utilicé la palabra ejes porque consideré que era la más idónea para referirme a la organización de la información en grandes temas.

Eje temático	Componentes y división de los subapartados
	2.1 Las representaciones sociales del profesorado sobre la formación ciudadana y la importancia que brindan a su enseñanza.
2) Las representaciones sociales del profesorado sobre la formación ciudadana y su inclusión en sexto básico.	2.2 La enseñanza de la formación ciudadana y los contenidos seleccionados para su aplicación.
	2.3 Los recursos y metodologías utilizados para formar ciudadanía.
	2.4 Los desafíos y las problemáticas de la inclusión de la formación ciudadana en la escuela.
	3.1 El desarrollo de habilidades y la capacidad de agencia en el estudiantado.
3) Las relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana en sexto básico.	3.2 Aproximaciones a las dinámicas de la actualidad y la formación de la conciencia histórica.
	3.3 La articulación de la memoria histórica y la valoración de los Derechos Humanos como un aprendizaje esencial.
	3.4 Un modelo de relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana.

Fuente: elaboración propia.

También considero pertinente mencionar que, en los capítulos de resultados, para justificar la elección de las citas y de los planteamientos hechos por el profesorado, vuelvo a presentar las categorías aquí descritas. A dicha información, sumo la cantidad de citas codificadas en cada categoría para así identificar las densidades de la información. Estos datos y frecuencias me los entregó el programa Atlas. Ti a partir de la triangulación que realicé de todos los instrumentos de recogida de datos.

En suma, la conformación de los ejes de análisis fue fundamental para el tratamiento de los datos y el análisis de los resultados. Esta triangulación permitió poder identificar coincidencias y diferencias expuestas por el profesorado, en los diversos instrumentos de recogida de información.

5.8 Código de las buenas prácticas de la Universidad Autónoma de Barcelona

El desarrollo de investigaciones en la Universidad Autónoma de Barcelona se sustenta en el Código de buenas prácticas en investigación (Universidad Autónoma de Barcelona,

2020¹³). En este documento subyacen las consideraciones que como investigadoras e investigadores debemos tener en consideración para desarrollar un trabajo académico.

En esta investigación el tratamiento de la información y de los datos fueron analizados de manera honesta y cumpliendo con los criterios de veracidad. Para efectos de la muestra, no hubo manipulación de la información entregada por los participantes, tanto en el cuestionario, como las entrevistas en profundidad y en la observación de clases. Los datos fueron analizados utilizando nombres ficticios para cada persona y cuidando en todo momento la privacidad de los y las participantes.

Además, este trabajo contempló una muestra acorde a una paridad de género, sin una generación de discriminaciones sexistas en la recogida de la información y en el tratamiento de los datos. Es necesario precisar que en este estudio se respetaron los componentes éticos de la investigación educativa. Y queda de manifiesto que esta información sobre la veracidad de los datos y el uso de nombres ficticios en su tratamiento fue informado a las personas que forman parte de la muestra, tanto al momento de responder el cuestionario, como también en la realización de las entrevistas y la observación de clases.

5.9 Síntesis del capítulo

En este capítulo se trabajó en tres apartados. El primero es el diseño de la investigación sustentando la elección del enfoque cualitativo para el tratamiento de este estudio. Además, contempla los aportes de los estudios de casos desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. También se argumenta la elección y descripción de la muestra. Finaliza con las fases realizadas para llevar a cabo la investigación. El segundo apartado es una descripción de las técnicas de investigación empleadas. Para ello, se presenta y describe el uso y aporte del análisis de contenido, los cuestionarios, las y la observación de clases.

El tercer apartado es la presentación de los componentes de los criterios de fiabilidad y veracidad para la recogida y el tratamiento de los datos. Esto se sustenta desde el código de las buenas prácticas de la Universidad Autónoma de Barcelona.

¹³ Véase en: <https://www.uab.cat/doc/codigo-buenas-practicas-es>

PARTE IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 6: Las representaciones sociales del profesorado sobre la HR y su enseñanza en sexto básico

En el presente capítulo se muestran y analizan los datos obtenidos triangulando los diferentes instrumentos de investigación utilizados, los 43 cuestionarios aplicados a docentes de HGYCS, las transcripciones de las observaciones de clases, la información obtenida a partir de la entrevista en profundidad y el análisis documental. El objetivo de este capítulo es conocer, identificar y analizar las representaciones sociales del profesorado sobre la HR de Chile y su tratamiento en sexto básico. Por ello, se consideran aspectos que tienen que ver con su pensamiento, la repercusión de aspectos familiares y de participación política, las narrativas sobre los períodos históricos, la delimitación temporal que establecen y el uso de recursos y metodologías para su enseñanza y aprendizaje en el aula.

El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

- Las representaciones sociales del profesorado sobre la HR de Chile y su periodización histórica.
- El origen de las representaciones sociales sobre el concepto de HR.
- La enseñanza de la HR y las metodologías para su tratamiento en el aula.
- Las problemáticas que declara el profesorado sobre la enseñanza de la HR.
- Síntesis del capítulo.

6.1 Las representaciones sociales del profesorado sobre la HR de Chile y su periodización histórica

El profesorado tiene distintas representaciones sobre la HR y, con ello, la temporalidad, los hechos que forman parte del periodo. Estos indicadores nos permiten crear vínculos y relaciones con la enseñanza de los contenidos y con el abordaje la formación ciudadana. También es necesario precisar que, si bien hay elementos que son diversos y responden a aspectos personales, el análisis de los datos nos permite declarar que hay denominadores comunes sobre dicho periodo histórico. Como se muestra en la tabla 17, hay dos categorías que emergen del entendimiento que tienen los y las docentes sobre la temática.

Tabla 17: Las representaciones sociales del profesorado sobre lo que entiende por HR

Categoría	Temáticas	Frecuencia de respuesta
Acontecimientos que repercuten en la actualidad	Impacto y persistencia de la dictadura en la actualidad.	39 citas.
	Temporalidad abierta	15 citas.
	Buscar causas del presente en el pasado.	10 citas.
	Relación presente y proyección a futuro.	5 citas.
Historia cercana	Acceso a testimonios.	6 citas.
	Historia cotidiana-cercana.	8 citas.
	Valoración de la memoria histórica.	2 citas.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los resultados.

En primer lugar, con respecto a las representaciones sociales, podemos sostener que el profesorado menciona que la HR son los procesos políticos y sociales heredados, principalmente, de la dictadura cívico militar que repercuten en la actualidad. A su entendimiento, estos se vuelven fundamentales porque nos permiten pensarnos en clave histórica y, así, lograr desarrollar su transposición didáctica con temáticas que son cercanas -e incluso afines- al estudiantado. Estos postulados nos posibilitan sostener que en las representaciones sociales del profesorado se plantea y establece que hay un vínculo entre el pasado, presente y futuro dado las dinámicas y complejidades del Chile actual.

Al ser considerado un proceso que está directamente relacionado con una herencia dictatorial, plantean la necesidad de buscar causas de las dinámicas del presente en el pasado, para proponer futuros posibles desde su conexión con la formación ciudadana. Con el objetivo de enseñar que no es necesario evitar cometer los mismos errores y que los niños y las niñas aprendan de su propia historia. Por ejemplo, el profesor Horacio afirma que:

[la HR]son los hechos que han ocurrido en un marco temporal no tan amplio y que repercuten en la actualidad, o son necesarios verlos para hacer conexiones con lo que nos pasa en el presente, por ejemplo, dictadura militar y neoliberalismo y la relación que tiene con el estallido social en nuestro país (Q, ID 1:9, 2022).

En este relato, el profesor establece que la HR es una temporalidad cercana y que tiene diversas secuelas. Se consideran elementos impuestos por la dictadura cívico militar como lo es el sistema económico neoliberal y su posterior consolidación en el sistema político democrático. El neoliberalismo, aún presente en el país, para muchas personas, fue un detonante fundamental del estallido social ocurrido en el año 2019, principalmente por la desigualdad que ha generado a nivel social y por la excesiva presencia del mundo

privado (Elizalde, 2020). Inclusive, el profesorado lo destaca como un aspecto de gran relevancia al momento de aproximar el conocimiento de la HR al estudiantado. Sobre todo, por las situaciones políticas y sociales que se han vivido en el país desde el estallido.

Por ejemplo, siguiendo esas ideas, el profesor Samuel enfatiza que “la historia presente nos plantea y hereda problemáticas sociales, políticas y culturales que continúan desarrollándose hasta el día de hoy” (Q, ID: 15:44, 2022). Como afirma el docente, esta idea de que es una temporalidad cercana también se visualiza en dinámicas y problemas presentes en la actualidad, y que repercuten en las experiencias de las personas.

A su vez, la profesora Mariela menciona que un aporte de la HR es “comprender el origen de la situación actual que vivimos y conocer qué eventos nos han traído a la actual contingencia” (Q, ID: 19:9, 2022). Es decir, también se espera que la enseñanza de la HR permita al profesorado y al estudiantado conocer las causas de las problemáticas del Chile actual. La profesora establece que la HR tiene una característica explicativa que se puede ahondar en el aula. En esta misma idea, el profesor Camilo destaca que:

La entiendo como una parcelación temporal de la Historia cuyo criterio delimitador fundamental son los hechos y procesos sociales que siguen vigentes, se pueden percibir en el día a día y que se pueden hilar desde su inicio en el pasado, hasta la actualidad y el cotidiano (Q, ID: 4:9, 2022).

En sus palabras, aproximarnos a la HR también implica desarrollar elementos propios de la conciencia histórica puesto que genera un vínculo y análisis entre pasado, presente y futuro. Y, sobre todo, son procesos que vemos en el día a día y que forman parte de la memoria y las narrativas personales y colectivas. Además, el profesor Ricardo destaca que para él la HR son:

Temas controversiales en el presente, que movilizan valores, ya sea para la investigación del pasado o como para abordarlo en el presente, generalmente son temas “vivos”, ya que sostienen tensiones en el presente que se provocaron en el pasado. Ejemplos vulneración de Derechos Humanos (Q, ID: 40:12, 2022).

Es decir, en sus palabras, la enseñanza de algunos temas que incluyan la HR significaría generar una movilización de recursos que permitan su abordaje en el presente a partir de temas controversiales, que, como menciona, para el caso chileno está totalmente relacionado con la dictadura cívico militar y, en este caso, con la violación a los DD. HH.

Por otra parte, el profesor Santiago indica que él entiende la HR como “[los] procesos históricos cuyas consecuencias directas aún conservan fuertes efectos sobre el presente. Esta definición la tengo desde que leí los textos de Marina Franco y Florencia Levin” (Q, ID: 3:9, 2022). Como expresa, sus representaciones están dadas por una definición realizada por las autoras argentinas Marina Franco y Florencia Levín, quienes, como se presentó en el marco teórico, han investigado temáticas sobre conceptualización y epistemología de la HR. Al consultarle, el profesor menciona que este aprendizaje fue obtenido en su formación universitaria, a través de asignaturas cursadas sobre el periodo.

En esta misma línea, la profesora Leonor también alude a su formación universitaria para definir el concepto:

Yo me acuerdo de que en el seminario de América III nos dieron una definición, que a mí me quedó en la cabeza, que era como procesos muchas veces traumáticos y que pueden pasar ahora o en un tiempo antes, pero que eran tan traumáticos que hasta el día de hoy dejaban secuelas y que era como una herida abierta. Y yo así lo definiría la historia reciente es un periodo que es una herida abierta, que es un periodo muchas veces traumático y que por lo mismo tiene la complejidad de ser enseñado (E, ID: 58:12, 2023).

La profesora, enfatiza que la HR son hechos traumáticos que tienen repercusiones en la actualidad. Que en el caso chileno está esencialmente relacionado con las atrocidades cometidas durante la dictadura cívico militar. La noción de “herida abierta” es latente y sigue presente en el imaginario colectivo de un grupo importante de personas a nivel social. Y también ha sido trabajado desde diversas investigaciones que abordan el pasado reciente en América Latina. Si tomamos estas ideas, también podemos destacar los planteamientos de la profesora Amanda quien agrega que:

Yo creo que la historia reciente es una historia que todavía no se cierra. Una historia que tiene muchos traumas y tiene que ver con algo que muchas veces todavía el historiador está buscando cerrar. Es una historia que tiene más preguntas que respuestas. Si hacemos una línea de tiempo es algo que queda abierto. Abierto a las preguntas, a lo que va a pasar, respecto al futuro (E, ID: 61:9, 2023).

De igual manera, la profesora Amanda en sus clases plantea al estudiantado que en Chile existe una herida abierta que no debe volver a ocurrir:

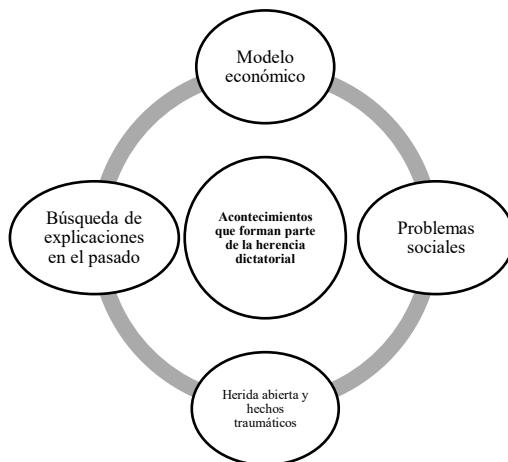
Y yo de verdad espero, que ustedes tienen 11, 12 años, nunca en la vida tengan que pasar por algo así. Ya, quizás hay compañeros que vienen de Venezuela y de otros lados, que lamentablemente muchas veces se pasan a llevar códigos de democracia. Pero en Chile esto se vio interrumpido por 17 años. Y mi deber acá

es explicarles a ustedes ¿qué pasó?, ¿por qué pasó? Y como evitar que esto vuelva a ocurrir (OCP, ID: 66:40, 2023).

Ella le mencionó al estudiantado estos argumentos en un contexto de reflexión sobre la idea del NUNCA MÁS. Les dijo que su deber es enseñarles que esto no puede volver a ocurrir, lo cual es un mensaje muy potente contra el negacionismo que muchas veces se vive en la sociedad chilena y que se masifica en los medios de comunicación. Además, también es un contenido que, para el nivel de sexto básico, implica un pensamiento más analítico que concreto.

Las nociones del profesorado están orientadas a la idea que la HR es una temporalidad abierta y presente. Esto también, se vincula con las investigaciones que hay sobre el periodo que abordan la temporalidad del pasado reciente. La podemos evidenciar en distintas dinámicas, discursos, situaciones, herencias y problemáticas. Lo interesante es cómo esto se lleva al aula y propone al estudiantado crear su propia noción de lo que es la HR. Como se muestra en el esquema 3 entre los hechos que destacan se mencionan acontecimientos y procesos entendidos desde una idea de la larga duración.

Esquema 3: Representaciones sociales sobre la HR y su vínculo con la dictadura cívico militar



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los resultados.

En segundo lugar, el profesorado también define la HR como una historia cercana de la cual todas las personas somos parte y, por ende, podemos llegar a tener una capacidad de acción en nuestro entorno. Esto está dado principalmente por las situaciones que se viven en el día a día y por el acceso a distintas fuentes de información, entre las que

destacan: fuentes primarias y secundarias. El acceso a este conocimiento permite al profesorado un acercamiento a la comprensión del proceso, asumiendo sus particularidades y complejidades en su tratamiento en el aula. Por ejemplo, la profesora Nicole destaca que:

La entiendo como un nuevo campo en construcción, que permite generar instancias de reflexión en torno a nuestra historia más reciente o pasado más reciente, permitiéndonos entendernos, configurarnos y hacernos conscientes, como sujetxs (sic), que estamos viviendo y somos testigos en primera persona de lo que está aconteciendo desde una mirada política, cultural y social. Y de esta manera, analizar la configuración de todos aquellos discursos que se han ido conformando en este momento (Q, ID: 20:9, 2022).

En su relato, podemos identificar que entiende que la HR es un campo en construcción, por lo que el poder de acción es amplio, teniendo la posibilidad que los y las estudiantes participen de su propia acción histórica y ciudadana. A la vez, la profesora también declara que la enseñanza de la HR tiene una función explicativa de las dinámicas actuales y, así, promover competencias y habilidades superiores tales como el pensamiento crítico y la acción social.

Además de lo mencionado, el profesorado da importancia al vínculo entre la HR y la conformación de memorias sociales sobre los acontecimientos. Por ejemplo, el docente Alfredo establece que la HR:

Al ser hechos recientes y existir testigos vivos, estos hechos se mantienen en la memoria de estos y en la memoria colectiva. Existen una gran cantidad de fuentes históricas que van apareciendo cada día por lo que es una historia en constante formación y transformación, siendo la memoria una de la más relevantes para este tipo de estudios (Q, ID: 23:9, 2022).

En esta misma idea, el docente Martín establece que la HR es la “historia que sigue viva en el inconsciente colectivo y en el relato popular respecto del espacio-tiempo en el cual se desarrolló” (Q, ID: 6:9, 2022). Y a su vez, el profesor Héctor destaca que, “es aquella historia relacionada al periodo histórico que vivimos en la actualidad, integrada no solo por la documentación oficial, sino que suma la memoria colectiva de los hechos producidos de manera contemporánea” (Q, ID: 11:9, 2022).

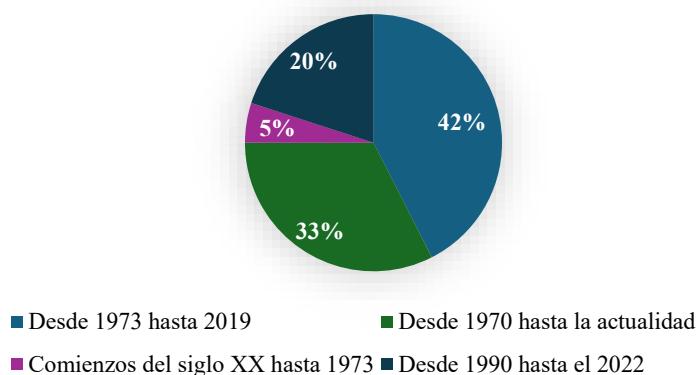
La profesora Carmen señala que “es la historia que aún no ha sido establecida como historia oficial, que está abierta a la interpretación de profesionales y de la comunidad” (Q, ID: 31:9, 2022). Y la profesora Magdalena argumenta:

La entiendo como el análisis de procesos y acontecimientos a través de sujetos históricos que dan testimonio, y que están construyendo de manera colectiva las representaciones del objeto de estudio. En otras palabras, son contemporáneas al objeto de estudio, por lo tanto, entregan sus propias percepciones y subjetividades para construir la historia (Q, ID: 36:9, 2022).

En estas ideas que tiene el profesorado sobre la HR señalan que está vinculada a la conformación de memorias colectivas en la sociedad, las cuales se nutren de elementos que van más allá de los discursos oficiales que tiene el Estado de Chile con respecto al pasado reciente. Sino que están sostenidas en la historia de la sociedad civil. Es decir, como señalan la investigación de Stern (2009) y Rubio (2016) hay memorias que sostienen las narrativas de la sociedad que están originadas a partir de ideas colectivas. Para referirnos a la HR del país, no podemos referenciar solo una memoria oficial. Además, la importancia del acceso a fuentes y a testimonios de personas vivas le entrega una mayor riqueza a la comprensión del proceso. Y, sobre todo, en su aproximación en el aula desde hechos que son cercanos al estudiantado y que, incluso, éstos últimos muchas veces son percibidos y vividos en su propio tiempo presente.

En el gráfico 4 se muestra la periodización de la HR que realiza el profesorado. Esta pregunta está comprendida en el cuestionario y al ser una interrogante cerrada, tuvo diferentes alternativas. Las que tienen que ver con distintas temporalidades que se manifiestan en los estudios historiográficos sobre cómo comprendemos lo que es la HR. Por ello, se toma en consideración desde el gobierno de la UP hasta la actualidad, mezclando distintos hechos históricos que conforman el pasado reciente del país. Sin embargo, también se consultó y dejó de manera abierta la respuesta “otras temporalidades”, pero nadie escribió o planteó otra alternativa.

Gráfico 4: Periodización de la HR realizada por el profesorado



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los datos.

Como se evidencia en el gráfico, un 42% de la muestra señala que la HR comienza en 1973 con la dictadura cívico militar y termina en el año 2019 con el estallido social. Mientras que, un 33% establece que comenzó en 1970 cuando asume el presidente Salvador Allende y es un periodo que no ha terminado. Por otra parte, un 20% declara que su temporalidad es desde el retorno a la democracia en 1990 y termina el año 2022 cuando asume el gobierno del presidente Gabriel Boric. Y finalmente, el 5% restante expresa que el periodo de la HR está marcado principalmente por hechos del siglo XX que se ven abruptamente terminados con la imposición de la dictadura cívico militar el año 1973.

Estas limitaciones temporales, en muchos casos se condicen con los argumentos que declaran los y las docentes sobre lo que entienden por la HR. La dictadura cívico militar es el hecho que se repite en todos los porcentajes del gráfico. Además, hay un reconocimiento al estallido social y al gobierno del presidente Salvador Allende. Por ejemplo, la profesora Antonia plantea una idea muy interesante sobre la temporalidad “la comprendo como aquella presente en nuestra inmediatez (desde diferentes categorías de análisis: políticos, modelo económico, memoria, emocionalidad etc.) (...) desde el gobierno de Salvador Allende hasta la actualidad comprendiendo esta temporalidad como un proceso de larga duración” (Q, ID: 5:9, 2022). Y como también expresa el profesor Ernesto:

Yo creo que la historia reciente es todo aquello que ha pasado en los últimos 50 años, algunos dirán 70, que aún está operando en la sociedad a nivel cultural, político, social, económico. La persistencia. Ya, uno dirá ya pero hay cosas de la

antigüedad que aún permanecen ¿eso es historia reciente? No, por qué no, porque si hay cosas que están de mucho antes operando son cosas que en el tiempo igual se han transformado. Se han pasado por un alambique (E, ID: 57:15, 2023).

Es decir, podemos mencionar que la HR es entendida por la profesora Antonia como un proceso que ha significado distintos hechos históricos y acontecimientos sociales. Y, se da principalmente porque hay procesos que siguen presentes tanto a nivel oficial como en el inconsciente colectivo. Ella plantea la idea de la larga duración. Esto está totalmente relacionado con las descripciones de algunas personas que expresan que la HR es una temporalidad abierta. Por otra parte, el profesor Ernesto expresa que muchas veces las personas tienden a generalizar en la temporalidad de la HR, sobre todo porque hay hechos previos al golpe de Estado que siguen persistentes en la actualidad, pero éstos últimos no han configurado en gran medida el escenario actual.

Además de ello, la enseñanza de la HR en sexto básico es considerada como un periodo histórico que permite desarrollar distintas habilidades y competencias en el estudiantado. La profesora Dafne señala que “ayuda a formar opinión en los estudiantes entendiendo su presente. Fomenta a crear ciudadanos responsables” (Q, ID: 18:5,2022). Ella asocia la enseñanza de la HR con la formación ciudadana porque, a su entender, permite que el estudiantado cree una opinión de los hechos ocurridos y un entendimiento de los conflictos actuales. Esta idea es interesante porque establece que a través de la enseñanza y aprendizaje de ciertos hechos históricos el estudiantado no sólo aprende, sino que también son capaces de pensar y razonar sobre los procesos a los cuales se ven inmiscuidos. Por otra parte, el docente Alfredo destaca que:

La historia reciente nos permite conocer nuestra sociedad (sus desafíos, problemas y qué ha mejorado) y la evolución de la democracia, por lo cual se vuelve una herramienta fundamental para saber los alcances y desafíos de la democracia, además del rol de los ciudadanos para construir un futuro más justo y humano (Q, ID: 23:25, 2022).

En palabras del docente, los alcances de la enseñanza de la HR implican adquirir un conocimiento, a través del cual, el estudiantado logre evaluar lo que ha sido nuestra historia y pueda inclusive aproximarse desde las emociones que le despierta. Esta idea establece que la relación entre la HR y la formación ciudadana está dada por un análisis de las continuidades y cambios, que en el nivel de sexto básico, supone la adquisición de habilidades de orden superior que van más allá de la simple. Y, sobre todo, por tener como

objetivo final formar una ciudadanía comprometida y que conozca su propia historia. Con respecto a esta idea de cambio, la profesora Silvia expresa “entiendo por HR al tipo de historia que existe hoy en el tiempo presente (ahora), la cual es historia porque guarda relación con procesos de cambio los cuales es complejo pasar por alto ya que dice sobre hechos o procesos significativos de recordar” (Q, ID: 13:9, 2022).

En suma, el profesorado menciona una serie de definiciones sobre lo que es para ellos y ellas la HR. Hay elementos compartidos y comunes que se vinculan con la idea que es una temporalidad abierta, cercana y latente. Además, refieren a que es posible acceder a ella y a su enseñanza producto de éstas mismas particularidades. Un elemento común y de suma relevancia es que la HR se presenta como un periodo histórico que está evidentemente cruzado por la dictadura cívico militar. A nivel personal y colectivo, el profesorado destaca que su vínculo es inminente tanto por la conformación de la historia política, pero también por lo que ha significado su entendimiento a nivel social y de las comunidades.

Estas conclusiones sobre el entendimiento de la HR, también se manifiestan en diversas investigaciones que buscan explicar el periodo y sobre todo, los acontecimientos que forman parte del pasado reciente. Prima una idea de quiebre, que está dada por la imposición de los regímenes dictatoriales y a la vez, con la presencia en la actualidad de complejidades que se heredan y que, también, han ido mutando en nuevas problemáticas. Sobre todo, ligadas a la desigualdad, la instalación de discursos de ultraderecha y a la falta de garantías sociales para la población.

6.2 El origen de las representaciones sociales sobre el concepto de HR

El profesorado menciona que hay distintos hechos de la historia de Chile que han sido claves en su pensamiento sobre la HR. Sus representaciones sociales están atravesadas por experiencias familiares, personales y de participación política en movimientos sociales ocurridos en el país durante el siglo XXI. Como se expresa en la tabla 18, hay distintas temáticas que emergen sobre las categorías que definen el origen de sus representaciones y creencias.

Tabla 18: *El origen de las representaciones sociales sobre la HR*

Categorías	Temáticas	Frecuencia de citas
Aspectos personales	Buscar explicaciones y por qué.	5 citas.
	Impacto de la dictadura cívico militar en sus vidas.	4 citas.
	Memorias familiares.	7 citas.
Participación ciudadana	Aprendizaje por movilización.	6 citas.
	Autoformación política.	3 citas.
	Movimiento 2011.	4 citas.
	Revolución Pingüina 2006.	3 citas.
	Participación política.	5 citas.
Entendimiento de la HR	Rabia histórica.	1 cita.
	Temporalidad abierta.	2 citas.
	Últimos 50 años.	4 citas.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas.

En primer lugar, con relación a las experiencias familiares y personales, la profesora Leonor, destaca que en su caso:

Tengo recuerdos de chica de infancia de ir, por ejemplo, al Estadio Nacional el 11 de septiembre a dejar una vela a ir a la velatón que se hacía. Entonces siempre fuimos muy conscientes de eso, yo creo que también eso me formó obviamente profesionalmente y también en mi orientación política (E, ID: 58:2, 2023).

El Estadio Nacional fue el centro de detención más grande que tuvo el país durante la dictadura cívico militar. Desde el retorno a la democracia en 1990, los 11 de septiembre de cada año, la gente se congrega a las afueras del recinto para conmemorar a las víctimas de la dictadura. Actualmente, además de ser un centro deportivo, una sección del estadio es un Centro de Memoria y está abierto a la comunidad con recorridos guiados por las dependencias del recinto. De hecho, la profesora Leonor además de su trabajo en el colegio, es guía en el Centro de Memoria del Estadio Nacional desde hace más de 8 años.

La profesora Mariana, reconoce la importancia de sus experiencias familiares en el entendimiento de la HR y de la historia. Plantea que en su caso existen acontecimientos que han nutrido su manera de pensar:

El principal es la dictadura. Yo creo que es el hecho fundamental que me acercó de la historia porque vengo una familia muy politizada donde siempre se habló de eso. Entonces siempre estuve muy cercana a la historia de la dictadura, los

detenidos desaparecidos, la justicia que no se hizo después con la vuelta a la democracia (E, ID: 60:1, 2023).

Para la profesora, el que haya sido una temática que se conversaba a nivel familiar le despertó un conocimiento y curiosidad por los hechos. En muchos casos, se da que en las familias la dictadura era – y sigue siendo- un tema tabú del cual no se habla. También está la experiencia totalmente contraria de la profesora Julieta quien expresa que su familia fue y es pinochetista y al momento del plebiscito de 1988, participó en las movilizaciones por el SÍ¹⁴:

Viví toda la época del plebiscito del sí y el no. Que fue significativo. Yo tenía 13, 14 años. Entonces lo viví. Vi el ambiente que había en mi colegio. Vi que los profesores opinaban diferente a algunos alumnos. Yo estudié en colegio de monjas. Y creo que fue interesante porque nosotros participamos como familia, especialmente con mi abuela materna. Íbamos a las caravanas que se hacían en esa época. Entonces, eso sí, me marcó porque yo nunca había vivido eso como participar e ir por un objetivo que uno quería. Mi abuela es de derecha, es que ella es señora de militar (E, ID: 59:1, 2023).

En una experiencia totalmente distinta, la profesora Leonor da a conocer que en su caso familiar:

Tengo el recuerdo de mi padre contándome como historias de lo que él vivió para el golpe de Estado. Mi madre también me ha contado un poco. También, por ejemplo, en mi caso por parte de mi mamá mi abuelo materno estuvo detenido en el estadio Chile durante la dictadura. Entonces siempre crecimos siendo conscientes de lo que había pasado y de qué parte de nuestra familia también había sufrido. A lo mejor no sabíamos cómo tanto, pero sí lo sí fuimos como consciente de lo que había pasado en esa época (E, ID: 58:1, 2023).

Como se expresa, las vivencias familiares han sido un garante de participación y de la comprensión de su rol como parte de la ciudadanía con capacidad de agencia. Como destaca la docente Amanda, también lo han sido, las vivencias personales y de autoformación al conocer lo que es nuestra historia. Ella señala que en su caso:

Llegué al tema de la dictadura militar, tomando en cuenta que mi familia parte de, también era militar. Entonces me contaron una historia totalmente distinta. El darme cuenta de lo que me habían contado era una parte de la historia que no me

¹⁴ En el plebiscito constitucional del año 1988, hubo dos opciones el sí y el no. Quienes se movilizaron por la opción SÍ aprobaban el candidato presidencial propuesto por la dictadura cívico militar durante los próximos 8 años.

hace sentido fue cuando dije “yo quiero saber la verdad” y la verdad me la entrega la historia, el hecho histórico (...) No sé si tiene que ver con el morbo, pero es un morbo pedagógico por decirlo así de saber por qué. Y por qué no se ha hecho nada. Por qué hay detenidos desaparecidos. Por qué el Estado se sigue callando tantas cosas. Por qué no se enseñaba, por qué no me lo enseñaron. Muchas preguntas que yo no tenía respuesta y quería resolver (E, ID: 61:1, 2023).

Desde la posición de la docente, plantea que, en su caso, si bien en su familia fueron partidarios del régimen, ella siempre quiso responder sus cuestionantes de por qué hay cosas que no le dijeron. En conversaciones más informales con ella, me comentó que esta curiosidad y deseo de aprender ha sido sustancial para formar su pensamiento sobre el pasado reciente, y en buscar formas de cómo aplicarlo en su práctica docente. Y, sobre todo, le ha significado manifestar una postura crítica que también se expresa en sus clases.

En segundo lugar, con respecto a la participación política. El profesorado entrevistado expresa la importancia que han tenido las movilizaciones sociales y estudiantiles del siglo XXI, su pensamiento sobre la HR y, sobre todo, con respecto a la formación ciudadana. Para caracterizar el panorama, en el año 2006 en Chile ocurrió la Revolución Pingüina, la cual fue un movimiento estudiantil, principalmente secundario, que buscó cambiar y derogar distintas leyes constitucionales vigentes en el sistema educativo escolar y universitario herederas de la dictadura. El nombre del movimiento se debe a que los colores del uniforme escolar son iguales que la piel de los pingüinos (camisa o blusa blanca, jumper negro para las mujeres y pantalón gris en el caso de los varones). Estas ideas articuladas a partir de la movilización responden a una memoria que se vincula directamente con narrativas sobre la transición a la democracia, y a las luchas que se dieron desde la sociedad para combatir la herencia dictatorial.

Posteriormente, el año 2011 se realizó un nuevo ciclo de movilizaciones, liderado principalmente por universitarios y universitarias, el que tuvo como consigna lograr la gratuidad en el sistema educativo. De hecho, figuras como el actual presidente de la República, Gabriel Boric, Camila Vallejo, Karol Cariola y Giorgio Jackson fueron parte de quienes lideraron de manera más mediática el movimiento a través de las federaciones universitarias de sus respectivas casas de estudio. De igual forma, hubo una participación de los y las escolares, que se materializó en marchas, apoyo al movimiento y la toma de los colegios y liceos. Durante el año 2018 se desarrolló otro ciclo de marchas y tomas de

universidades denominado Mayo Feminista. El objetivo fue terminar con la violencia sexual y patriarcal que se desarrollaba al interior de las universidades del país. Y también, tuvo como consigna lograr una educación no sexista en el sistema educativo nacional.

Y, finalmente, el año 2019 se vivió el estallido social, que fue una unión de distintas demandas sociales que buscó mejorar las condiciones de la ciudadanía chilena y lograr cambiar la Constitución de 1980 que fue redactada en el periodo dictatorial. Desde la dictadura y posteriormente en el retorno a la democracia, se han articulado distintos grupos sociales con demandas por una mejor salud, sistema de pensiones, feministas, reivindicación de los pueblos originarios y búsqueda de justicia y verdad por los crímenes cometidos entre 1973 y 1990. El estallido social implicó movilizaciones y debates que traspasaron el escenario meramente político, sino que también se manifestó en distintos espacios de la vida diaria de la gente. Sin más, hasta el día de hoy hay repercusiones discursivas sobre lo que implicó y el apoyo y, rechazo que se brindó desde diversos sectores.

A juicio del profesorado, reconocen que su trayectoria personal y de experiencias con respecto a estas movilizaciones, les ha permitido entender su experiencia histórica. Destacan que estos procesos sociales y de participación ciudadana son un elemento fundamental en la conformación de su pensamiento y en su acercamiento a la labor docente. Por ejemplo, la profesora Sandra menciona:

Yo creo que las movilizaciones del 2006 marcaron un antes y un después en la historia reciente. A mí como niña, como adolescente me marcó muchísimo. Si participé. Me acuerdo de que aprendí mucho, aprendí mucho siendo niña, a organizarnos. Quizás no entendíamos mucho, pero recuerdo que a veces iban cabros de la universidad a explicarnos. Hacíamos asambleas, nos cuidábamos entre todos. Teníamos turnos, así la típica para poder estar en las puertas del liceo en la noche o en el día, cuidando a los compañeros y compañeras. Cocinar y todo lo que conlleva una toma. Yo estaba chica, no me dejaban ir todos los días, pero iba y me dejaban participar. Eso me marcó bastante. Siento que hubo un antes y un después como sociedad y como generación. Somos una generación que hemos pasado por varios procesos de ese tipo. Movilizaciones, bueno partiendo por esa. El 2011 que también fue súper largo. El estallido social (E, ID: 62:3, 2024).

En este relato podemos identificar una serie de ideas y premisas. En primer lugar, la profesora pone énfasis en que los procesos de movilización han sido fundamentales para

su entendimiento de la HR. Alude a que éstos han sido un aprendizaje de distintas dinámicas ciudadanas, entre las que destacan la formación, la organización y la participación. Lo cual, es muy importante para su propia percepción como ciudadana en el país. En segundo lugar, argumenta que los procesos de movilización también generaron un cambio a nivel social. Desde las movilizaciones contra la dictadura en la década de los 80 que no se manifestaba la sociedad civil como lo fue en el 2006, 2011, 2018 y en el 2019. Este proceso de autoformación y participación es reconocido como de vital importancia por parte de la profesora.

En palabras de la profesora Mariana, en su caso “la Revolución Pingüina fue muy importante. Yo creo que eso también me acerco más a la historia reciente. Como que ahí descubrí que me gustaba harto la política, los movimientos sociales, las manifestaciones” (E, ID: 60: 22, 2023). Al igual que la experiencia anteriormente mencionada, la docente destaca ese acercamiento a la HR desde su vivencia y experiencia histórica con respecto a un proceso político de tal envergadura que apunta a las memorias de movilización y participación estudiantil. Por lo cual, esta situación la aproximó a temáticas que son de su interés y que han configurado su entendimiento en distintos temas. Del mismo modo, el profesor Ernesto expresa:

Somos una generación que igual tuvimos una educación política en el colegio inconscientemente. Por ejemplo, el 2011 yo estaba en la media y empecé a participar en marchas, en paros, empecé a participar en asambleas poco a poco y eso indirectamente te va creando esta subjetividad del pensamiento crítico, del asambleísmo, de la participación. Aunque tú no eres capaz de verbalizarlo en ese momento. Entonces cuando llega el estallido social y empiezan las movilizaciones universitarias para mí fue como muy natural (...) Y creo que es el primer momento de manera evidente que la clase política indiscutiblemente ve que la gente participa, que incide, que está ahí (E, ID: 57:4, 2023).

Como dice el docente, los procesos de movilización han significado que muchas personas tengan una formación política inconsciente. Es decir, sin reconocer que dichos momentos han sido claves en su entendimiento y experiencia histórica. Junto con ello, destaca que participar en las movilizaciones de los años 2011 y 2019, han marcado su pensamiento e, incluso, sus actitudes. Es interesante la idea que plantea que las movilizaciones durante la revuelta social se dieron de manera “muy natural”, porque claro, ya existía una tradición y narrativas personales y colectivas de demandas estudiantiles en las cuales hubo una altísima participación.

En suma, la experiencia histórica familiar y personal del profesorado son vivencias que han configurado su forma de pensar y de entender la HR. La participación en las movilizaciones y en las conmemoraciones políticas son reconocidas como aspectos que relacionan su idea del pasado reciente con su propia experiencia de formación y participación ciudadana.

6.3 La enseñanza de la HR y las metodologías para su tratamiento en el aula

La totalidad de la muestra manifiesta que enseña contenidos de HR en sexto básico. Destacan que, en este curso, al ser de ciclo básico, es importante efectuar y promover habilidades acordes a la edad y al desarrollo cognitivo del estudiantado, a través de las cuales sea posible desenvolverse en comunidad y en el contexto escolar.

Con relación a las temáticas que enseñan dicen que éstas principalmente son la historia política del país, que incluye los gobiernos y sus reformas, la imposición de la dictadura cívico militar y la violación a los DD. HH y, en menor medida, el periodo de transición a la democracia iniciado en 1990. Estos contenidos forman parte de OA que el currículum propone para la unidad.

A partir de la observación de clases, podemos afirmar que el profesorado enseña -no con mayor detalle- algunos elementos sociales y culturales tales como movilizaciones sociales y mecanismos de participación comunitaria. Estos contenidos en su mayoría no están declarados de manera explícita en el currículum de sexto básico. Para graficar esta información, en la tabla 19 se muestran los contenidos, los hechos y acontecimientos que fueron observados en las clases tanto de manera online como presencial.

Tabla 19: *Contenidos enseñados por el profesorado para trabajar la HR*

Docente	Hechos históricos y actores sociales	Contenidos	Nº de clases observadas
Mariana	Gobierno de la Unidad Popular (1970-1973).	1) Programa de gobierno.	1
Leonor		2) Reformas.	1
Julieta		3) Figura de Salvador Allende.	3
Amanda		4) Desabastecimiento.	1
Ernesto		5) Contexto de Guerra Fría.	2

Docente	Hechos históricos y actores sociales	Contenidos	Nº de clases observadas
Mariana	Dictadura Cívico Militar (1973-1990).	1) Golpe de Estado. 2) Violación a los DD. HH. 3) Represión y anticomunismo. 4) Cambios políticos, sociales y culturales. 5) Implementación del modelo neoliberal. 6) Restricciones a las libertades y censura. 7) Movimientos sociales contra la dictadura. 8) Plebiscito de 1988. 9) Movimiento de verdad, justicia y reparación.	2
Leonor		3	
Julieta		3	
Amanda		4	
Ernesto		2	
Mariana	Transición a la democracia (1990) y actualidad.	1) Valoración del sistema democrático. 2) Gobiernos de la Concertación. 3) Informe Retting y Valech. 4) Gobierno de Sebastián Piñera. 5) Gobierno de Gabriel Boric.	2
Leonor		1	
Julieta		1	
Amanda		1	
Ernesto		1	
Mariana	Valoración de los DD. HH.	1) Comportamiento en sociedad. 2) Derechos sociales. 3) Perspectiva de género. 4) Conocimiento teórico de los DD. HH.	2
Leonor		3	
Amanda		2	

Fuente: elaboración propia a partir de la observación de clases.

Con respecto al tratamiento del Gobierno de la Unidad Popular, las clases estuvieron principalmente enfocadas en la valoración de la figura del presidente Salvador Allende y en las distintas reformas que buscó implementar. También, se abordó la intromisión de EE. UU en la economía nacional, lo cual fue un acontecimiento clave para lograr un clima de desabastecimiento en la época. Por ejemplo, la profesora Julieta dijo que “había (sic) acciones encubiertas de sus organismos de inteligencia de Estados Unidos. Había agentes aquí de forma encubierta, no se sabía que estaban investigando todo lo que estaba sucediendo en el gobierno de Salvador Allende” (OCP, ID: 67:26, 2023). En otro ejemplo, la profesora Leonor señaló que:

Chicas, chicos, una cosa que ocurrió durante el gobierno de Salvador Allende fue una crisis económica. Pero que tengan clara una cosa de esta crisis económica, que producto de la inflación y del desabastecimiento fue provocada. ¿Por quién fue provocada? Por Estados Unidos. Acá la intervención de EE. UU fue crucial para entender el golpe de Estado. Porque durante el primer año, si ustedes

comienzan a buscar los números que quería tener el primer año del gobierno de Salvador Allende ellos lo estaban cumpliendo. Y es a partir de ese entonces que se comienza a intervenir económicamente para provocar esta crisis económica que se va a vivir en la Unidad Popular (OCP, ID: 63:68, 2023).

Es decir, se aborda el problema del desabastecimiento desde la intromisión de EE. UU en la economía chilena. Lo que muchas veces es tomado como una justificación del golpe, perpetuando una memoria hegemónica sobre los acontecimientos. El profesorado a través de estos contenidos puede desarrollar un aprendizaje conceptual, que para el caso de sexto básico, podría ser considerado como una habilidad de orden superior, dada la complejidad. Por ejemplo, como fue planteado por el profesor Ernesto:

Profesor Ernesto: Era un momento en el que el país experimentaba una fuerte polarización política. ¿Qué significa polarización? Alguna idea de qué significa polarización política. Chicos, ¿qué puede ser?

Niña 1: Que comienza a dividir todo.

Profesor Ernesto: Bien, tiene que ver con lo que dices. Una polarización política tiene que ver con división cada vez más radical de las ideas de cómo se debe llevar un país. Chicos, había una crisis social en el país. Había acciones de sabotaje contra el gobierno, desabastecimiento general, mercado negro, grandes sectores de la sociedad, alfabetismo. ¿Qué significa desabastecimiento? ¿Qué es?

Niño 1: Que no tenían recursos (OCP, ID: 65:3, Ernesto, 2023).

Durante la enseñanza del golpe de Estado el profesor caracterizó brevemente el panorama político del gobierno de Salvador Allende. Señaló que hubo una polarización política, un clima de inestabilidad, acciones de sabotaje por parte de la derecha y un desabastecimiento de los enceres básicos. Le consultó al estudiantado la definición de los conceptos polarización y desabastecimiento para ponerles en contexto.

Finalmente, el discurso oficial que existe – tanto a nivel político como curricular-, con respecto al gobierno de la Unidad Popular, es que la crisis fue producida por el desabastecimiento y la polarización de las fuerzas políticas del periodo. El tratamiento de temas políticos también hace que los niños y las niñas interioricen conceptos e ideas que son propias de una educación cívica: organización, participación, intervención estatal, crisis política. Y así, poder promover una reflexión en la cual se articule la formación ciudadana desde el aprendizaje conceptual.

En las clases observadas, la dictadura cívico militar se trabajó desde un eje explicativo que buscó que el estudiantado conociera las causas que llevaron al golpe de Estado, así como las medidas tomadas para implementar el terror y la represión por parte del régimen. Por ejemplo, la profesora Amanda les mostró un video en el cual Pinochet justifica el golpe:

Profesora Amanda: ¿En el video según Pinochet en su ejército decía que estaba mal el gobierno de Allende?

Niño 1: Porque había algo.

Profesora Amanda: ¿qué pasaba con la economía?

Niña 1: Era una economía que estaba con un descalabro.

Profesora Amanda: ¿Qué significa eso? Que estaba en crisis. Por tanto, ellos, de forma honrada, lo que dicen, cierto, en honor a la patria tenían que mejorar la economía del país que casi lleva a un caos al gobierno por culpa del gobierno de Salvador Allende (OCP, ID: 68:20, 2023).

La profesora comentó que la dictadura fue justificada por la crisis económica y política. Les explicó que los militares instalaron el discurso que ellos venían a salvar a Chile. Además, hay docentes que trabajan un eje de análisis a partir de lecturas de testimonios y actividades con recursos que promueven el desarrollo del pensamiento crítico.

Y dentro de la enseñanza de este proceso, se da especial énfasis a los DD. HH tomando en cuenta las violaciones sistemáticas cometidas por el Estado y, la importancia del respeto y valoración de éstos a niveles sociales. El tratamiento de la dictadura cívico militar les permite a los y las docentes establecer relaciones con el presente, dado los diversos enclaves autoritarios que siguen presentes en la sociedad chilena. Por ejemplo, la profesora Leonor señaló:

A pesar de que haya pasado hace 50 años es un tema que sigue siendo importante y que en Chile sigue dando que hablar. Porque lamentablemente, yo les había comentado ayer un poco, los procesos de justicia que se han hecho no han sido los necesarios. Y como dije ayer aún hay personas que siguen buscando a sus desaparecidos (OCP, ID: 63:20, 2023).

Un aspecto importante que identifiqué en las clases fue el uso conceptual de cómo se referían a la dictadura. Por ejemplo, como fue mencionado, la profesora Julieta en todo momento les señaló a los y las estudiantes que podían tomar la decisión de como denominar el periodo, “el régimen militar, el gobierno militar, la dictadura como le

quieran llamar duró de 1973, desde el 11 de septiembre, hasta 1989” (OCP, ID: 67:47, 2023). En sus planteamientos sobre los hechos también justificó el golpe desde la idea de la guerra interna:

Lo que pasa a ver es que en Chile se produjo una guerra, no sé si llamarla civil, entre los comunistas, los del MIR, los que estaban a favor de Allende y las personas que estaban a favor que se hubiera producido este golpe de Estado (OCP, ID: 67:33, 2023).

Dentro de las dualidades de su pensamiento, es que también insistió en condenar las violaciones a los DD. HH, pero a la vez, es categórica en señalar que no se tomará partido y se verá lo bueno y lo malo del periodo:

Vamos a ver las cosas buenas y malas (...) Nosotros vamos a ver lo que sucedió en general. No vamos a tener partido por ninguna de las dos partes que había en esa época. Pero si vamos a coincidir en que nadie tiene derecho en quitarle la vida a otra persona. Nadie tiene derecho que si la otra persona piensa diferente de torturarla y llegar hasta la muerte. Yo creo que eso no va con el ser humano estar matando, torturando a las personas. No es normal hacer esto a las personas (OCP, ID: 67:38, 2023).

En este tipo de discursos nos enfrentamos a la complejidad, saber si es el pensamiento de la profesora lo que prima o si es el tratamiento del currículum. Es necesario precisar que en el currículum se plantea en todo momento el concepto de dictadura militar. En la primera clase sobre este tema, la profesora Amanda les señaló a sus estudiantes:

Aquí según el título estamos hablando que la dictadura no es solo militar, si no que cívico militar. Ese análisis es un poquito complejo. Pero como ustedes son muy inteligentes yo sé que lo van a poder lograr. Ya aquí dice acá el título “la dictadura cívico-militar” cívico, civil, personas. Militar los militares. ¿Por qué entonces la dictadura no va a ser solo militar y van a participar las personas? ¿por qué creen ustedes que va a ser una dictadura entre militares y civiles? (...) Se dice que la dictadura es cívico militar, porque también como dice la compañera y el compañero, los civiles, las personas participaron activamente. Algunos porque estaban de acuerdo en hacerlo y otros (OCP, ID: 66:37, 2023).

La docente abordó la responsabilidad y acción de las personas civiles en la dictadura. Les enseñó que, actualmente, es necesario esclarecer si hubo participación de militares y civiles, por tanto, es mejor utilizar el concepto de dictadura cívico militar. En estos dos ejemplos, se ve como el uso de ciertos términos depende de la docente y no pasa por lo que se declara en el currículum.

Con respecto a la transición a la democracia, se valora la importancia del sistema político democrático y los distintos desafíos que ha significado el fin de la dictadura. El profesorado principalmente enseña una historia política que se basa en breves descripciones de cada gobierno, desde 1990 y hasta las reformas desarrolladas. La profesora Amanda aludió a que:

Durante estos periodos ¿cómo se valora la democracia? Chiquillos, obviamente para estos presidentes la tarea de recuperar la democracia va a ser súper difícil. Recordemos que reciben como herencia, un país traumado, un país lleno de pena, un país que buscaba a sus muertos. Entonces los presidentes tenían que hacer algo. No podían hacer como que nada pasó: acá nunca murió gente, acá no despareció gente. No se podía hacer. Así que obviamente intentaron ayudar a las personas de alguna forma (OCP, ID: 66:72, 2023).

La docente establece que la recuperación de la democracia no fue una tarea fácil porque implicó una serie de cambios y esfuerzos. Además, establece la idea que Chile era un país traumado, apenado, en el que las familias seguían buscando a las personas muertas. Esta idea trabaja la HR desde la idea que es una temporalidad abierta y que carga con un dolor vinculado a los crímenes cometidos en la dictadura.

En cuanto a la ampliación del sistema democrático se enseña la libertad de expresión, la valoración de los DD. HH y las libertades de acción que tienen las personas. Estos contenidos también le permiten al profesorado generar una enseñanza de la formación ciudadana, porque analizan como debería ser nuestro comportamiento en sociedad y en las relaciones que establecemos con las demás personas. Por ejemplo, en el siguiente diálogo que se dio entre la profesora Leonor y sus estudiantes se visualiza como ella trabajó este vínculo:

Profesora Leonor: Segundo usted, ¿por qué es importante respetar los derechos de las personas?

Niño 1: Para vivir sanamente supongo.

Profesora Leonor: Para vivir sanamente ya sí, podría ser.

Niño 2: Porque tengo que respetar a la otra gente y a los derechos.

Profesora Leonor: Sí, porque hay que respetar a las otras personas.

Niña 1: Puedo participar democráticamente.

Profesora Leonor: Ya, es importante para la democracia perfecto.

Niño 3: Evitar conflictos innecesarios, respetarnos y evitar golpes de Estado.

Profesora Leonor: Efectivamente. Muy bien. Los derechos humanos también son importantes para evitar que vuelva a suceder lo que ocurrió en el golpe de Estado y en la posterior dictadura. Es un marco legal que tenemos como sociedad y no es

solamente en Chile. Si no que en todo el mundo. Por eso son importantes porque indican los mínimos comunes que debemos tener como sociedad para evitar cosas que ocurrieron en Chile durante la dictadura vuelvan a repetirse (OCP, ID: 63:74, 2023).

En esta interacción podemos identificar que los niños y niñas tienen ciertas nociones e ideas sobre lo que son los DD. HH y, además, de lo importante que es su respeto. Junto con ello, destacan que su resguardo nos ayuda a evitar un nuevo golpe de Estado. Es decir, vinculan los DD. HH con los contenidos vistos sobre la dictadura cívico militar. Este ejercicio de reflexión y vínculos es fundamental para comprender la relevancia de la HR en la formación ciudadana de los niños, niñas y jóvenes.

Por otra parte, entre las finalidades que otorgan a la enseñanza de estos contenidos, está la importancia de que el estudiantado conozca la historia de su país. Y que, además, logren fomentar una comprensión del pasado, presente e idear proyecciones de futuros deseables. Además, acentúan que su enseñanza y aprendizaje es clave para desarrollar distintas habilidades en los niños, niñas y adolescentes. Y, también, poder abordar la formación ciudadana producto del valor ético y político del pasado, y de sus implicaciones en la actualidad.

Podemos señalar que esto tiene un valor importante, porque sexto básico es el primer nivel escolar en el cual se enseñan temáticas de HR. Por tanto, es una pincelada inicial para desarrollar estas habilidades. Esto no quiere decir que con otros contenidos no se pueda lograr, sino que, al ser temáticas más cercanas la relación es más estrecha. De todas formas, no es un vínculo inmediato, sino que depende de múltiples factores.

La profesora Vania señaló que la enseñanza de la HR en sexto básico es necesaria “ya que conociendo los procesos históricos podemos comprender de mejor manera el presente. Además, considerando el contexto político en el cual se habla sobre el pasado, éste está más presente que nunca” (Q, ID: 2:5, 2022). Es decir, la profesora plantea que la HR es un factor que incide en la comprensión del contexto político del país, para entender que las situaciones que ocurren en el día a día tienen una explicación en acontecimientos pasados. Por ejemplo, la profesora Silvia enfatizó que la enseñanza de la HR:

Juega un rol trascendental ya que estamos situados en un escenario decisivo el cual definirá en perspectiva histórica cómo nos conformaremos como país en el caso de la redacción y posterior plebiscito para una nueva constitución. En este caso, la enseñanza de la historia reciente nos permite identificar, comprender y analizar con mayor detención gracias al desarrollo de las habilidades de la asignatura como lo son pensamiento crítico y reflexivo y comprensión y análisis de fuentes, permitiendo de esta manera vincular la historia pasada con los procesos recientes (Q, ID: 13:5, 2022).

Ella en particular destaca lo que fue la discusión sobre el proceso constituyente, el cual tuvo como objetivo cambiar la Constitución de 1980 creada durante la dictadura cívico militar. La profesora sostiene que la HR es fundamental para generar un razonamiento crítico, que les permita a los niños y a las niñas comprender su presente a partir de situaciones pasadas. A juicio de la profesora Lorena:

Es fundamental para comprender el momento que estamos viviendo y lo consciente que debemos estar para poder apoyar el proceso de reestructuración que está viviendo Chile, sumado a que ayuda a comprender el pasado que da origen a la crisis actual. Asimismo, generar los espacios de diálogo necesarios para de alguna manera ser parte de este proceso (Q, ID: 28:5, 2022).

Y en palabras de Magdalena “considero que es muy importante, ya que con el gran acceso a la información que existe hoy en día a través de distintos medios, la enseñanza de la historia contextualiza, orienta, analiza y entrega elementos para la comprensión del presente” (Q, ID: 36:5, 2022). Ambas aportaciones de las profesoras destacan el carácter explicativo y de marco contextual que entrega la HR. Entre sus finalidades argumentan que si el estudiantado adquiere dicho conocimiento puede comenzar a ser consciente de su realidad y de las situaciones que se viven a su alrededor. Desde la posición de la profesora Antonia la enseñanza de la HR tiene por finalidad:

El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y la posterior agencia. También porque a través de las temáticas abordadas (que conectan presente y pasado) se pueden propiciar perspectivas de género, de DDHH, de divergencia, ciudadanía, etc. A través de la didáctica disciplinar se pueden integrar estrategias que propicien el ejercicio deliberativo, el diálogo, la divergencia, y la agencia de ciudadanos conscientes de su calidad de sujetos históricos, participantes, involucrados y protagonistas del devenir histórico con todo lo que esto implica (Q, ID: 5:5, 2022).

A la vez, Francisco señala que también está el “desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes y potencia el conocimiento y desarrollo de sus propias perspectivas y comprensión del entorno que los rodea” (Q, ID: 30:5, 2022). Y la profesora Pilar establece

que “es fundamental que los niños y niñas comprendan y con ello se involucren en su devenir histórico” (Q, ID: 33:5, 2022). En palabras de Martín, él considera que posibilita:

Generar sentido de pertenencia. Muchos de los estudiantes se encuentran en un proceso en el cual no generan identidad con su escuela, con su barrio, con su ciudad, su país y con Latinoamérica. La historia contextualiza, sensibiliza y permite comprender los complejos episodios del pasado, que explican nuestro presente y le otorgan sentido a nuestro futuro (Q, ID: 6:5, 2022).

En estos ejemplos se enfatiza que dentro de las finalidades de la HR se encuentra el desarrollo de una capacidad de agencia del estudiantado y, a la vez, de reconocerse dentro de un panorama histórico. Es un acercamiento al conocimiento a partir de temáticas que pueden llegar a ser familiares y parte de su realidad y vivencias. En este sentido, se le otorga un uso social a la enseñanza de la historia escolar, para generar explicaciones del pasado que repercuten en el presente y pueden incidir en el futuro.

Estas ideas también tienen relación con la posibilidad de abordar distintas emociones y subjetividades a partir de la historia escolar. La profesora Mariana destaca que la enseñanza de la HR despierta distintas emociones en los niños y las niñas:

Las violaciones, los derechos humanos en dictadura si les remueve harto. Les remueve muchas emociones. Especialmente porque en Paine hay muchos he tenido desaparecidos. Entonces muchos son los abuelos o los tíos abuelos, entonces ahí también no sé, les da pena. Principalmente pena esa es la emoción como que más causa (E, ID: 60:10, 2023).

En este caso en particular, el colegio queda en la comuna de Paine¹⁵, por tanto, la profesora establece que los contenidos sobre violación de los DD. HH les despierta diversas emociones, porque relacionan los contenidos con su propia experiencia territorial. Sobre todo porque, en algunos casos, hay niños que tienen familiares desaparecidos.

Por otra parte, la profesora Julieta señaló que ella identificó que la enseñanza de la HR y el vínculo con la actualidad generó en el estudiantado ciertos temores, a partir de las experiencias de sus familias. Ella planteó que tanto el estallido social, como las demandas

¹⁵ Paine es una localidad de la Región Metropolitana que queda fuera de la zona central de la capital. Es más bien una zona rural-urbana.

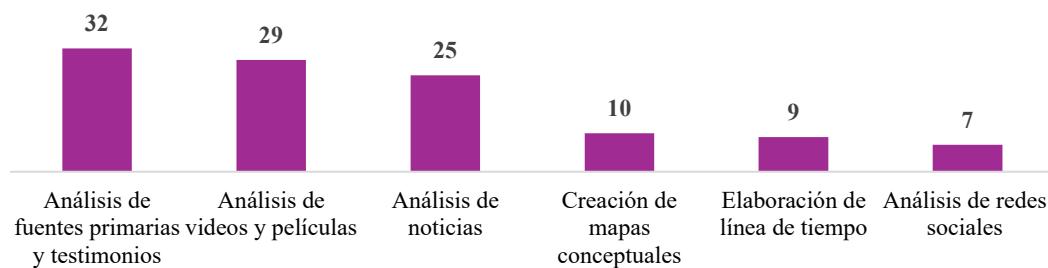
por la nueva Constitución política significaron en el inconsciente colectivo “que, si pasa cualquier cosa, cualquier protesta y que llega a esos términos tan violento, es como recordar y tener el miedo de volver a quedarse sin algún producto de primer necesidad” (E, ID: 59:10, 2023), como ocurrió en la década de los 70’s y 80’s. Y, a su vez, la profesora Sandra enfatizó que:

Yo creo que siempre les ocasiona mayor interés. Es que, si no lo evidencian en su entorno, no lo ven como algo cercano. Yo creo que siempre es muy importante que puedan de alguna forma les impacta lo que están estudiando. Si hace que sea más importante para ellos lo que están aprendiendo, que tenga más significancia (E, ID: 61:10, 2024).

En sus palabras, la emoción del estudiantado está dada por la cercanía con las temáticas y en visualizar que son situaciones que viven y de las cuales, de alguna u otra manera, son partícipes. En ese sentido, la profesora señala que es importante lograr un aprendizaje significativo en las experiencias de los niños y las niñas.

Con respecto a las metodologías y recursos empleados para apoyar la enseñanza de los contenidos, las y los docentes destacan que les ha sido útil el trabajo con métodos cercanos al estudiantado, para así lograr una conexión con su realidad y con los temas que son de su interés. Por lo que se brinda atención a lograr un aprendizaje situado que les permita comprender que el conocimiento adquirido en la escuela es valioso en su vida cotidiana. En el gráfico 5 se presentan las metodologías que el profesorado declara en el cuestionario que utiliza en la enseñanza de la HR en sexto básico.

Gráfico 5: Metodologías que el profesorado declara que utiliza para la enseñanza de la HR



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los datos.

Como fue mencionado, el profesorado declara que utiliza diversas metodologías. Para contrastar esa información, en la tabla 20 presentamos las que fueron observadas en clases. Por ello se presenta la metodología, el recurso utilizado para su apoyo en el caso que haya sido requerido, el contenido que se trabajó y la persona que realizó la actividad. De todas formas, es necesario precisar que las personas observadas son un porcentaje pequeño del total que respondió el cuestionario. Pero nos sirve como ejemplo para **graficar** representar de manera gráfica lo que ocurre en estas aulas.

Tabla 20: Metodologías observadas para la enseñanza de la HR

Docente	Contenido a trabajar	Metodología implementada	Recurso utilizado para apoyar la metodología
Leonor	Dictadura cívico militar.	1) Lectura y análisis del texto de estudio.	Libro del estudiante, MINEDUC.
Amanda	Golpe de Estado.		
Mariana	Violación a los DD. HH.		
Mariana	Transición a la democracia	2) Construcción línea de tiempo de 1990 a 2023.	Fotografías de presidentes.
Mariana	Rol de la Vicaría de la Solidaridad.	3) Creación de periódico.	Materiales para su construcción.
Amanda	Violación a los DD. HH.	4) Análisis de testimonios.	Testimonios de personas durante la dictadura cívico miliar.
Mariana	Violación a los DD.HH.		
Ernesto	Golpe de Estado.		
Leonor	Exilio.		
Ernesto	Gobierno de la UP.	5) Análisis y descripción de fuentes audiovisuales.	Fotografías, videos y cortometraje.
Leonor	Golpe de Estado.		
Amanda	Violaciones a los DD. HH.		

Fuente: elaboración propia a partir de la observación de clases.

Como se desglosa en la tabla, hay una preponderancia de metodologías vinculadas al análisis. Sobre todo, de fuentes visuales y de testimonios. Este tipo de actividades fue recurrente en la mayoría del profesorado observado. Las fotografías más utilizadas son de Allende, Pinochet y sobre todo imágenes del Palacio de La Moneda mientras es bombardeado. También, se mostraron fotografías de las personas detenidas en el Estadio Nacional. En los casos mencionados, no fue solo mostrar las imágenes, sino que implicó una actividad a partir de ello.

En cuanto a las metodologías observadas, podemos destacar la importancia del análisis. En algunos casos esta metodología es meramente declarativa y en otros, efectivamente, sí se realizó una enseñanza de cómo analizar una fuente, testimonios y videos. Por ejemplo, el profesor Ernesto indicó que:

La historia reciente a mí me permite utilizar dos recursos que para mí son super valiosos. Primero los testimonios de personas que pueden estar vivas. Fotografías. Análisis de fotografías, análisis de testimonios. Como que eso intento rescatar. Suele ser la metodología que utilizo (E, ID: 57:7, 2023).

El docente argumenta que trabajar con testimonios de personas vivas y, a la vez, utilizar y analizar imágenes, es una posibilidad que brinda el abordar el pasado reciente. La profesora Leonor les señaló a los y las estudiantes “para estudiar esta época es muy importante, sobre todo en el golpe de Estado, dictadura y posterior transición un registro muy importante son los testimonios para estudiar esta época. Porque es algo que es reciente, las personas que vivieron ese periodo están vivas” (OCP, ID: 63:24, 2023). La profesora establece que el uso de los testimonios es importante porque es la interpretación del pasado de una persona que vivió los acontecimientos. Es un registro que permite al estudiantado conocer hechos históricos, emociones y procesos desde la mirada de la persona que lo protagoniza.

Con respecto al análisis de fuentes audiovisuales, Mariana sostiene que en su caso “trato de ocuparlas mucho porque siento que eso es lo que más reflejan más como lo que pasó. Tratar de enfocar la clase también a la empatía histórica, que traten de empatizar con los procesos que pasaron anteriormente” (E, ID: 60:4, 2023). Y en cuanto al uso de imágenes, la profesora Julieta comentó que principalmente utiliza:

La imagen del bombardeo de La Moneda. Puede ser una imagen de Salvador Allende. Puede ser una imagen también de los que gobernaron los cuatro comandantes que la cabeza era Pinochet. Esas imágenes. Y bueno y también hay imágenes más violentas como cuando eh las tenían amarradas a las personas. Esa, yo la muestro. O sea, no tengo miedo a mostrarlo. O sea, es algo que pasó, están en sexto básico y creo que tienen la capacidad de no asustarse, pero de ver y reflexionar sobre lo malo que pasó en esa época con respecto a la tortura de personas, a la muerte de personas y todo (E, ID: 59:6, 2023).

Ambas profesoras expresan las ventajas que tiene el uso de imágenes y recursos audiovisuales. Por una parte, está la idea de que al ser la HR un tema tenso e inclusive, considerado conflictivo, las fuentes visuales son un tratamiento didáctico que permite

comprender y analizar un proceso en particular. Además, si se realiza una lectura de lo que muestra dicho recurso, es una herramienta más lúdica para ser trabajada en clases.

A continuación, de manera más detallada, destaco dos actividades en las que se analizan fuentes primarias, testimonios e imágenes. Esta selección se basa en que son actividades que permiten acercar el conocimiento histórico al estudiantado a partir de la evaluación de una fuente. Y, a la vez, son propuestas pedagógicas que promueven el tratamiento didáctico de la HR.

6.3.1 El análisis de imágenes en la clase del profesor Ernesto

Para enseñar el fin del gobierno de la Unidad Popular y el golpe de Estado, el profesor Ernesto trabajó con un análisis de fuentes visuales a partir del desarrollo de distintas preguntas. La indicación de la actividad fue “Les voy a dar fotografías. Vamos a hacer una actividad en base a esto. Voy a plantear unas preguntas y las tienen que responder en su cuaderno. Son fotos preciosas, un material histórico invaluable” (OCP, ID: 65:47, 2023). El docente escogió seis fotografías que fueron presentadas sin título, solo mencionó alguna referencia de los años en el que se tomaron. Y, entre todo el curso, hablaron de la situación que se puede ver en cada imagen.

Imagen 1: *Fuentes visuales entregadas por el docente para el desarrollo de la actividad*



Fuente: actividad realizada por el docente Ernesto el 1 de septiembre del 2023.

Una vez entregadas las fotografías a cada estudiante, el profesor proyectó en la pizarra las siguientes preguntas para desarrollar de manera individual:

- a) Describe que ves en cada fotografía y pon un título a cada una.
- b) En base a estas fotos ¿cómo te imaginas la vida en esta época en Chile?
- c) Crea cuatro preguntas en base a las fotografías.
- d) ¿Cómo interpretas la frase “los niños nacen para ser felices”?
- e) Según tu opinión ¿por qué es importante resolver los conflictos políticos mediante la democracia?
- f) Reflexiona ¿cómo es el estado actual de la política en Chile? Entrega tres argumentos.

La actividad consistió en responder las seis preguntas que buscaban la descripción, interpretación y aplicación de los contenidos vistos en clases. Además, el profesor mencionó que, a través de las reflexiones sobre las preguntas y respuestas, se esperaba que los y las estudiantes pudieran lograr cierta empatía de lo que ocurrió en la década de los 70, y con el fin del gobierno de la UP.

A partir de las ideas que se dieron en la discusión observada y las preguntas que recibió el docente, es posible señalar, por ejemplo, al consultarles sobre ¿cómo interpretas la frase “los niños nacen para ser felices”? Permite al estudiantado tomar cierto protagonismo y desarrollar su capacidad de agencia, porque está relacionada con su propia experiencia como niños y niñas dentro de un contexto. Si bien, la frase es un mural de los años 70’, el alumnado se sintió representado y discutió si, dentro de su realidad, nació para ser feliz o no.

En esa misma línea, la pregunta ¿cómo te imaginas la vida en esta época en Chile? Y crear cuatro preguntas en base a las fotografías, a partir de lo concluido por el profesor y las respuestas entregadas por el estudiantado, también permitieron que el estudiantado lograra generar una empatía con los hechos, porque implicó activar su imaginación. El idear como era la vida en la época también estuvo cruzado por los relatos que ellos y ellas tienen sobre el periodo. Se dio persistencia a lo que implicó la intervención de Estados Unidos y el desabastecimiento. En cuanto a la creación de las preguntas, todas giraron en

torno a los sentimientos ¿qué pensaste cuando ocurrió el golpe de Estado?, ¿cómo te sentiste cuando ocurrió el golpe de Estado?, ¿fuiste feliz en esa época?

Por otra parte, la pregunta, ¿por qué es importante resolver los conflictos políticos mediante la democracia? Les permite valorar la democracia y poder condenar el golpe de estado. Este es un ejercicio que vincula los contenidos de la HR con la formación ciudadana, porque implica que el estudiantado logre la valoración de un tipo de sistema político, pero, a la vez, de la importancia de solucionar los conflictos de manera pacífica y a través del diálogo. Y, finalmente, la pregunta ¿cómo es el estado actual de la política en Chile?, les sirvió para realizar una valoración del panorama político actual. Esta pregunta implicó que el estudiantado diera su opinión y visión sobre lo que opinan del panorama político del país. Esto también es una relación entre la HR y la formación ciudadana.

Dentro de las conversaciones que se dieron entre el docente y el grupo curso se creó un panorama en el que se habló mucho de política. El contexto politizado, producto de la votación del plebiscito constitucional, que se vivía al momento de observar la clase da cuenta de ello. Entre los comentarios más recurrentes fue que las niñas y los niños se preguntaban si Allende había sido bueno o por qué Pinochet gestionó el golpe para derrotarlo. Además, el curso tiene un porcentaje que ronda el 30% de estudiantes de nacionalidad venezolana, por lo que también se compartieron distintas experiencias sobre cómo ven ellos y ellas la situación política de Venezuela. Sobre todo, entendiendo que sus familias llegaron a Chile buscando mejores condiciones de vida.

En definitiva, esta actividad permitió al estudiantado conocer algunas imágenes de las épocas y analizarla desde sus conocimientos, pero también desde las emociones que les despertó. Fue un trabajo muy significativo, porque implicó que pudieran dar su opinión y justificarla a partir de lo que las imágenes les mostraban. Además, fue un ejercicio que implicó establecer relaciones entre la enseñanza y comprensión de la HR y la formación ciudadana, porque los niños y las niñas tuvieron que analizar y comprender componentes de la ciudadanía que les impactaban directamente.

6.3.2 El análisis de testimonios en la clase de la profesora Amanda

La docente Amanda realizó una actividad grupal de análisis de testimonios. El estudiantado se reunió en grupos entre 5 y 6 personas y se les entregó una hoja con un testimonio. En palabras de la profesora “tengo 11 testimonios reales de personas que vivieron en dictadura. Tanto víctimas como familiares de detenidos desaparecidos. Hay testimonios de militares que participaron. Hay testimonios de hijos de personas desaparecidas, de personas que estuvieron en campos de concertación. Hay de todo” (OCP, ID: 66:22, 2023).

La indicación fue que cada grupo debía leer el testimonio que le entregó la docente y responder una serie de preguntas, para luego, comentar sus resultados a todo el curso. Las preguntas fueron:

- a) ¿Cuándo creen que se escribió la fuente? ¿en qué año?
- b) ¿De qué trata el relato? ¿de qué tema habla?
- c) Realiza cinco preguntas que le harías a la persona que relata el testimonio.
- d) ¿Por qué creen que es importante ese relato para la memoria de nuestro país?
- e) ¿Qué sentimientos y emociones les provoca el relato? ¿qué sienten?
- f) ¿Qué le dirían a la persona que hizo el relato?
- g) ¿Crees que leer testimonio es válido o correcto para que los niños aprendan sobre historia? Argumenta.
- h) ¿Alguna vez han vivido alguna experiencia que les haya hecho sentir igual? Si es así coméntala como grupo.

En esta actividad podemos visualizar distintos objetivos, aprendizajes y habilidades que la profesora buscó estimular y conseguir. Lo primero, fue comprender la temporalidad de cuándo fue escrita y, además, identificar la temática central del texto. Entre las respuestas que brindaron: “la fuente se escribió a fines de abril de 1976” (OCP, ID: 66:85, 2023), “esta fuente se creó en el año 1984, en septiembre” (OCP, ID: 66:86, 2023, “esta fuente creemos que se escribió en 1975 en la dictadura militar en los campos de concentración” (OCP, ID: 66:87, 2023) y, “nosotros creemos que fue en 1980, ya que la señora arrendó la casa en los años 70 y ya habían pasado varios años” (OCP, ID: 66:88, 2023).

Con respecto a la interpretación de las fuentes y de su contenido, algunas respuestas destacan que “el relato trata de una mujer que relata a través de una carta el regalo que le estaba haciendo a su pareja para cuando él vuelva al campo de concentración” (OCP, ID: 66:89, 2023). También, el estudiantado señala “trata de una niña que perdió a su padre. Habla de los detenidos y desaparecidos” (OCP, ID: 66:90, 2023). Y en el análisis de otra fuente mencionan que “el relato trata de un joven que quedó encerrado en un colegio y entraron los militares para buscar gente. Y trata de como la adolescencia vivió el golpe de Estado” (OCP, ID: 66:91, 2023).

En segundo término, podemos señalar que fue un ejercicio muy interesante, que implicó que cada grupo dialogara con la fuente y con la persona que la escribe. Esto fue posible a través de las cinco preguntas que debían realizarle a la persona. Algunas de las preguntas creadas fueron “¿qué hizo después del ataque de los militares?, ¿realmente los profesores dicen la verdad del golpe de Estado?, ¿Alguna vez supiste de alguien que fue delatado a los militares?” (OCP, ID: 66:92, 2023). Otro grupo, también creó las siguientes interrogantes “¿si la dictadura no hubiese existido qué hubiera pasado?, ¿cómo te sentiste cuando terminó la dictadura? Y, ¿si tu pareja siguiera viva qué estarían haciendo?” (OCP, ID: 66:93, 2023).

En tercer lugar, a través de la actividad, la profesora señaló que el propósito fue que fueran capaces de identificar y describir las emociones que sintieron al momento de leer la fuente. Esto permite generar un aprendizaje en el cual los sentimientos del estudiantado importen y sean parte del proceso de enseñanza. Por ejemplo, los y las niñas plantean que “sentimos que fue impactante y triste porque perdió a alguien importante en su vida” (OCP, ID: 66:94, 2023). Asimismo, señalaron que “nosotros sentimos intriga por todas las cosas que les pasan. También sentimos la injusticia, ya que ella no sabe nada de su familia” (OCP, ID: 66:95, 2023). Y finalmente, en otro ejemplo, “sentimos melancolía porque no recuerda a su padre. Y felicidad porque sobrevivió” (OCP, ID: 66:96, 2023).

En cuarto lugar, les pregunta si creen que los testimonios son válidos para aprender historia y si las fuentes son un recurso de información importante para la memoria de nuestro país. Es una activación de la memoria muy importante y evidente para reflexionar sobre estos conceptos y cómo pueden ser tratados en el aula. Entre las respuestas del estudiantado, con respecto a los testimonios como forma válida para aprender historia

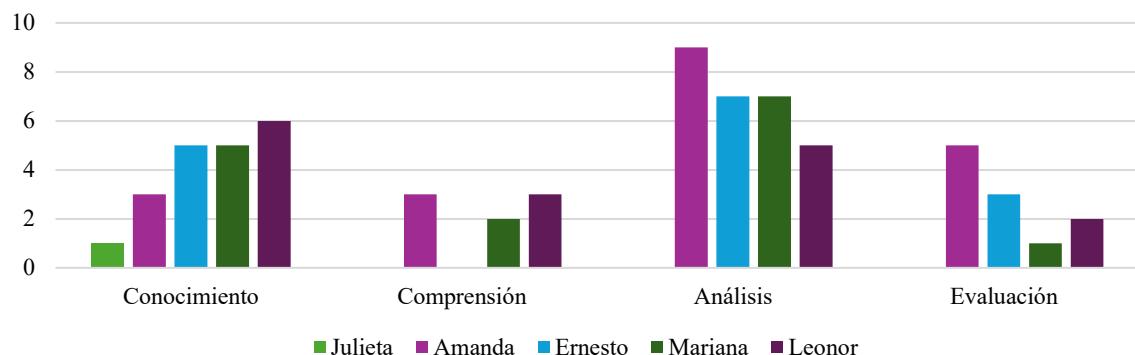
destacan “sí, porque podemos investigar más a fondo lo que pasó en realidad” (OCP, ID: 66:97, 2023). También establecen que “los testimonios relatan de forma vivida y realista las dificultades” (OCP, ID: 66:98, 2023). Y, “creemos que es válido porque para las nuevas generaciones es más fácil aprender ya que la fuente es curiosa y práctica para historia” (OCP, ID: 66:99, 2023).

Y, finalmente, el hecho de que ellos y ellas puedan comparar si se han visto en una situación similar, permite desarrollar una experiencia histórica vinculada a los contenidos y también a la empatía. Entre las respuestas, destacan experiencias personales con respecto a la pandemia como por ejemplo “con el grupo sentimos que en la cuarentena se vivió ya que el toque de queda y las personas no podían salir. Murieron muchas personas y la gente no podía verlo” (OCP, ID: 66:100, 2023).

En esta actividad se otorgó una gran importancia al testimonio como una fuente histórica para conocer y aproximarse al periodo de la dictadura cívico militar y a las violaciones de los DD.HH. Este abordaje se da principalmente desde la promoción de las emociones, buscando que el estudiantado sea capaz de expresarlas en su proceso de formación histórica. Y también, de la importancia de estos recursos para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Junto con ello, es un ejercicio de memoria muy significativo porque le da voz a testimonios de personas que vivieron durante la época que se está estudiando. Y a la vez, es un ejercicio de reflexión por parte del estudiantado, quienes mencionaron la importancia del trabajo con testimonios y la necesidad de que nunca más ocurra una dictadura.

Otro aspecto por destacar es que durante las clases el profesorado contantemente estuvo interpelando a los niños y niñas con distintas interrogantes. Como se muestra en el gráfico, para poder mostrar y analizar esto categorizamos el tipo de preguntas que realizaron durante las clases observadas. Estas categorías fueron construidas a partir de los postulados de Montserrat Roca et al. (2013) y María Fernanda Godoy (2015) quienes analizan el tipo de preguntas como una forma de desarrollar habilidades. Se agruparon las preguntas según un orden creciente de las habilidades. Es decir, de conocimiento hasta evaluación.

Gráfico 6: *Tipo de preguntas desarrolladas por el profesorado*



Fuente: elaboración propia a partir de la observación de clases online y presencial.

Como se evidencia en el gráfico hay docentes que privilegian el uso de preguntas durante la clase, mientras que, en otros casos, esto se da de manera menos frecuente o inexistente. Entre las características generales de las preguntas realizadas, la tónica de éstas respondió a indagar en los conocimientos previos de las temáticas a desarrollar en cada sesión. Y también, para generar procesos de reflexión y metacognición durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ejemplo, algunas preguntas de conocimiento fueron la realizada por la profesora Leonor “¿saben dónde queda el estadio Chile o han escuchado hablar del estadio Chile, ¿saben por qué se llama Víctor Jara” (OCP, ID: 63:26, 2023). También, los ejemplos de la profesora Mariana “Tenemos que pensar, chiquillos pregunta de inicio ¿qué son los derechos humanos?” (OCP, ID: 64:1, 2023). Y, el profesor Ernesto “¿Alguien sabe cómo se llama la coalición que gobierna ahora el país?” (OCP, ID: 65:6, 2023).

Entre las preguntas de comprensión podemos destacar a la profesora Julietta “¿qué creen que significa la supresión de los derechos civiles y políticos?” (OCP, ID: 67:46, 2023). O por ejemplo, Mariana ¿cuál era la idea central del jingle de la campaña del sí? (OCP, ID: 64:37, 2023).

Con respecto a las preguntas de análisis, al ser una habilidad más compleja, éstas supusieron una mayor reflexión a partir de los contenidos enseñados por el profesorado. Citando a la profesora Leonor “¿cuál es la importancia de respetar los derechos humanos de todas las personas? Tienen que responder con lo que han leído y con su opinión personal. Tienen que tener esas dos características la respuesta” (OCP, ID: 63:11, 2023).

O en el caso de Ernesto “chiquillos, una pregunta ¿por qué para mantenerse en el poder para aquellos que aspiran el poder, es importante hacer coaliciones políticas?” (OCP, ID: 65:45, 2023).

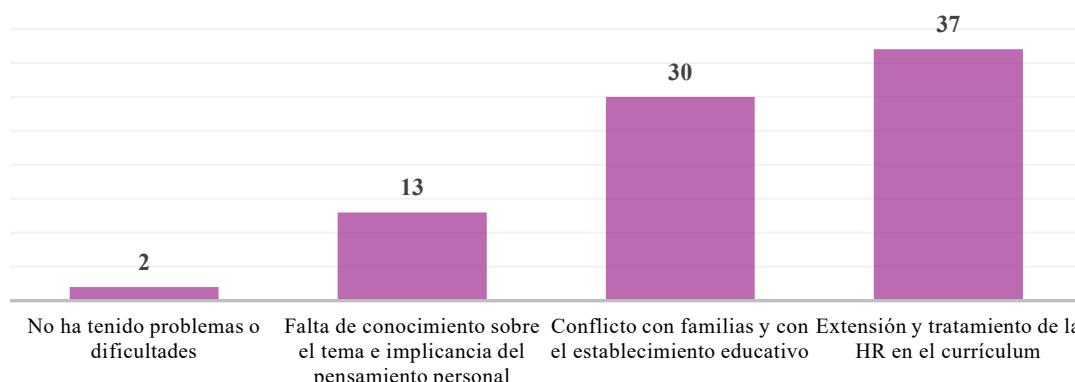
Y, finalmente, las preguntas de evaluación responden a un trabajo de metacognición a través del cual el estudiantado elabora un juicio. Por ejemplo, la profesora Mariana al enseñar el plebiscito de 1988, les consulta “¿creen que, para la sociedad chilena de hoy en día, el voto y la participación política siguen siendo así de importantes o ya no son tan importantes?” (OCP, ID: 64:16, 2023). Y, en el caso de la profesora Amanda, podemos destacar “la pregunta dice: en estos 50 años desde el golpe militar ¿qué le gustaría a usted pedirle a Chile? ¿qué les pedirían ustedes a Chile después que han pasado 50 años y aún quedan muchas cosas por sanar? (OCP, ID: 66:15, 2023).

En definitiva, si caracterizamos la enseñanza de la HR en sexto básico a partir de los casos de estudio y de la información declarada por la muestra de investigación, podemos evidenciar que es comprendida por el profesorado como la posibilidad de abordar una serie de contenidos que son parte del pasado, pero que, en sus palabras, es indudable que siguen presentes en la actualidad. Es una narrativa histórica que, por una parte, presenta un discurso oficial que responde a los planteamientos del Estado, pero también, hay un discurso que se ha construido desde lo colectivo y lo público. Por tanto, podríamos suponer que su abordaje en el aula supone un desafío. Cada docente recurre a distintas propuestas pedagógicas y metodologías para abordar los contenidos. Aunque, si bien hay discursos comunes, en muchos casos, también se presentan diferencias en cuanto a la comprensión y análisis de los procesos, que tienen que ver directamente con el pensamiento del profesorado y su práctica pedagógica.

6.4 Las problemáticas que declara el profesorado sobre la enseñanza de la HR

Como fue mencionado el 100% de la muestra señaló que enseña la HR en sexto básico. Sin embargo, plantean que su abordaje no está exento de dificultades, por lo que expresan una serie de situaciones y complejidades que han vivido en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas dificultades responden a aspectos pedagógicos, de la práctica docente y conflictos en los establecimientos educativos en los que trabajan.

Gráfico 7: Problemáticas para el desarrollo de la enseñanza de la HR en sexto básico



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los datos.

Como se muestra en el gráfico, entre las trabas más recurrentes, 37 docentes plantean que muchas veces existe una dualidad entre los contenidos que creen que son parte de este periodo histórico y los que se mencionan en el currículum. En la siguiente tabla se indican los contenidos que el profesorado considera que deben ser enseñados para el tratamiento de la HR y que, en muchos casos, no están presentes de manera declarada en el currículum. Sin embargo, hay que precisar que el currículum data del año 2012 y que hay muchos acontecimientos que han sucedido después de esa fecha. De hecho, el año 2024 se ha presentado un proyecto de reformas curriculares que está en discusión con diversos agentes de la comunidad educativa. El cual tiene un enfoque más vinculado a la ciudadanía y la participación social. Pero, al momento de realizar la recogida de datos de esta investigación, esto aún no era presentado.

Tabla 21: Contenidos que el profesorado declara que forman parte de la HR

Contenidos	Hechos y acontecimientos	Presencia en el currículum
1) Gobierno de la Unidad Popular (1970-1973)	Programa de la UP.	Se plantea una idea general de evaluar la situación política previa al golpe de Estado.
	Contexto de Guerra Fría.	Se plantea una idea general de evaluar la situación política previa al golpe de Estado.
	Intervención de Estados Unidos.	Se plantea una idea general de evaluar la situación política previa al golpe de Estado.

Contenidos	Hechos y acontecimientos	Presencia en el currículum
2) Dictadura cívico militar	Golpe de Estado.	Sí, se declara desde la lógica de quiebre de la democracia.
	Dictadura cívico militar.	Sí, se espera que el estudiantado analice las transformaciones ocurridas durante el periodo.
	Constitución de 1980.	Sí, se presenta como una transformación política del periodo.
	Violación a los DD. HH	Sí, se declara que el estudiantado debe valorar los DD. HH a partir del conocimiento de las violaciones cometidas durante la dictadura.
3) Gobiernos de la Concertación y de la derecha (1990-2022)	Transición a la democracia.	Sí, se plantea desde la ideal del plebiscito y los desafíos que ha implicado el sistema democrático.
	Búsqueda de verdad y justicia.	Solo se menciona la importancia del resguardo y protección de los DD. HH.
	Modelo económico neoliberal.	Se presenta como una transformación que ocurrió en la dictadura.
	Reformas de los gobiernos de la Concertación (1990-2008).	Se plantea desde la idea de actores importantes en el periodo. No aplica a todos los gobiernos.
	Gobierno Sebastián Piñera.	No tiene presencia.
4) Movimientos y demandas sociales	Movimientos estudiantiles 2006 y 2011.	No tiene presencia.
	Movimientos medioambientales	Se consideran algunos casos en la unidad de geografía.
	Reivindicación causa mapuche	No tiene presencia.
	Movimiento feminista	No tiene presencia.
	Movimiento comunidad LGTBIQ+	No tiene presencia.
	Estallido social 2019	No tiene presencia.
	Proceso constituyente 2019-2023.	No tiene presencia.
5) Problemas sociales de los territorios	Hechos de corrupción política.	No tiene presencia.
	Pandemia Covid-19.	No tiene presencia.
	Procesos migratorios.	No tiene presencia.
	Problemas medio ambientales y zonas de sacrificio.	Se consideran algunos casos en la unidad de geografía.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los datos y revisión documental.

Hay una serie de hechos que se destacan y que se relacionan directamente con sus representaciones sociales sobre el periodo histórico. Hay un énfasis en el gobierno de la Unidad Popular, el desarrollo de la dictadura cívico militar y la transición a la democracia.

Además, mencionan los movimientos sociales y los distintos problemas sociales que existen en los territorios del país. Estos últimos, como se plantea, no tienen presencia en el currículum, sino que dependen directamente del interés de cada docente de poder abordarlo y usarlo para la enseñanza.

En este sentido, podemos señalar que los contenidos que indican tienen que ver con aspectos de historia política, pero también con elementos sociales que permitan comprender luchas ciudadanas del tiempo presente. El docente Héctor sostiene que esto es un problema, dada la falta de profundidad, principalmente porque en sus palabras el currículum no favorece la enseñanza de la HR, “si bien tiene un apartado respecto a los acontecimientos relacionados a la dictadura cívico militar, no entrega detalles de sus efectos en nuestra sociedad, dejando el proceso histórico de manera inconclusa” (Q, ID: 11:17, 2022).

El profesorado identifica que hay contenidos que no son declarados en el currículum. Primero, establecen que no hay una manifestación clara y directa del concepto HR. Sino que se enseña el “siglo XX chileno” (MINEDUC, 2012b), lo cual impacta en el trabajo conceptual y de profundidad de los hechos y acontecimientos de la HR. En esta idea, el docente Samuel menciona: “la historia reciente merece un mejor sitio en el currículum nacional y ser abordada de una manera más transversal” (Q, ID: 15:26, 2022).

Además, señalan que el currículum no trabaja en profundidad los movimientos sociales y tampoco se incluyen experiencias estudiantiles. Dan total relevancia a esto último, porque mencionan que el impacto del estallido social del año 2019, el COVID del año 2020, los procesos migratorios y las zonas de sacrificio medioambiental¹⁶ son temáticas de alto interés entre el estudiantado, porque han sido parte de su día a día y las han vivido en primera persona.

¹⁶ Las zonas de sacrificio son territorios del país que están totalmente contaminados y que sufren problemas medioambientales que afectan directamente la vida de las personas y las comunidades. Esto se considera como una violación a los derechos humanos porque no se respeta el derecho básico de vivir en un ambiente libre de contaminación.

La profesora Pilar destaca que “es fundamental que él o la docente promuevan la vinculación con la realidad del entorno educativo con los contenidos para lograr un aprendizaje significativo” (Q, ID: 32:26, 2022). Esto implica que hay ciertas dinámicas que dependen directamente de la práctica docente y que no pasan por las indicaciones de los programas de estudio del MINEDUC. Como por ejemplo señala la profesora Gloria: “está en la astucia del profesor la constancia de la HR” (Q, ID: 14:17, 2022). Para la profesora Silvia el problema está en que “me parece que el currículum chileno tiende a enseñar la historia como se conoce tradicionalmente, aquellos hechos/procesos dignos de recordar del tiempo pasado” (Q, ID: 13:17, 2022). Por lo mismo, no hay una inclusión de otras temáticas relevantes a nivel nacional, que por lo general responden a procesos sociales y comunitarios.

Con respecto a la extensión curricular y a la falta de profundidad de algunos contenidos, podemos señalar que en la propuesta no existe un desglose de los contenidos que se deben enseñar en cada uno de los objetivos, sino que, como se muestra en la tabla 22, se trabaja con indicadores de evaluación sugeridos¹⁷ los que dependen directamente de cómo el profesorado realice la transposición didáctica.

Tabla 22: Tratamiento de la HR en el currículum de sexto básico

Objetivo de aprendizaje (OA)	Indicadores de evaluación sugeridos
Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia.	<ul style="list-style-type: none"> 1) Describen, basándose en fuentes dadas, la situación política y económica general de Chile en los años previos al golpe de Estado de 1973. 2) Contrastan distintas visiones sobre las condiciones previas al golpe de militar de 1973, utilizando fuentes orales y escritas. 3) Reconocen la importancia de resguardar el estado de derecho en una democracia. 4) Emiten opiniones sobre la importancia del reconocimiento y resguardo de los derechos humanos a partir del conocimiento y reflexión acerca de las violaciones a estos derechos por parte del Estado durante el régimen o dictadura militar. 5) Analizan las principales transformaciones impulsadas por el régimen o dictadura militar, tales como la redacción de una nueva Constitución y el establecimiento de un nuevo sistema económico basado en el libre mercado.

¹⁷ En Chile, debido a una política ministerial, desde el año 2023 se trabaja con *las Priorizaciones Curriculares*. Y en éstas no se establecen los indicadores de evaluación sugeridos. Para este caso, describo los que están presentes en el Programa de Historia de sexto básico del año 2012, porque les consulté a las docentes y el docente y me confirmaron que siguen trabajando con esos indicadores de evaluación.

Objetivo de aprendizaje (OA)	Indicadores de evaluación sugeridos
	<p>6) Distinguen, apoyándose en imágenes y documentos, las principales características del proceso de recuperación de la democracia, con sus principales hitos, como el plebiscito de 1988 y las elecciones presidenciales de 1989.</p> <p>7) Evalúan la transición a la democracia en Chile, considerando el consenso actual respecto al valor de la democracia y la defensa de los derechos humanos. Identifican el papel de algunos actores preponderantes del período.</p>
<p>Comprender que todas las personas tienen derechos que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, lo que constituye la base para vivir en una sociedad justa, y dar como ejemplo algunos artículos de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</p>	<p>1) Identifican distintos mecanismos que permiten garantizar el respeto de los derechos de las personas en Chile (Constitución y leyes, poder judicial independiente, programas sociales, existencia de entes fiscalizadores, sistemas de salud y educación pública, etc.).</p> <p>2) Explican por qué el Estado tiene el deber de resguardar y garantizar el respeto de los Derechos Humanos.</p> <p>3) Analizan el rol que cumplió el Estado en el resguardo de los Derechos Humanos en distintos momentos del siglo XX.</p> <p>4) Profundizan, a través de la investigación, en algunos acuerdos internacionales que Chile ha suscrito con relación a los derechos humanos.</p>

Fuente: elaboración propia a partir del programa de HGYCS de 6º básico (MINEDUC, 2012b) y las priorizaciones curriculares (MINEDUC, 2023).

Tanto los contenidos, como los OA y las indicaciones curriculares quedan a total disposición del profesorado, según los niveles de profundidad que quiere realizar. Si bien, esto genera variaciones en todos los espacios educativos, porque depende directamente de la práctica docente y las horas que dedique a la enseñanza, también puede ser visto como una oportunidad y libertad en la práctica de cada persona para lograr una mayor profundidad de algunas temáticas.

Sin embargo, es necesario precisar que también se puede prestar para un negacionismo y relativismo del pasado reciente, por el uso conceptual o por los argumentos que se pueden desarrollar para su tratamiento. Es más, en las indicaciones del año 2012 se plantea el concepto de “régimen o dictadura militar” (MINEDUC, 2012b), lo cual, es una situación grave que responde a un relativismo conceptual. Desde la historiografía y los movimientos sociales de verdad y justicia el concepto de dictadura cívico militar es el aceptado, porque no podemos relativizar los hechos que ocurrieron.

A modo de ejemplo, esta situación fue evidenciada en clases de la profesora Julieta quien constantemente señaló “vamos a analizar las características del gobierno militar o dictadura como le quieran llamar ustedes” (OCP, ID: 67:44, 2023). Esta situación fue

evidenciada en todas las clases y al consultarle a la profesora, ella señaló que los y las estudiantes debían tomar la decisión de cómo denominar al periodo, que no le correspondía a ella imponer una verdad.

Este tipo de discursos son más comunes de los que creemos. Se intenta perpetuar la idea que existen dos bandos y que cada persona puede llamar como desee al periodo de la dictadura, lo cual es un grave error. La educación debe garantizar un entendimiento del pasado reciente desde una mirada crítica.

Dentro de la temporalidad y hechos que declara el profesorado se incluyen el gobierno de la Unidad Popular, haciendo énfasis en las problemáticas y el contexto internacional de Guerra Fría e intervención de EE.UU. Como también se aborda el tratamiento de la dictadura cívico militar, considerando que el quiebre de la democracia se generó por un escenario adverso casi inminente.

Además, se menciona la violación a los DD. HH y los procesos políticos que se dieron para poner fin a los 17 años de régimen. Con ello, se plantea que el gran impacto fue el quiebre democrático, sin hacer un cuestionamiento profundo a las atrocidades cometidas en dictadura y a la falta de justicia que existe en la actualidad. Posterior a ello, se plantea la importancia del retorno a la democracia, generando una valoración de dicho sistema político como una forma de garantizar oportunidades para todas las personas. Y así, se trabaja de manera muy somera los gobiernos de la concertación y de la derecha post dictadura.

El tratamiento de la HR es una historia política de hechos y acontecimientos vinculados a los gobiernos. Como mencionan los y las docentes, no hay una mayor aproximación y profundidad a dinámicas sociales y culturales, como tampoco a los grandes cambios que ha significado la imposición -y posterior consolidación en democracia- del modelo neoliberal y su impacto en la desigualdad a nivel nacional. Todo esto queda a criterio de cada persona si es que desea dar mayor énfasis en sus clases.

Con respecto a la extensión curricular, la profesora Antonia señala que “el exceso de contenido hace que en la práctica se comprima mucho y no se dé el necesario tiempo de análisis para la comprensión y reflexión respecto de los temas tratados” (Q, ID: 5:18,

2022). Asimismo, la profesora Claudia manifiesta que “creo que la cantidad de contenidos que se abordan en general en historia son absurdos, y a veces no se alcanza a trabajar lo más reciente” (Q, ID: 7:17, 2022). Mientras que Cristián destaca que “por su extensión en contenidos los temas pierden profundidad” (Q, ID: 19:17, 2022).

En estas tres ideas se puede evidenciar un aspecto común: el profesorado reconoce que la extensión del currículum es un problema porque no permite profundizar los contenidos. Esto porque la unidad 3 que comprende los contenidos de Gobierno de la Unidad Popular, Dictadura cívico militar y retorno a la democracia abarca todo el siglo XX chileno. En sexto básico, no hay una unidad exclusiva para el tratamiento de la HR. Además de ello, como menciona la profesora Alicia “creo que las bases curriculares debiesen ser actualizadas, más allá del contenido que es necesario, es la falta de relación entre los sucesos ocurridos en el pasado que han repercutido directamente en el presente” (Q, ID: 17:17, 2022). Es concreto, la profesora destaca que no hay una relación entre el pasado y el presente, sino que este vínculo, es más bien, una preocupación y responsabilidad que recae en cada docente.

En esta misma idea, la profesora Dafne sostiene que “no se abordan problemas locales en diferentes lugares de Chile, el currículo se centra en problemáticas del centro del país y tampoco incorpora temáticas que afectan a minorías, por ejemplo, pueblos originarios” (Q, ID: 18:17, 2022). Este problema con respecto a la centralización de las temáticas curriculares significa que el profesorado que no trabaja en el centro del país - principalmente en la Región Metropolitana de Santiago- tiene que extremar recursos para el abordaje de ciertos contenidos, que respondan a situaciones territoriales de cada comunidad educativa.

Ante esto, el docente Horacio indica que el currículum al no abordar contenidos que estén relacionados con las experiencias escolares, la enseñanza “depende de cómo el docente puede mediar el contenido curricular con acontecimientos que pueden estar viviendo los estudiantes” (Q, ID: 1:17, 2022). Por tanto, el factor de mediación docente y el conocimiento del grupo curso se tornan fundamentales.

Con respecto a las problemáticas que se dan al interior de los establecimientos, como se expresa en el gráfico 30, los docentes manifiestan que han tenido una serie de

dificultades producto de la presión de las familias del estudiantado y el poco respaldo de los colegios para el tratamiento de la HR. En cuanto a las acusaciones, algunas familias manifiestan abiertamente su opinión sobre que la dictadura cívico militar y las violaciones a los DD. HH son temáticas que no se deberían enseñar en la escuela. Por ejemplo, Francisco menciona que:

En Chile la formación ciudadana y la enseñanza de la historia reciente está fuertemente influenciada por las experiencias personales y familiares de los estudiantes lo que provoca que ellos no logren abstraerse de su propia realidad y esto genere conflictos políticos en aula (Q, ID: 30:27, 2022).

La profesora Mariana señala que desde el equipo de dirección del colegio en el que trabaja no autorizaron la participación de sexto básico en la actividad conmemorativa por los 50 años del golpe. En sus palabras:

La actividad que vamos a hacer el lunes está dirigida solamente a media¹⁸ no a básica. No me lo permitieron porque ayer habían apoderados preguntando a la directora, mandando correos, si es que iba a haber alguna actividad, cuyos hijos no estaban autorizado participa en la actividad del 11. Entonces ahí me dije jefa de UTP me dijo como hagamos algo, pero solo para la media (E, ID: 60:6, 2023).

Otro ejemplo, se dio en las clases de la profesora Leonor. Una estudiante le pregunta por qué no fueron al Museo de la Memoria o al Centro de Memoria Estadio Nacional, a lo que la profesora señala:

Miren, honestamente yo había pensado llevarlos al Estadio Nacional porque también fue utilizado como centro de detención y hoy es un sitio de memoria. Yo tenía pensado llevarlos ahí porque yo trabajo en ese lugar, pero me dijeron que no porque es un tema bastante complicado, bastante sensible y algunos apoderados podían alegar. Pero yo sí quería llevarlos a un lugar relacionado con la dictadura. Esa es una de las salidas pedagógicas que yo tenía pensadas, pero lamentablemente no se pudo (OCP, ID: 63:63, 2023).

En este caso en particular, la profesora le comunica al curso que ella tuvo todas las intenciones de programar dicha salida pedagógica, pero desde la dirección del colegio le dijeron que no porque podría haber problemas con las familias. La profesora al no contar con el permiso del establecimiento no pudo realizar la visita al lugar. En esta situación, la problemática estuvo en que el colegio no validó la planificación de la profesora y no

¹⁸ La profesora se refiere a la “media” para describir a los cursos de Educación Media que comprenden desde los 14 a 18 años de edad del estudiantado.

permitió generar un aprendizaje territorial, sobre temáticas de vital importancia como lo son la memoria histórica y la violación a los DD. HH.

Una situación similar vivió la docente Sandra, quien relata que un grupo de hermanos no fue autorizado por su madre a asistir a una salida pedagógica al Parque por la Paz Villa Grimaldi. Tal como expresa la docente:

Ella no autorizó a los niños. De hecho, esta señora tenía 3 hijos en el curso, porque hubo mucho tiempo que no los escolarizó. Yo la cité para explicarle que estaba en las bases curriculares (...) Y bueno, le expliqué todo el currículum. La señora se enojó mucho, me increpó. Me dijo que como podía hablar de esa época si yo no la había vivido. Yo le dije que soy profe de historia, no podría hablar de nada. Y lo típico, el típico discurso de ultraderecha, que las cosas habían sido distintas (E, ID: 62:5, 2024).

En este caso, además de que los estudiantes no fueron autorizados, la apoderada increpó a la profesora y le señaló que ella no vivió la época de la dictadura, por tanto, no tendría el derecho de hablar y opinar del tema. Al conversar con la profesora, ella me comentó que este tipo de situaciones son muy comunes dentro de los espacios educativos. Pero que, por lo menos en su caso, el colegio la apoyó y activó ciertos protocolos con la apoderada.

En cuanto a situaciones que han vivido a nivel de colegio, la profesora Gloria hace el siguiente análisis:

En mi experiencia pienso que en los colegios particulares pagados la enseñanza de la HR si es un problema. Jamás olvidaré que un día me dieron que en sexto básico no podía enseñar lo que es una Constitución porque justamente estaba empezando el proceso constituyente. Por ejemplo, en los colegios municipales (públicos) es más a criterio de cada docente. Y en los colegios subvencionados todo les da lo mismo (Q, ID: 14:27, 2022).

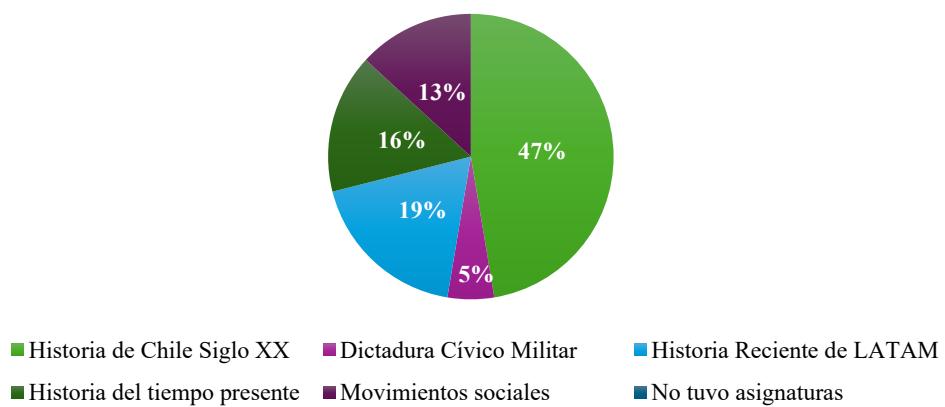
La profesora argumenta que el trato de la HR depende de cada dependencia de los colegios. En su caso, al trabajar en un colegio particular pagado, tuvo una serie de problemas en la cual le negaron la enseñanza de un contenido que está declarado en el currículum. Por lo que se vuelve una complejidad la enseñanza y, además, deja al profesorado sin respaldo académico.

Por ejemplo, Claudia enfatiza en que “en las escuelas no se empodera a docentes, todo lo contrario. Muchas veces nos desplegamos como seres individuales, haciendo la pega

más compleja, pero a la vez incompleta” (ID: 7:40, cuestionario Claudia, 2022). En este sentido, a partir de la impresión y sentir de la profesora, el apoyo que se presta desde los establecimientos a la labor docente no es total. Esto implica que se creen otros tipos de problemas que tienen que ver con la incomodidad y falta de las condiciones adecuadas para realizar el trabajo educativo.

Por otra parte, 13 personas señalan que el tipo de problemáticas a las que se han visto enfrentadas tiene que ver con la falta de conocimiento sobre la HR y, con ello, de metodología para su abordaje en el aula de educación básica. Para ahondar en este tema, en el gráfico 7 se desglosan las asignaturas que el profesorado mencionó que cursó en su formación inicial relativas a temáticas de la HR. Como fue descrito con anterioridad, el profesorado de sexto básico, cuenta con distintas formaciones profesionales de pregrado, por lo que, esto impacta directamente en la cantidad de cursos que se tiene sobre este tema. Sobre todo, porque suele suceder que en quienes estudiaron licenciatura en historia, hubo una mayor profundidad dado los contenidos historiográficos propios de la carrera y disciplina.

Gráfico 8: *Asignaturas de HR cursadas por el profesorado en la formación inicial*



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los datos.

Un 47% de la muestra señala que exclusivamente tuvo una asignatura sobre Historia de Chile en el siglo XX. Mientras que un 19% señala que tuvo un abordaje de la HR en una asignatura que comprendía toda América Latina. También se destaca con un 16% la asignatura de Historia del Tiempo Presente que era netamente de historiografía. Y con un 13% sobre movimientos sociales. Un 5% declara que su aproximación a la HR fue una

asignatura que abordó exclusivamente la dictadura cívico militar. Y finalmente, un 13% de la muestra indica que no tuvo cursos sobre HR.

Estos datos nos muestran que el panorama es variado. En todos los casos, quienes cursaron la asignatura de Historia del Tiempo Presente e Historia Reciente de Latinoamérica son personas con una formación de Licenciatura en Historia. Mientras que los contenidos de Historia de Chile del siglo XX principalmente son personas con formación de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Estos indicadores, nos dan cuenta de que hubo algunos elementos de enseñanza de la HR, pero éstos tampoco fueron tan profundos y en muchos casos, como destaca ese 13%, no existieron.

El profesorado también destaca que un problema que se está viviendo al interior de las aulas se relaciona con la proliferación de discursos de odio entre el estudiantado. A modo de contextualización, según la organización Nómade (citado en Narváez, 2024), el crecimiento de la matrícula de niños, niñas y adolescentes extranjeros, ha crecido de manera exponencial por sobre un 200% los últimos años.

Esto es un panorama que el profesorado ha detectado como un problema, sobre todo porque dentro del aula se generan discursos de odio vinculados a ciertos contenidos políticos que forman parte de los tópicos de la HR. La enseñanza de la dictadura y la vulneración a los DD. HH es uno de los más elocuentes. Por ejemplo, la profesora Amanda en la entrevista destacó que:

Con el niño que es de Venezuela y me decía tía yo la única vez que conocí una dictadura fue en mi país. Nosotros nos vinimos para acá, se nos trataba muy mal, no teníamos nada para comer, es como lo que pasó con Allende, hay escasez de alimento la plata no alcanza. Entonces vinculan todo lo que yo les digo con lo que están viviendo en su propia realidad. Yo creo que la inclusión migrante también tiene que ser un tema. Porque sobre todo los temas traumáticos, algunos igual han pasado cosas malas. Nos ha servido harto porque comenzamos la unidad, él me decía tía yo sé que este tema es antiguo, pero eso igual está pasando en mi país y todos los días llamo a mamá porque me preocupan que no tengan pan. La familia está allá, se vino con la tía, todo un conflicto. Él relaciona todo su trauma con el tema de la dictadura. En mi curso también hay niños que son venezolanos y a los niños chilenos igual les cuesta entender un poco más, pero ellos lo relacionan más (E, ID: 61:14, 2023).

La profesora describe el tipo de discursos que se han dado en el aula con respecto a la experiencia histórica del estudiantado. En el caso particular de las infancias que llegaron a Chile desde Venezuela, la tónica es muy repetida, generan una aproximación al conocimiento del desabastecimiento y de la dictadura cívico militar desde su propia experiencia. Esto impacta en el desarrollo del aprendizaje situado que generan con los contenidos, dado que lo relacionan directamente con sus vivencias personales y familiares.

En la observación realizada en la clase del profesor Ernesto, también presencié una situación parecida. Una estudiante nacida en Venezuela discutió con un compañero nacido en Chile sobre lo bueno que fue el gobierno de Sebastián Piñera y su gestión durante el estallido social. El niño le decía que no, que eso no es verdad porque hubo mucha gente que fue torturada y que perdió sus ojos. Esto da cuenta del ambiente politizado que también se vive en algunas escuelas. Y está dado sobre todo por un contexto mediático particular que se vive en el país desde el año 2019. Sin ir más lejos, este tipo de dinámicas fueron comunes en las aulas observadas. Al consultar al docente, él destaca la importancia que se pueda hablar de política con el estudiantado a partir de temáticas que le son cercanas y de las cuales tienen una opinión. Sobre todo, con la migración venezolana al país.

Por otro lado, la profesora Gabriela destaca que en el establecimiento educacional que ella trabaja:

En mi caso, estoy en una escuela pública en donde las historias familiares, contextos territoriales y procesos personales de cada estudiante inhabilita una mejor enseñanza y comprensión, en muchas ocasiones no hay diálogo (...) Hoy se suma una variante que debe atenderse con urgencia que es la historia de niños y niñas migrantes. Es necesario que el currículo integre historia latinoamericana como nunca antes, pues la mayoría de los niños y las niñas que hoy asisten a escuelas públicas chilenas son extranjeros con una experiencia cultural superior con respecto a la dictadura (Q, ID: 12:17, 2022).

Ella destaca la necesidad de que el currículum integre componentes que se vinculen con los procesos migratorios. Evidentemente, esto es un desafío que seguramente tomará años de cambios y discusiones. Por lo cual, en el profesorado recae toda la responsabilidad de generar interacciones y utilizar metodologías que promuevan un acercamiento de la disciplina a la vida de los y las estudiantes.

En definitiva, el profesorado menciona que sí enseña la HR en sexto básico porque es un contenido curricular. Pero a la vez, tiene una serie de dificultades con respecto a su tratamiento en el aula, las problemáticas de su abordaje y la presión de los establecimientos educacionales y las familias, en contra del desarrollo de los temas controversiales de la historia de Chile.

6.5 Síntesis del capítulo

En el presente capítulo se expusieron distintas temáticas sobre las nociones del profesorado acerca de la HR y su enseñanza. En primer lugar, se analizaron sus ideas sobre el concepto, el cual responde principalmente a ser una historia cercana. Y a que son hechos que aún están presentes de alguna u otra manera en la actualidad y a nivel mediático.

Posteriormente, se expusieron y analizaron las representaciones sociales que tiene el profesorado con respecto a la HR. Como se evidenció estas tienen que ver con experiencias y vivencias familiares, personales y, sobre todo, de movilización política durante las protestas estudiantiles. Una idea interesante que se plantea es que la participación en las movilizaciones mencionadas, significaron acercamiento a la historia como disciplina desde una forma activa y participativa.

También se abordó el tratamiento de la enseñanza de la HR en la escuela. Por ello, se caracterizaron por una parte las ideas que tienen los y las docentes sobre su práctica pedagógica. Pero, a la vez, se expusieron casos concretos de cómo se genera la transposición didáctica, las metodologías y recursos que utilizan para lograrlo. Con ello, exponemos y sostenemos la idea que muchas veces lo que se dice que se hace, no está tan evidenciado en la realidad.

Y, finalmente, se analizan las distintas dificultades vividas por el profesorado para el tratamiento de estos contenidos en el aula. Entre estas destacan la presión de las familias, del establecimiento y las limitaciones y/o falta de profundización que existe a nivel curricular.

Capítulo 7: Las representaciones sociales del profesorado sobre la formación ciudadana y su inclusión en sexto básico

En el presente capítulo se muestran y analizan los datos obtenidos en los 43 cuestionarios aplicados a docentes de HGYCS, en las transcripciones de las observaciones de clases, en la información obtenida a partir de las entrevistas en profundidad y en el análisis documental. El objetivo de este capítulo es abordar las representaciones sociales que tienen los y las docentes sobre la formación ciudadana y su tratamiento en el aula. Para lograr dicho cometido, se identifican las ideas que tienen sobre la ciudadanía y la importancia que otorgan a desarrollar una ciudadanía democrática y participativa. Además, se identifican y analizan los diversos desafíos y problemáticas que les ha supuesto el abordaje de esta temática.

El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

- Las representaciones sociales del profesorado sobre la formación ciudadana y la importancia que brindan a su enseñanza.
- La enseñanza de la formación ciudadana y los contenidos seleccionados para su aplicación.
- Los recursos y metodologías utilizados para formar ciudadanía.
- Los desafíos y las problemáticas de la inclusión de la formación ciudadana en la escuela.
- Síntesis del capítulo.

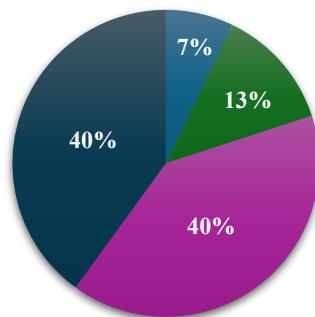
7.1 Las representaciones sociales del profesorado sobre la formación ciudadana y la importancia que brindan a su enseñanza

Con respecto a las ideas y representaciones sociales que tienen los y las docentes sobre la formación ciudadana, en el cuestionario mencionan la importancia de conocer el funcionamiento del Estado y sus instituciones, la valoración de la democracia como sistema político de gobierno y las dimensiones que permiten que los y las estudiantes se puedan desenvolver a nivel personal y colectivo. Además, señalan que el abordaje de ciertos contenidos y acontecimientos son claves para comprender la actualidad desde un

punto de vista histórico y político. Lo que implica vincular y/o usar contenidos de la HR para el tratamiento de la formación ciudadana en la escuela.

Para el desarrollo de este capítulo, como se analizan sus representaciones sociales, se presta un especial énfasis al pensamiento del profesorado sobre su práctica pedagógica. Es decir, se toma en cuenta lo que piensan, cómo – y desde dónde- han construido esas ideas y, a la vez, también se declara lo que dicen que hacen.

Gráfico 9: *Las Representaciones sociales del profesorado sobre la formación ciudadana*



- La FC son los contenidos vinculados al funcionamiento del Estado y las instituciones políticas del país.
- Elementos que ayudan al estudiantado a valorar la democracia como sistema de gobierno.
- Dimensiones que fomentan actitudes en el estudiantado para una mejor convivencia en sociedad.
- Contenidos que promueven la formación del pensamiento crítico para comprender la actualidad.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los resultados.

En el gráfico 9 se muestra una pregunta del cuestionario. En esta se les pidió a los y las docentes marcar la idea más cercana a sus creencias sobre la ciudadanía. Se consideraron elementos que son parte de la definición curricular tales como: los contenidos vinculados al funcionamiento del Estado y los elementos y/o actitudes que implican una valoración de la democracia.

Con respecto a las alternativas sobre las dimensiones que fomentan actitudes en el estudiantado, nos referíamos a todos aquellos contenidos y aspectos que se pueden desarrollar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, que permiten que el estudiantado pueda convivir en sociedad. Por ejemplo, el respeto, la empatía, la tolerancia, el fomento del diálogo y del debate sobre las ideas. Y, finalmente, con respecto

a los contenidos que promueven la formación del pensamiento crítico, apuntamos a temáticas que tienen que ver principalmente con un análisis del acontecer nacional.

En cuanto a los resultados obtenidos, un 7% del profesorado encuestado destaca que entienden por formación ciudadana los contenidos vinculados al funcionamiento del Estado y las instituciones políticas del país. Mientras que un 13% indica que la formación ciudadana son los aspectos que ayudan al estudiantado a valorar la democracia como sistema político. Como fue mencionado estas ideas están en concordancia con los planteamientos curriculares, ya que, éstos promueven una idea de la ciudadanía que parte con estos contenidos clásicos. En el currículum se privilegia el estudio de la división de los poderes del Estado, los derechos y deberes de las personas, el conocimiento de la Constitución política del país y la rotativa de los cargos políticos (MINEDUC, 2012b).

Por otra parte, un 40% de la muestra destaca que la formación ciudadana son dimensiones que fomentan el desarrollo actitudinal en el estudiantado, para mejorar la convivencia a nivel social. Y, en la misma medida, otro 40% de la muestra enfatiza que son los contenidos que al ser enseñados promueven el desarrollo del pensamiento crítico, para comprender las dinámicas de la actualidad.

Es decir, se puede evidenciar que una tendencia mayoritaria declara que la formación ciudadana son las dimensiones, contenidos y actitudes que promueven un desarrollo de la ciudadanía desde una variante más crítica y social. Sin embargo, también hay personas que comprenden la formación ciudadana como la enseñanza del funcionamiento del Estado y de la articulación política del país.

A partir de estas categorías, podemos señalar que en las representaciones de los y las docentes, sobre qué es la formación ciudadana y en el porqué es importante, le atribuyen una serie de características tanto cognitivas, como procedimentales y de participación. Por ejemplo, el profesor Ernesto menciona que la formación ciudadana está vinculada en cómo la sociedad se relaciona con los temas políticos que se viven en el país. En sus palabras:

Para mí la formación ciudadana es una cuestión muy clara y es el vínculo que existe entre la ciudadanía y los asuntos políticos de un país. Para mí eso es la educación ciudadana. Hay gente que dirá y hay muchos profes que piensan así que

la formación ciudadana es entender cómo funciona un sistema político. O la historia republicana de un país, la historia de los presidentes. Y puede ser, o sea yo creo que la formación ciudadana tiene un poco de eso. Pero para mí el corazón de la formación ciudadana, de la educación ciudadana, es el vínculo entre la ciudadanía y los asuntos políticos. Como la ciudadanía aborda los asuntos políticos, reflexiona en torno a los asuntos políticos, intenta participar e incidir en los asuntos políticos (E, ID: 57:16, 2023).

El docente entiende la formación ciudadana desde una categoría activa y participativa. Reconoce que hay una estrecha relación entre las relaciones que establecen los y las ciudadanas con la política del país. Destaca que, si bien hay ciertos aspectos tales como el funcionamiento del Estado, la historia política y los sistemas políticos, que suelen ser relevantes en las ideas que se tiene sobre la formación ciudadana, hay otros elementos que son trascendentales. Menciona que la relación que establecemos con los asuntos políticos del país es lo que nos forma en una ciudadanía comprometida y activa. En este sentido, él otorga un rol central a las personas como agentes de acción a partir de un entendimiento político. Por otro lado, la docente Carmen define la formación ciudadana como:

Para mí es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a NNJ participar en la sociedad con conciencia de ser ciudadanos de pleno derecho, con una responsabilidad, progresiva de acuerdo a su edad, de contribuir a la construcción de una sociedad democrática, participativa e inclusiva. Pienso que es importante empoderar a los NNJ en su rol en la sociedad y que consideren los derechos humanos como un elemento clave de la convivencia pacífica de la comunidad (Q, ID: 31:28, 2022).

Esta definición alude a la formación que pueden recibir los niños, niñas y jóvenes que les permita desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas. Además, la profesora manifiesta la importancia de la participación y la responsabilidad para construir una sociedad más justa. Es decir, evidencia la formación ciudadana como un elemento transformador, en el cual las infancias deben tener un rol central. Igualmente, la profesora Mariana señala un argumento parecido a lo planteado por Carmen:

Yo creo que la formación ciudadana, como el nombre lo dice, es formar ciudadanos. El tema en cómo. Entonces yo creo que el objetivo de la formación ciudadana es que los estudiantes sean como un aporte positivo como para el país desde las distintas áreas. Por ejemplo, respetuosos con los animales, con el reciclaje. No solamente como se entiende la democracia de sólo ir a votar cada cuatro años, el ser ciudadanos. Sino que sean agentes activos y positivos para su país (E, ID: 60:14, 2023).

Ella toma en cuenta lo significativo que es lograr una formación ciudadana que despierte un interés en el estudiantado, a partir del respeto y valoración de diversas acciones sociales. Al igual que el profesor Ernesto, señala que la entiende desde la capacidad de agencia y participación que se puede lograr en el estudiantado a partir del uso de ciertos contenidos. Es decir, evidencia una ciudadanía participativa y responsable. Por ello, su enseñanza también debe ir en esa línea y no sólo considerar las votaciones y elecciones como actos en los cuales hacemos valer nuestra ciudadanía. También destaca que su pensamiento está influenciado por sus estudios:

Mi idea nace de mi formación de profesora de historia porque creo que lo más importante es desarrollar habilidades. En nuestro caso, las habilidades cívicas de los estudiantes. Que no somos ciudadanos desde que cumplimos 18 años y podemos votar, sino, que somos ciudadanos porque conformamos este país y conformamos esta sociedad. Por tanto, debemos todos nosotros aportar para que esta sociedad funcione de la mejor manera posible. Yo creo que desde ese lado es que nacen mis ideas respecto a lo que significa ser ciudadano y ser ciudadana en nuestro país (E, ID: 60:22, 2023).

La profesora Gloria expresa que para ella es primordial el tratamiento de los problemas sociales y la enseñanza de hechos y acontecimientos, que formen parte de la realidad del estudiantado:

Para mí educación ciudadana es una de las herramientas más fundamentales para nuestra sociedad, los motivos están en qué busca una sociedad equitativa llena de oportunidades para poder llegar al anhelado bien común. Es por esto que mi reflexión se basa en el objetivo principal que es entender la democracia y cómo participar de forma activa como ciudadano (...) Es una invitación constante a qué se sientan partícipes e importantes dentro de la sociedad sin necesidad de haber cumplido la mayoría de edad. Que los jóvenes se interesen por su localidad y de los problemas sociales que los rodean y afectan directamente, que reconozcan la importancia de ser un ciudadano informado y crítico (Q, ID: 14:26, 2022).

Establece que la formación ciudadana es una herramienta a través de la cual es posible lograr una sociedad equitativa, en la cual las personas se puedan desenvolver. Además, postula que la ciudadanía no responde a la edad de las personas, sino que todas las personas somos ciudadanas. Y, por ello, tenemos un rol fundamental a nivel social. A su vez, plantea la idea de que es posible la participación dentro del sistema democrático. Por lo cual, también destaca la importancia del sistema político en el que vivimos y los espacios que existen para generar cambios. Por otro lado, la profesora Leonor destaca que para ella la formación ciudadana:

Es un pilar fundamental porque uno les enseña a los estudiantes cómo se administra el Estado, que hay una división de poderes. También se explica por qué es esa división de poderes. También se les enseña la Constitución, que es algo muy importante, que es como nuestro marco legal en cuanto a cómo funcionamos como sociedad. Y también es el momento que tenemos nosotros para enseñarles las cosas, o uno de los tantos momentos para enseñarle las cosas que se pueden y no se pueden hacer como sociedad. Y entender la importancia también del sistema político en el que estamos, que a lo mejor puede que para muchos no sea el sistema perfecto, pero es el mejor sistema de todos los sistemas que existen (E, ID: 58:14, 2023).

Sus representaciones sobre la formación ciudadana responden a una ciudadanía sustentada en el funcionamiento del Estado y en los poderes que lo integran. Ella sostiene distintos contenidos conceptuales y teóricos que son parte del currículum de sexto básico y, que a la vez, podríamos denominar más clásicos.

También, menciona la importancia de la responsabilidad individual de cada estudiante, para que logren comprender cómo se deben comportar a nivel social. Y, en último término, menciona que es necesario que el profesorado valore el sistema político actual porque, si bien no es perfecto, es un sistema que nos permite vivir con ciertas libertades. Además, la profesora destaca que para ella la enseñanza y desarrollo de la formación ciudadana permite abordar una política del nunca más. Puesto que en palabras de la profesora:

Yo creo que la formación ciudadana también es una forma de recuperar ciertas cosas que nos quitó la dictadura. Porque, por ejemplo, antes no era la formación ciudadana, sino que la educación cívica. En educación cívica, sé que antes se enseñaban las leyes laborales, diferentes tipos de leyes y que eso se decidió terminar porque si se tenía ese estudio. Los estudiantes que después iban a hacer futuros trabajadores iban a estar conscientes de sus derechos.

Entonces, yo siento que lo que viene a ser la formación ciudadana ahora, claro, después de la dictadura, después de la transición etcétera va a estar obviamente que está mucho más enfocado en mostrarnos como la importancia de la democracia y de los derechos tomando en cuenta que en dictadura se vulneraron los derechos humanos. Y también no hubo democracia. Entonces ahora está enfocado en eso más que todo para y también de la separación del poder del estado de nuestros tres poderes y yo creo que se enseñan esos como tres pilares de la formación ciudadana para que los niños también sean de alguna manera conscientes de lo que ocurrió en dictadura estuvo mal (E, ID: 58:19, 2023).

Ella relaciona la idea que con el proceso de transición a la democracia en 1990 la formación ciudadana en Chile ha sido enfocada hacia la valoración de la democracia y en el conocimiento del funcionamiento del Estado, con el objetivo que se entienda qué las situaciones ocurrieron en dictadura, que no pueden volver a suceder. Por ello, desde su perspectiva, estos contenidos también responden a la mirada y énfasis que pone el Estado en cuanto a lo que se espera que se enseñe. Además, complejiza la relación que se establece entre la formación ciudadana, la HR y la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos, y la violación de éstos durante la dictadura. En esta misma línea, en cuanto a la importancia de los derechos, la profesora Julieta describe que:

Formación ciudadana tiene que primero con los derechos y deberes que tiene cada persona como ciudadano. Que todos somos ciudadanos, eso es algo que lo recalco. Que si uno tiene un derecho también tiene que cumplir con el deber (...) Luego un poco más macro con la sociedad, los derechos de los niños, los derechos humanos. O sea, la declaración de derecho, el hombre y del ciudadano se ve eso. Y ya en sexto se ve un poco más lo que tiene que ver con el Estado.

En mi época como que no se hablaba de esto. O sea, uno veía que iban a votar los papás y todo. Nunca me pasaron en el colegio, tú tienes derecho y deberes. Yo hacía las cosas porque mis papás me decían eso es bueno y eso malo. Pero ahora los niños tienen un abanico de cosas para saber que es ser ciudadano. Cuáles son los derechos de ellos, cómo se pueden proteger ante cierta conductas que a lo mejor no son adecuadas en su casa, o en el colegio, o en la calle que les pueda pasar. Entonces yo creo que ahora es mucho mejor como se está, o sea que se esté realizando esta unidad de formación ciudadana para que no los pasen a llevar (E, ID: 59:21, 2023).

En sus ideas sobre la formación ciudadana, la profesora Julieta problematiza sobre la enseñanza de los derechos y deberes, como un contenido esencial para el tratamiento de la ciudadanía en el aula. Compara lo que es la educación en la actualidad con la que ella recibió en su época escolar. Es decir, sus representaciones están cruzadas por experiencias personales, que tienen que ver con la diversidad de contenidos que se trabajan en la actualidad.

La docente argumenta que la finalidad de la formación ciudadana está en poder educar a los niños, las niñas y jóvenes para que no vivan episodios o situaciones violentas. Esto nos da cuenta de que la profesora entiende la promoción de la ciudadanía en el aula, como un contenido clave en la formación personal de cada estudiante y, no sólo, como temáticas

que nos permiten comprender qué es el Estado. Asimismo, la profesora Amanda menciona que en su caso:

Con el tiempo me he dado cuenta de que formación ciudadana es formar ciudadanos empáticos, honestos, ciudadanos que sepan respetar sus derechos, que sepan defenderse, que validen y respeten su democracia. Yo creo que ha sido súper complejo porque la formación ciudadana me está enseñando a mi constantemente, porque estoy aprendiendo de lo que es formación ciudadana (...) Me cuesta un poco responder que es la formación ciudadana porque todavía estoy aprendiendo y estoy formando mi propia opinión y mi propio aprendizaje de como poder enseñarlo (E, ID: 61:11, 2023).

Ella declara que siente que está en constante aprendizaje, porque es un contenido que le ha implicado múltiples desafíos en su abordaje. Expresa que ha sido complejo porque se espera que ella pueda fomentar una serie de actitudes y habilidades en los y las estudiantes, que les sirvan para su día a día. Es decir, el contenido tiene un carácter cognitivo y a la vez actitudinal. La profesora Pamela, plantea una idea muy similar con respecto a la importancia de la formación ciudadana en la vida del estudiantado:

La formación ciudadana se diferencia de la educación cívica porque la educación cívica tiene que ver con la alfabetización de conceptos con respecto a la política y a la labor de un ciudadano desde una perspectiva más clásica, como la participación a través del sufragio. Mientras que la formación ciudadana, tiene que ver también con la alfabetización, pero de habilidades para la vida. Habilidades que permitirían construir una ciudadanía más transformadora que una ciudadanía más clásica. En un ejemplo, está súper bien que los estudiantes participen votando. Que también participen en la escuela. Pero también la idea es que hagan un proyecto de transformación social. No es que hagan caridad en un orfanato o en un hogar de menores. Tiene que ver con fomentar la transformación del mundo (Q, ID: 35:28, 2022).

En esta definición, lo importante y fundamental de la formación ciudadana es que el estudiantado logre un impacto transformador. A través de este relato podemos identificar que la profesora establece una diferencia entre lo que es la formación ciudadana y la educación cívica. Las contrasta y resalta los elementos que forman parte de cada una. En cuanto a esta idea de transformación, también el profesor David argumenta que:

Creo que las Ciencias Sociales en general y la formación ciudadana en particular son elementos clave para que la sociedad se piense y transforme a sí misma. Por décadas se logró en Chile imponer cierta aura de prohibido, inapropiado o de mal gusto a todo lo que tenga que ver con “política” o criticar lo establecido. Veo con esperanza y optimismo que tanto el currículum como la sociedad en general estén

abriendo espacio para por fin procesar lo que nos pasa y atreverse a cambiarlo (Q, ID: 24:27, 2022).

En este análisis también se esboza la idea de transformación y el impacto que puede llegar a tener la sociedad en eso. Además, da cuenta de que en Chile se ha impuesto la idea -que incluso se sigue perpetuando- que el hablar de política es algo malo, mal visto o prohibido. Esto está relacionado directamente con el impacto del régimen dictatorial en la vida social y en la imposición de una narrativa del silencio. Esta situación ha significado que, en muchos espacios, incluidos los centros educativos, la formación ciudadana sea vista como un tema controversial. De todos modos, señala que se siente esperanzado en la apertura que se está viviendo a nivel social, al discutir ciertos temas de interés político y comunitario.

De igual manera, el docente Ricardo destaca lo vital que se hace formar una ciudadanía que establezca relaciones personales y comunitarias. En sus palabras, señala que para él:

La formación ciudadana implica preocuparse por el ‘cómo’ y el ‘por qué’ de la convivencia. A través de sus aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, establece las condiciones para las relaciones comunitarias y personales dentro de la sociedad. Estas relaciones están definidas o limitadas por un territorio, contexto y paradigma específicos (Q, ID: 40:25, 2022).

A partir de sus planteamientos, el docente afirma que la enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana está directamente vinculada con las relaciones que se establecen con el territorio y el contexto. Éstos últimos son un factor que tiene un grado de incidencia en ciertas actitudes y concepciones sobre las relaciones comunitarias y personales. Como afirma el profesor Federico “para mí la formación ciudadana y la ciudadanía son una dimensión relevante de la experiencia subjetiva de quienes conviven en la sociedad actual” (Q, ID: 32:26, 2022). E Ismael plantea que “la formación ciudadana y todo conocimiento que se enseña en la escuela debe tener este carácter de situado, por lo que enseñar algo sin asociarlo críticamente con el contexto, perdería su influencia” (Q, ID: 22:26, 2022). En estos casos, generar un aprendizaje situado es vital para poder comprender el contexto y las dinámicas, relaciones e interacciones que se producen en su interior y en su vínculo con la comunidad.

En esta misma idea, la docente Lorena piensa que la formación ciudadana propicia que el estudiantado pueda reflexionar sobre las dinámicas del mundo actual, en la cual los

niños, niñas y jóvenes tienen un papel fundamental “comprendiendo su lugar como miembro, participante de la sociedad mundial y de su realidad cercana que es la chilena, como también comprendiendo el funcionamiento del sistema en general ayuda a que se forme una perspectiva del mundo actual” (Q, ID: 28:26, 2022). Por lo tanto, podemos interpretar que sus representaciones sociales están cruzadas con la posibilidad de generar un aprendizaje situado, que no sólo implica aprender que hay momentos y hechos históricos que ocurren porque sí, sino que también los y las estudiantes se ven dentro de dichas dinámicas y pueden crear sus propias reflexiones.

En conclusión, las representaciones sociales del profesorado con respecto a la formación ciudadana se originan a partir de hechos y situaciones de las cuales han sido parte. Destacan que el conocimiento sobre el funcionamiento del Estado y la valoración del sistema democrático son vitales, para que el estudiantado entienda el contexto político en el que vive. En esta idea, se concibe la formación ciudadana desde una perspectiva clásica y orientada a entender qué es una democracia y los límites que ésta tiene.

Sin embargo, hay docentes que también muestran una postura más comunitaria y crítica de lo que entienden por formación ciudadana, y expresan el vínculo con la comunidad y con el territorio a partir de un carácter transformador. Y, a la vez, las relaciones humanas como aprendizajes que pueden llegar a promover una participación del estudiantado en temáticas que atañen a su día a día. Con ello, también dan a conocer de qué manera es posible lograr una enseñanza actitudinal y cognitiva con respecto a la utilidad que se le otorga al conocimiento.

7.2 La enseñanza de la formación ciudadana y los contenidos seleccionados para su aplicación

El total de la muestra señala que enseña formación ciudadana en sexto básico. Este contenido se aborda, principalmente, siguiendo las directrices y lineamientos que establece la unidad n°1 *Chile, un país democrático* del programa de estudio del MINEDUC. El propósito de la unidad es “explicar algunos elementos fundamentales de la organización democrática de Chile, incluyendo: la división de los poderes del Estado. La representación a través de cargos de elección popular (...) la importancia de la participación ciudadana” (MINEDUC, 2012b, p. 52).

El currículum establece que los OA se deben cumplir responden a la importancia del funcionamiento del Estado, el reconocimiento de la Constitución política del país, la comprensión de los derechos sociales y políticos, la enseñanza de actitudes cívicas, el trabajo en equipo y la participación en comunidad. En la tabla 23 se muestran los conocimientos que el programa de estudio declara que se deben enseñar durante la unidad.

Tabla 23: *Conocimientos declarados en el currículum de sexto básico*

Unidad	Conocimientos
Unidad 1: <i>Chile, un país democrático</i>	<p>1) La constitución, ley fundamental del Estado que establece la organización política, las funciones de los poderes públicos y los derechos y deberes de las personas.</p> <p>2) Principios básicos y características de una república democrática.</p> <p>3) Virtudes necesarias para el fortalecimiento de una sociedad democrática.</p> <p>4) La Declaración universal de DD. HH y su relación con la Constitución política de Chile.</p> <p>5) Proyectos de ayuda social existentes en su comunidad y en la sociedad.</p>

Fuente: Programa de estudios sexto básico (MINEDUC, 2012b, p.59).

Como vemos, en el programa se declaran una serie de palabras claves que tienen que ver con los contenidos que son enseñados en la unidad, entre estas están “Democracia, república Estado, ejecutivo, legislativo, judicial, participación, Constitución, derechos, Derechos Humanos, virtudes cívicas” (MINEDUC, 2012b, p. 59). Es decir, hay una idea de la formación ciudadana que está orientada principalmente a temas políticos y, a la participación que tienen las personas tanto a nivel personal como colectivamente. Sin embargo, el profesorado sostiene que el currículum debería abordar otras temáticas que serían provechosas para educar en ciudadanía. Para ejemplificar estas ideas, en la tabla 24 se muestran los contenidos que el profesorado declaró en el cuestionario que se deben enseñar.

Tabla 24: Contenidos que el profesorado menciona para el tratamiento de la formación ciudadana en el aula

Cultura política y democrática	Abordaje y valoración de los DD. HH	Participación social y colectiva	Enseñanza de habilidades personales
Funcionamiento del Estado y de las instituciones políticas.	Derechos sociales	Formas de participación política y comunitaria.	Educar las emociones.
La democracia como sistema político y de convivencia social.	Enseñanza y problematización de las diversidades.	Movimientos sociales.	Enseñanza del respeto y valoración entre pares.
La enseñanza de la Constitución política de Chile.	Equidad de género.	Cuidado del medio ambiente.	Promoción de la identidad individual y colectiva.
Economía nacional.	Justicia social.	Problemas sociales de los territorios.	Consideración de los intereses personales y colectivos.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los datos.

En esta tabla podemos ver que mencionan que hay una serie de contenidos que son fundamentales para el tratamiento de la formación ciudadana en sexto básico. Como se muestra, las respuestas dan cuenta de cuatro categorías: enseñanza de habilidades personales, abordaje y valoración de los DD. HH, participación social y colectiva, y cultura política y democrática. A partir de esta información, podemos mencionar que hay algunos contenidos que son trabajados en clase, pero también hay contenidos más bien declarativos y, como fue mencionado, no están presentes en los OA propuestos por el MINEDUC y tampoco fueron observados en las sesiones. Podemos inferir que, más bien, dependen del interés de cada docente y las metodologías que estime conveniente para llevarlos a cabo.

En cuanto a la declaración de estas ideas, quiero destacar algunas apreciaciones que menciona el profesorado, pero que no fueron observadas en las clases y, aun así, son interesantes de matizar porque tienen que ver con el pensamiento de los y las docentes. Estas tienen que ver principalmente con la equidad de género, abordar distintas formas de participación ciudadana y la justicia social. Posteriormente, analizamos en profundidad los contenidos que fueron realmente trabajados en las clases.

La docente Lorena realizó una reflexión sobre el rol de la escuela en la promoción de estos valores y formas de comportamiento:

Creo que las bases para tener un tejido social, un contrato social justo está considerar estos valores como la justicia social y el feminismo. Creo y considero, que la justicia social tributa al feminismo y viceversa. Uno no se entendería sin el otro. Por eso tienen que estar alineados en su justa medida dentro de las clases de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. Aun así tiene que ser transversal en todas las asignaturas lo que se entiende por justicia social en cuanto a los vínculos que se generan dentro de la escuela. A propósito de generar un ambiente, no tan solo de justicia, sino que de igualdad. Porque sabemos que esas desigualdades están presentes en términos económicos, de oportunidades, en que todavía existe un discurso de prácticas machistas. Yo creo que tener una mirada, una perspectiva desde la justicia social también va a tributar al desarrollo de prácticas mucho más feministas. Tiene que ser una práctica transversal. Si bien al principio va a ser entrenado, esto es, lo estamos practicando. Mientras más se pratique, más natural se va a vivir dentro de la escuela (Q, ID: 28:28, 2022).

Ella se refiere a que la justicia social y el feminismo son indivisibles. Establece que están directamente relacionados y que una no se entiende sin el otro. Argumenta que en la escuela la justicia social se debe trabajar tanto en las asignaturas, como también en las formas de comportamiento que se dan en su interior. Considera que, logrando un cambio de comportamiento, se podrá avanzar en frenar ciertas desigualdades que se viven tanto a nivel social, como en el interior de los establecimientos.

Desde la posición de Ricardo, “en la escuela es necesario pasar del “saber- ciudadano” al “saber-hacer” y “ser -ciudadano” (Q, ID: 40:24, 2022), con mecanismo de participación constante y lograr un aula democrática”. Por otra parte, César entiende que:

El concepto de justicia social es un elemento transcendental para trabajar con los estudiantes. También los principios de diversidad que se evidencian en distintas escalas (...) al considerar a los estudiantes como agentes activos de cambio social y actores protagonistas del desarrollo histórico (Q, ID: 10:24, 2022).

Es decir, para él la justicia social es la posibilidad de que el estudiantado se involucre en temáticas que son de su interés. Y que éstas tengan un impacto social, para así generar cambios tanto a niveles comunitarios como personales. En esa misma idea, el profesor Ricardo argumenta que lograr una educación con equidad implica identificar el aporte de la formación ciudadana a mitigar las desigualdades sociales. Y, sobre todo, en la problematización de la realidad. En sus palabras:

Comprendiendo la Educación Ciudadana como un espacio de aprendizaje y de encuentro de la diversidad social, la justicia social viene a problematizar las relaciones de poder, de las cuales mermen las creencias sobre la democracia.

Dicho lo anterior la profundización del concepto de justicia social, nos presenta una panorama de estas asimetrías, visualizando minorías y perspectivas, entre ellas la equidad de género. Abarcar una educación ciudadana que busque la justicia social desde la equidad de género es una oportunidad de aprendizaje y de transformación del status quo, en cual legitima este gran problema de la democracia (Q, ID: 40:26, 2022).

Por otra parte, la profesora Gloria señala que el abordaje de la equidad de género desde un punto de vista teórico, práctico y de contenidos es una complejidad que el profesorado vive en la actualidad. La docente indica que:

En el currículum no se aborda. Y además, se está pidiendo en la evaluación docente que tu apliques la paridad de género en clases. Y claro, el asunto es que nadie sabe cómo se aplica de manera concreta, porque no hay nada que diga cómo hacerlo. Entonces es una debilidad en la actualidad. Porque no se tiene claridad de cómo se aplica en el aula y en los contenidos (Q, ID: 14:28, 2022).

En su experiencia establece que la equidad de género es una temática que le ha presentado complejidades en su abordaje. Señala que, en su práctica pedagógica, ha sido un problema, ya que no ha existido un feedback por parte del MINEDUC, de cómo se debería llevar a cabo.

En cuanto a la participación social y colectiva hay un interés por dirigir la enseñanza y el aprendizaje a diversas formas de participación comunitaria. A juicio de la profesora Nicole la articulación de la formación ciudadana:

Entrega las herramientas y conocimientos necesarios para poder interpretar, relacionarse y participar de manera democrática en la sociedad. Es por este motivo, que considero lo relevante que es la enseñanza de la formación ciudadana, desde los primeros niveles (ciclo inicial) hasta la última etapa escolar, ya que la interiorización de estos conocimientos y habilidades desde pequeños es fundamental, para comenzar desde ya en pequeñas intervenciones en sus comunidades y de manera posterior, es los lugares donde se desenvolverán como ciudadanos (sic). (Q, ID: 20:25, 2022).

Desde su punto de vista, el trabajo de la formación ciudadana, desde una época temprana de la educación escolar, es clave para poder desarrollar distintas habilidades. Con ello, Nicole establece que adquirir conocimientos es relevante para que el estudiantado logre participar en su comunidad, a través del conocimiento y la acción para formar una ciudadanía comprometida. Con esto se presta atención a los movimientos

sociales y a sus demandas, para situar al estudiantado en un contexto que ha estado altamente politizado.

El profesorado destaca que poner en discusión los problemas sociales de los territorios y el cuidado del medio ambiente, permiten situar y contextualizar al estudiantado con realidades próximas y cercanas. Por eso, se tornan esenciales como una forma de participación en cuanto a la búsqueda de soluciones de problemas colectivos. Como expresa Lorena “yo creo que la escuela tiene que ser el modelo de lo que queremos como sociedad. Y hoy en día, los problemas sociales más macro se ven en la escuela. Entonces tenemos que ir modelando es” (Q, ID: 28:29, 2022).

Como fue mencionado, estas ideas fueron más bien declarativas de lo que implica un ideal de enseñanza de la ciudadana. De todas formas, considero preciso señalar que por la naturaleza de esta investigación, no fue posible observar la práctica de todo el profesorado que formó parte del cuestionario. Por ello, en la tabla 25 indicamos todos los contenidos que fueron observados, el objetivo declarado para su desarrollo, la docente que lo realizó y el número de sesiones destinadas a la temática.

Tabla 25: *Contenidos observados en la Unidad I*

Docente	Contenido	Objetivo de la clase	Nº de clases
Mariana	Organización política de Chile.	Identificar a las autoridades políticas elegidas que representan a los ciudadanos en la toma de decisiones de interés público.	1
Mariana	Participación ciudadana.	Fundamentar la importancia de la participación activa, informada y responsable de las personas en una sociedad democrática.	3
Mariana	Constitución política de Chile.	Reconocer que la Constitución es la ley fundamental del Estado y que por tanto, ninguna ley, autoridad o persona, puede actuar al margen de ella.	2
Mariana	Derechos de las personas.	Identificar distintos mecanismos que existen para garantizar el respeto de los derechos de las personas en Chile.	1
Mariana	Trabajo con ABP.	Trabajar un ABP para crear una obra de arte con respecto a la importancia de los DD.HH.	8
Leonor	Constitución política de Chile.	Yo puedo reconocer los elementos más relevantes y las principales características de la Constitución.	6

Docente	Contenido	Objetivo de la clase	Nº de clases
Leonor	La relación entre la ciudadanía y el Estado de Chile.	Yo puedo reconocer a través de una fuente, como deben ser las relaciones de las personas con su comunidad y el Estado.	1
Sandra	Organización política de Chile.	Comprender la organización política de Chile a través de la elaboración de un mapa mental trabajando de forma respetuosa y responsable.	3
Sandra	Trabajo con ABP.	Conocer el proyecto de convivencia escolar e identificar fuentes confiables para investigar a través de la búsqueda de información trabajando colaborativamente.	6
Sandra	Valoración del sistema democrático.	Evaluuar y sintetizar la unidad de aprendizaje sobre los principios democráticos, mediante la reflexión y elaboración de una autoevaluación mostrando valoración por la democracia.	1
Julieta	Organización política de Chile.	Analizar la división de los poderes del Estado, el concepto de democracia y el recurso de amparo y protección.	5

Fuente: elaboración propia a partir de la observación de clases.

Si comparamos lo que declara el profesorado que se debería enseñar y lo que realmente fue observado, hay una serie de diferencias. En la práctica, existe una preponderancia de la enseñanza de una ciudadanía política, dando énfasis al funcionamiento del Estado y su organización. En menor medida, podríamos decir, que se consideran algunas temáticas sobre participación. Para dar ejemplos de cómo se abordan estos contenidos podemos señalar que con respecto a la enseñanza y aprendizaje del funcionamiento del Estado y de las instituciones políticas del país, por ejemplo, la profesora Mariana señaló a sus estudiantes:

Chile es un país soberano, ya. Nosotros hemos visto que Chile es una república democrática. Esto quiere decir que la gente va a tomar las decisiones de su país. Vimos ayer que era a través del voto. Las personas a través de las elecciones votando vas a escoger al proyecto político que más le interese, que más le impacte, que más le guste. Y también a los representantes de cada estamento, nuestras autoridades políticas. Y chiquillos como nosotros estamos en un gobierno democrático, es importante el respeto por nuestro país y el respeto por los derechos de nuestro país, los derechos fundamentales que los vamos a ver más adelante. Como somos un país democrático, hay respeto por los derechos fundamentales de las personas. Nuestros derechos humanos que lo vamos a ver unas clases más adelante. El Estado también tiene deberes y responsabilidades con nosotros (OCO, ID: 69:16, 2023).

La profesora caracteriza el funcionamiento del Estado a partir del sistema político democrático y toma en cuenta la forma de escoger a los y las representantes. También, enfatiza la importancia del respeto y de los derechos de cada persona. De igual manera,

les mencionó que “ya chiquillos, en nuestro país tenemos dos tipos de autoridad. Tenemos las autoridades que son elegidas por votación popular: presidente, diputados, senadores, alcaldes” (OCO, ID: 69:7, 2023). Con el objetivo que el estudiantado aprendiera las autoridades que forman parte del Estado.

Con respecto a las funciones concretas que tiene el Estado de Chile, la profesora Leonor mencionó que “debe promover o debe buscar el bien común de las personas, permitiendo que estas se desarrollen de manera espiritual y material, cuidando de su seguridad y entregándole espacios para que puedan participar” (OCO, ID: 68:23, 2023). También enseñó la división de los poderes, consultándoles si se acordaban de cuáles eran:

Profesora: ¿Cuál es el poder Ejecutivo, se acuerdan?

Niña 1: Donde está el presidente.

Profesora: Muy bien, ¿el poder judicial cuál es?

Niño 1: El de la justicia.

Profesora: Los tribunales de justicia, muy bien. ¿Y el poder legislativo cuál es?

Niña 2: los diputados y los senadores.

Profesora: Muy bien, el poder legislativo es el Congreso (OCO, ID: 68:12, 2023).

El tipo de preguntas que realiza la profesora son de conocimiento para reactivar las ideas previas que tienen sobre la división de los poderes del Estado. En clases de la profesora Julieta, para trabajar este mismo contenido ella señaló:

El poder no se concentra solo en una persona si no, en tres poderes del Estado representado por distintas personas (...) La división de los poderes es muy importante para la democracia. Una sola persona no puede gobernar. No solo una persona concentra el poder si no que se divide (OCP, ID: 71:10, 2023).

Además, la docente utilizó el texto del estudiantado entregado por el MINEDUC para conocer y ejemplificar experiencias personales sobre la toma de decisiones y la organización democrática. Guió la actividad señalando:

Chile actualmente es una república democrática. Tiene una Constitución, tiene una división de poderes, tiene autoridades y hay votación en Chile (...) ¿Cómo es la organización política de Chile? Primero antes de iniciar la clase, ¿cómo se organizan en tu familia, en tu curso para tomar decisiones que afectan a todos los integrantes? ¿alguien me puede responder? Como se organiza un gobierno es muy parecido a como se organizan las familias. En menor escala obviamente (OCP, ID: 71:3, 2023).

Dos niños respondieron a la interrogante. El primero señaló que las decisiones son tomadas por su mamá, que ella es como la presidenta de la casa. El segundo estudiante mencionó que en su casa viven con su abuela y abuelo materno, y que tienen un mecanismo de toma de decisiones. En primer lugar, es la mamá quien emite un dictamen inicial y luego realizan un consenso familiar para aprobarlo.

También el profesorado enfatiza en la importancia de la democracia como sistema político. Se enseña que a través de las elecciones se eligen representantes y, también, se consideran instancias de participación democrática en las que puede tener un papel la ciudadanía. La profesora Sandra le consultó al estudiantado sobre la democracia y se entabla el siguiente diálogo:

Profesora: ¿Qué es una democracia se acuerdan? Díganme cinco características de la democracia.

Niña 1: Hay voto libre. Profesora: Bien, hay votación libre.

Niño 1: Hay que tener 18 años para votar.

Profesora: Bien. Se puede escoger a los representantes, ¿qué más?

Niña 2: Todos los representantes se escogen a través del voto.

Profesora: Y más allá del voto. Recuerden que hay características que son de todas las democracias. En las democracias hay derechos humanos, ¿se deben respetar los derechos humanos?

Niños: Si. Profesora: Ahí tenemos otra característica. Pero más allá del voto. Por ejemplo ¿en una democracia todos tienen que pensar igual?

Niño 2: No, hay libre pensamiento.

Profesora: Bien, ahí tenemos otra, ¿puede haber más de un partido político?

Niña 3: Si. (OCO, ID: 70:33, 2023).

En este diálogo se mencionaron distintas características de la democracia tales como: la elección de representantes, la cantidad de partidos que pueden existir dentro del sistema y el respeto por los DD. HH. Es decir, se enseña la democracia desde un aspecto electoral. Otro ejemplo similar es lo sucedido en las clases de la profesora Julieta, en la primera sesión de la unidad le consultó al estudiantado “¿qué es para ustedes, con sus palabras, la democracia?” (OCP, ID: 71:1, 2023) y las respuestas fueron:

Niño 1: Democracia es cuando las personas, los ciudadanos de una región, tienen derecho a votar. Por ejemplo política, economía y socialidad.

Profesora: Ya, okey.

Niño 2: Para mí la democracia es algo con lo que se debería nacer. Es que todas las personas puedan votar.

Niño 3: La democracia es que todos votan por una mayoría popular en la que todos eligieron para lograr así conseguir un presidente, senadores, diputados, alcaldes, etc.

Niño 4: Para mí la democracia es darle opciones a los demás.

Profesora: Ya, la democracia es un sistema de gobierno en el cual las personas pueden votar por quien quiera que lo represente. Sea su candidato presidencial, senado, diputado, alcalde. Eso es la democracia. (OCP, ID: 71:1, 2023).

El estudiantado tiene distintas visiones sobre lo que es para ellos -en este caso solo participan niños- la democracia. La vinculan a temas políticos, económicos, el derecho a voto y la posibilidad de opinar. Sin embargo, la profesora finalmente equipara la definición de democracia al mero ejercicio electoral de la votación y a la elección de representantes.

Un aspecto importante por destacar es que a raíz del contexto en el cual se desarrolló esta investigación, la enseñanza de la Constitución y sus artículos fue un tema considerado por el profesorado de total relevancia, para situar al estudiantado en el debate público que se estaba dando sobre la reforma constitucional. El proceso de enseñanza y aprendizaje de este contenido significó aproximarse a contenidos políticos, las leyes constitucionales y, la importancia del texto para la democracia. Además, desde el año 2019 en los distintos medios de comunicación la información sobre la Constitución aumentó de forma exponencial. Pasó a ser un tema de interés mediático tanto a nivel comunicacional como a nivel civil. Por ejemplo, la profesora Leonor, destinó 6 clases para trabajar con la Constitución. La docente, realizó un contexto histórico y abordó los orígenes del documento:

¿qué es lo que garantiza las constituciones? Las leyes, nuestros derechos y deberes. Todas las constituciones han establecido que Chile es un estado unitario. Y han establecido las formas de participación ciudadana y la división del Estado (...) lo que busca una constitución es establecer las reglas básicas, tanto el funcionamiento del Estado como de los derechos, los deberes y las libertades fundamentales de los ciudadanos (OCO, ID: 68:9, 2023).

En este caso, la profesora describe lo que es una Constitución, mencionando los componentes del texto y, sobre todo, lo que establece. Se destaca el funcionamiento del Estado, la división, el establecimiento de reglas, entre otros. En otro ejemplo, la profesora Julieta les consultó a los niños y niñas sobre su conocimiento de la Constitución:

Profesora: aquí tenemos la Constitución ¿qué es para ustedes la Constitución?, ¿qué entienden por Constitución?

Niño 1: es el conjunto de leyes que tiene que seguir cada persona del país.

Niño 2: es un libro para saber las leyes que hay.

Profesora: Ya, bien. Alguien más quiere decir lo que creen que es una Constitución. Porque desde el año pasado estamos hablando mucho. Desde el estallido social estamos hablando mucho de la Constitución, que queremos una nueva constitución. Se eligieron personas constituyentes para que elaboraran la Constitución. Se llevó a plebiscito, se rechazó. Ahora nuevamente se eligieron a ciudadanos para que redactaran esta nueva Constitución. Hoy día se termina de redactar, pero en diciembre se va a votación para ver si se acepta o no. Es re fácil estar diciendo: yo no apruebo o yo apruebo, si ni siquiera saben qué es una Constitución. Y es súper importante que lo sepamos (OCP, ID: 71:14, 2023).

Para comenzar la clase la profesora realizó una pregunta de conocimiento para saber las ideas previas que tiene el estudiantado sobre la Constitución. Los dos niños que participan señalan que son las leyes. Ante eso, la profesora sugiere que es necesario que se informen y entiendan que, en ese momento, se habla mucho de la Constitución, como producto de los dos procesos que se llevaron a cabo tras el estallido social. Es decir, menciona y hace hincapié en que pasó a ser un tema recurrente dentro de la opinión pública. Esto no quiere decir que con anterioridad no se mencionara, es más, es parte del currículum de sexto básico previo al año 2019, sólo que con los procesos constituyentes pasó a ser un tema de interés y relevancia mediática y política.

Desde un punto de vista histórico, el abordaje de la Constitución permitió relacionarlo con la dictadura y el proceso constituyente. La docente Amanda les menciona que “en el año 80 Pinochet creó nuestra Constitución que hasta el día de hoy está vigente, cierto. Nosotros en el 2023 vivimos con la Constitución que se creó en dictadura” (OCP, ID: 66:67, 2023). En esta misma idea, sobre la persistencia de la Constitución en la actualidad, la profesora Mariana señaló que:

Entonces esta Constitución fue escrita cuando estábamos en dictadura. Eso quiere decir que el pueblo, las personas no participaron en su redacción. Si hubo una votación para preguntarle a la gente si aprobaba o rechazaba para cambiar la Constitución. Pero no hay registro de que persona votó ni nada. Entonces, lo más probable es que esta votación haya sido alterada (OCO, ID: 69:31, 2023).

Dentro de las situaciones que se vivieron en el aula sobre el proceso constituyente del año 2023, se puede destacar lo comentado durante las clases de la profesora Mariana:

Profesora: ¿qué saben ustedes del proceso constituyente que está viviendo nuestro país? ¿sabe algo?

Niño 1: No, yo sé del tema de los Constituyentes y eso.

Profesora: Ya, ¿quién más sabe algo, cualquier cosa, del año pasado del plebiscito del apruebo y del rechazo y que ganó el rechazo?

Niña 1: Que estaban leyendo el libro de la Constitución.

Niño 2: No veo noticias.

Niña 2: Las protestas. Están proponiendo una nueva Constitución.

Profesora: Sí, exacto. El año pasado se escribió un borrador y hubo una votación que fue obligatoria. Entonces sus papás deben haber ido a votar. En donde se aprobaba o el rechazo. Y ganó el rechazo con un 62%. Y como se rechazó la constitución, ahora se va a escribir una nueva constitución. Que se van a votar los constituyentes el 7 de mayo. El 7 de mayo se va a votar nuevamente para elegir a las personas que la van a escribir nuevamente.

Niña 3: Las que van a hacer las nuevas leyes. La constitución se va a reiniciar toda la constitución.

Profesora: Sí, se va a reiniciar todo el proceso que vivimos el año pasado (OCO, ID: 69:29, 2023).

La profesora indagó en el conocimiento del estudiantado sobre el proceso constituyente del año 2023. Hay estudiantes que saben y otras personas que no tenían mayor conocimiento sobre en qué iba el proceso. De igual forma, existe una noción general que tiene que ver con un deseo de lograr un cambio, que puede estar asociado a lo que fueron algunas jornadas de movilización post estallido social.

Inclusive, el tratamiento del proceso constituyente en el aula es aún un campo que no se ha explorado en su totalidad. Sin embargo, al consultarle a algunas personas de la muestra cómo lo llevaron a cabo, señalan que éste implicó realizar adecuaciones curriculares a partir de los propios OA del programa ministerial. La profesora Carmen señaló que en su caso:

Se relacionó con los OA de formación ciudadana, tomando los derechos humanos y su relación con aspectos de la vida cotidiana. Luego a partir del análisis de fuentes se detalló la historia de las constituciones y su relación con el proceso actual mostrado en noticias otras fuentes. Se promovió el diálogo reflexivo entre pares (Q, ID: 31:29, 2022).

En este ejemplo señala que lo relacionó con los OA que le permitían trabajarlos. Además, menciona que realizó aprendizaje situado de los elementos que se relacionaban con la vida del estudiantado. También hubo un trabajo con fuentes con el objetivo de

lograr un diálogo entre el estudiantado. Junto con ello, la profesora señala que, si bien ella mencionó la importancia del proceso constituyente para la historia del país, de igual forma, vivió una serie de problemáticas al interior del establecimiento y del aula:

A veces se presentaba tensión con otros colegas en torno a la pertinencia del tema en la escuela. También se presentan situaciones de resistencia a la temática por parte de estudiantes al considerar que es un tema que se conversa en el hogar (Q, ID: 31:29, 2022).

El profesor Francisco señaló que en su caso “no hubo muchas dificultades con el colegio y los estudiantes. Con los apoderados si, ya que hubo reclamos de que la manera de enseñanza fue proselitista” (Q, ID: 30:28, 2022). A la vez, como señala el profesor el proceso constituyente y todo el debate que se generó a nivel escolar y nacional “fue importante porque pone de manifiesto las problemáticas del país y lo que deberíamos cambiar para generar equidad e igualdad de oportunidades” (Q, ID: 30:29, 2022).

Respecto a la enseñanza y la valoración de los DD. HH para la formación ciudadana, el profesorado, en las clases observadas, dio especial énfasis a la problematización de los derechos sociales y su presencia y/o ausencia en la Constitución actual. Mariana realizó una guía de actividades con lectura y análisis de las fuentes. En este recurso se le preguntó al estudiantado cuáles derechos considera más importantes:

Tenemos aquí varios derechos que establece la Constitución de nuestro país. El derecho a la vida, la igualdad ante la ley, la libertad de conciencia, la libertad al trabajo y su protección, el derecho a vivir en un ambiente libre de contaminación, el derecho a la libertad personal y la seguridad individual, el derecho a la educación. El derecho a presentar petición a la autoridad. La libertad de emitir opinión. Y la libertad a crear y difundir las artes. Lo que van a hacer ustedes es escoger tres derechos que aparecen aquí. Van a escribir los que ustedes consideren más importantes. Van a escribirlos abajo, aquí y dar un argumento de por qué creen que estos derechos son importantes (OCO, ID: 69:30, 2023).

El estudiantado mencionó principalmente la importancia del derecho a la vida, a la educación y a la seguridad. Señalaron que son importantes porque implica que las personas se puedan desenvolver en sociedad. Y, sobre todo, porque los niños y niñas deben asistir a la escuela para aprender. Este ejercicio les permitió reflexionar en que son personas con derecho. Y que los derechos no deben ser vulnerados ni negados.

Un aspecto importante es que el contenido sobre DD. HH en todas las docentes observadas se trabajó considerando la HR. Básicamente, a partir de lo que fue la privación y vulneración de derechos durante la dictadura cívico militar. Con respecto a esta idea, la profesora Julieta mencionó:

De eso se trata los derechos, de que todos nos tenemos que respetarnos entre todos. Yo les he dicho que se hayan producido matanzas en esta época, creo que fue lo peor que podría haber sucedido acá en Chile. Nadie tiene el derecho a quitarle la vida al otro y menos por pensar diferente. Pensar diferente no tiene nada que ver con llegar y matar a una persona (OCP, ID: 67:56, 2023).

El vínculo entre represión y respeto de los derechos es entendido como un eje central, que también está presente en los contenidos promovidos por el currículum. La profesora Amanda mencionó que para ella fue fundamental comenzar con la unidad de formación ciudadana, porque permite establecer un orden de los contenidos y conceptos:

Cuando hablábamos por ejemplo “ahora somos una república”, pero ¿qué es una república?, ¿qué significa el concepto de república? Por eso yo decidí que formación ciudadana tenía que ser primero. Primero revisé el currículum y vi los conceptos que se iban a trabajar durante todo el año y dije no. Hay profesores que lo hacen así, que al final ven formación ciudadana. Y yo digo cómo les enseñas a un niño cuáles son los tres poderes del Estado, si le tienes que contar que una dictadura terminó con los poderes del Estado (E, ID: 61:13, 2023).

Así, se relacionan elementos de la formación ciudadana con la HR. Lo que implica que el estudiantado pueda comenzar a comprender y reflexionar acerca del cuidado, resguardo y protección de los derechos y, sobre todo, de sus propios derechos.

En cuanto a temáticas de participación política, la profesora Mariana fue la única que destinó una sesión de clase para ello. En su caso, ejemplificó lo que es la participación desde las iniciativas comunitarias:

Las iniciativas comunitarias dice ahí son formas de intervención y participación. Son grupos de personas que se unen. Estos grupos de personas tienen características parecidas o necesidades parecidas, que les hacen unirse para poder tener una intervención en la comunidad. Algunos ejemplos de intervención son los huertos comunitarios. Vamos a ver un video de eso de unas personas que recuperaron un espacio en Santiago que se estaba perdiendo y lo convierten en un huerto, donde hay lechuguita, albahaca, etc. También tenemos granjas de animales. También veremos un video de eso de personas que rescatan animales. En este caso son animalitos de granja que han sido rescatados del maltrato o de

los mataderos. También pueden ser talleres deportivos, de música, de baile (OCO, ID: 69:21, 2023).

Para abordar el contenido de la participación, mencionó que la comunidad se organiza de distintas maneras. En la sesión, la docente mostró dos videos de reportajes emitidos en la televisión chilena. El primero fue sobre un grupo de vecinos y vecinas que se organizaron para crear un huerto comunitario en un terreno baldío en la comuna de Santiago centro. En la noticia la comunidad menciona que el huerto fue creado para tener una autonomía alimentaria en el vecindario. El segundo video es una iniciativa de rescate de animales en una comunidad. La iniciativa es la organización y la tenencia responsable de animales que han sido abandonados y/o maltratados. A partir de este recurso visual, se desarrolló la siguiente interacción entre el estudiantado y la profesora:

Profesora: ¿Hay alguien aquí que participe en alguna iniciativa comunitaria?

Niño 1: Yo juego a la pelota.

Profesora: Ya, bien. Hay gente que por ejemplo se organiza y juntan dinero, van a hogares de ancianos.

Niña 1: Yo con una tía siempre íbamos a dejarle comida a las personas de la calle.

Profesora: Sí, eso también es una iniciativa o también las ollas comunes, cuando estábamos en cuarentena había gente que cocinaba para las demás personas en unas ollas grandes. Para personas que no tenían que cocinar, como había mucha gente que no tenía trabajo (OCO, ID:69:22, 2023).

Entre todo el grupo curso reflexionaron sobre las acciones comunitarias que llevan a cabo. Si bien, dos estudiantes participan, la profesora a partir de uno de los comentarios planteó el trabajo que han tenido en el país la organización de las ollas comunes¹⁹ y su impacto a nivel social. A partir de estos videos, fue posible que la profesora trabajara distintos problemas sociales que se han generado en el país, desde una mirada del presente.

En suma, podemos señalar que el profesorado tiene una idea amplia sobre los contenidos que deben ser trabajados para fomentar la educación ciudadana en la escuela. Pero que, sin embargo, en la observación de clases, se evidenció una preponderancia de

¹⁹ Las ollas comunes son iniciativas comunitarias, en las cuales, históricamente han participado principalmente mujeres. El objetivo es organizarse y cocinar grandes cantidades de comida para entregar en el barrio. Se han dado en contexto de catástrofes naturales, tales como terremotos, aluviones e inundaciones. Y también, en acciones sociales durante la dictadura cívico militar o luchas sociales.

temas políticos, de la organización del Estado e instituciones. Lo que se condice con la propuesta ministerial planteada por el MINEDUC. Esto nos lleva a declarar que en muchos casos, la formación ciudadana es entendida como el ejercicio y entendimiento de la democracia como sistema político y social.

7.3 Los recursos y metodologías utilizadas para formar ciudadanía

En el cuestionario, el profesorado menciona que utiliza distintas metodologías para enseñar la formación ciudadana en sexto básico. Es necesario precisar que, dado el carácter del cuestionario, no se le consultó al profesorado cuándo las utilizan o de la regularidad de su implementación. Como se muestra en el esquema 4, entre éstas destacan actividades consideradas “clásicas” como la votación para elegir a la directiva del curso, el análisis de fuentes escritas y audiovisuales, y el trabajo con el libro MINEDUC. También, mencionan otras metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, en problemas o el uso de juegos para potenciar la enseñanza. A su vez, se menciona la incorporación de experiencias de vida de los niños y las niñas, lo que inferimos, puede ser un aporte para generar un aprendizaje situado entre su realidad y los contenidos.

Esquema 4: Metodologías declaradas por el profesorado para la enseñanza de la FC



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los cuestionarios.

Las metodologías que presentamos en el esquema 4 son declarativas. Es decir, es lo que el profesorado menciona que hace en las clases. Si precisamos, podemos esclarecer que las decisiones sobre su aplicación dependen del contexto en el que se desenvuelve la práctica pedagógica y a la planificación que se establece para la enseñanza y aprendizaje. Con esta información, podemos caracterizar que existe una consideración de trabajar distintas metodologías para desarrollar la ciudadanía. Para contrarrestar lo declarado por la muestra en la tabla 26 se evidencia de manera detallada las metodologías observadas en el trabajo de campo:

Tabla 26: *Las metodologías y los recursos utilizados en las clases observadas*

Docente	Contenido	Recurso	Metodología	Nº de clases
Leonor				3
Mariana	Organización política de Chile.	Texto la Constitución política de Chile (1980).	Lectura y análisis de artículos constitucionales.	1
Julieta	División administrativa del territorio chileno.	Mapa de Chile.	Análisis de imágenes.	1
Julieta	División administrativa del territorio chileno.	Noticias de periódicos.	Análisis de noticias.	1
Mariana	La Constitución política de Chile (1980).	Texto del estudiante (MINEDUC).	Trabajo con libro del estudiante. Lectura y resolución de preguntas de conocimiento.	1
Julieta	La Constitución política de Chile (1980).		1	
Julieta	La organización política de Chile.		1	
Mariana	Autoridades políticas de Chile.	Cuadro comparativo.	Instrucciones y creación de un cuadro comparativo de las autoridades.	1
Sandra	La organización política de Chile.	Mapa mental.	Instrucciones y creación de un mapa mental.	1
Sandra	El sistema político democrático.	Ruleta Pasapalabras.	Juego colectivo de Pasapalabras.	1
Sandra	Emociones del estudiantado.	Ruleta de las emociones.	Identificación y análisis de las emociones del grupo curso.	6
Leonor	Reconocimiento de las identidades personales y colectivas.	Normas de la sala.	Entre todo el curso analizan qué tipo de identidad tienen como curso. Y, las actitudes que llevan a ese pensamiento.	1

Docente	Contenido	Recurso	Metodología	Nº de clases
Mariana	Autoridades políticas. Sistema democrático. Participación política. Iniciativas comunitarias. La Constitución política de Chile (1980). Proceso constituyente año 2023.	Videos.	Análisis de fuentes audiovisuales.	6
Sandra	Convivencia escolar y relaciones entre el estudiantado y la comunidad escolar.	Guía de trabajo, periódicos y páginas web.	Aplicación y creación de un ABP de convivencia escolar.	6
Mariana	Los derechos fundamentales de las personas.	Guías de trabajo, videos y noticias.	Aplicación y creación de un ABP sobre los derechos fundamentales de las personas.	8

Fuente: elaboración propia a partir de la observación de clases online y presencial.

A partir de las observaciones de la unidad 1, podemos comentar que no hay una tendencia mayoritaria en cuanto al uso de una metodología en particular. Sino que éstas dependen netamente de las decisiones de cada docente. Por ejemplo, la profesora Mariana destaca principalmente por el análisis de videos y por la implementación de un ABP de 8 clases. Mientras que, la profesora Leonor prestó especial énfasis a la lectura de la Constitución política de Chile. Por otra parte, la profesora Sandra, desarrolló tres metodologías totalmente distintas entre sí. Y, finalmente, la profesora Julieta trabajó principalmente con la lectura de la Constitución política de Chile y con el texto de estudio entregado por el MINEDUC. En definitiva, podemos caracterizar que las metodologías utilizadas por los casos de la investigación en su mayoría se realizan procedimientos de análisis, comprensión y construcción de mapas con información.

En el 100% de las clases observadas los contenidos se presentan principalmente a través de la proyección de PPT. También, se utilizan recursos tales como videos, guías de estudio y el libro entregado por el MINEDUC.

Una dinámica que se repite en todas las clases observadas es que las sesiones comenzaron recordando los contenidos enseñados anteriormente y con alguna pregunta para activar conocimientos previos, o para realizar dinámicas de aprendizaje. Por

ejemplo, la profesora Leonor comenzó la primera clase sobre la organización política de Chile con la siguiente actividad “1) ¿Qué cargos duran 4 años y pueden ser reelectos de inmediato? 2) ¿Cuáles son las principales diferencias y semejanzas entre Senadores y diputados? 3) ¿Cuáles son las principales diferencias y semejanzas entre presidente y alcalde?” (OCO, ID: 68:1, 2023).

En cuanto a los recursos visuales, Mariana al comienzo de la unidad proyectó un video del sistema democrático y cada estudiante debió responder una serie de preguntas “¿qué es votar?, ¿crees que es importante votar?, ¿tus padres o algún adulto de tu familia ha ido a votar? Y ¿Qué se escoge cuando se vota?” (OCO, ID: 69:2, 2023). Con este tipo de preguntas se puede indagar en los conocimientos previos del estudiantado, pero también, en las experiencias estudiantiles al recordar si han acompañado a una persona adulta a votar y, en cómo ha sido ese proceso.

Con respecto al análisis de imágenes, para enseñar la división administrativa del territorio chileno, la docente Julieta mostró un mapa del país y leyó un artículo de la Constitución, en el cual se establecen las divisiones territoriales y autoridades administrativas que existen en Chile. Al mostrar el mapa, mencionó “nuestro país está dividido en 16 regiones. ¿Por qué se comenzarán a dividir regiones? Hay algunas regiones que son muy extensas que no se pueden administrar bien. No llega toda la ayuda a los gobiernos regionales en esa región” (OCP, ID: 71:21, 2023).

Otro aspecto importante por destacar es que, durante las clases observadas, todas las profesoras prestaron especial atención a la participación del estudiantado. En todas las sesiones se les preguntó por sus apreciaciones y por su opinión con respecto a ciertas ideas. Si bien es cierto que no todo el estudiantado participó está la intención de lograrlo. Es más, la enseñanza de habilidades personales es un tema que emergió de manera muy incipiente. Las profesoras señalan que es posible generar una relación directa entre educar las emociones y otorgar importancia a los sentimientos. Esto también se puede argumentar en la enseñanza del respeto y en la valoración entre pares. Y de esto se desprende la comprensión de las identidades personales y colectivas que se pueden generar tanto dentro del curso, como a nivel individual.

Por ejemplo, la profesora Julieta expresa que para el tratamiento de la formación ciudadana es primordial “el respeto por las personas y la tolerancia” (OCP, ID: 71:19, 2023) para trabajar ciertos contenidos y mantener un clima de aula adecuado. Además, implica que el estudiantado reconozca que hay ciertas actitudes que pueden lastimar a las demás personas. Por ello, contemplarlo dentro de una cultura ciudadana se hace indispensable. Por ejemplo, en las clases de la profesora Sandra, al momento de comenzar la unidad de formación ciudadana que implicaba conocer ciertos valores democráticos, ocurrió una situación en la que un estudiante trata en malos términos a otros:

Niño 1: Me dijo negro.

Profesora: Hemos hablado mil veces de que no hay que hablar del cuerpo ajeno. Hemos hablado esta situación, todos tenemos un nombre.

Niño 2: A mi él me dice indio.

Profesora: ¿Ustedes se sienten mal o bien por una característica que no es su nombre? Yo creo que nadie se siente bien. Nosotros no sabemos lo que está pasando por la cabecita de la otra persona, la persona se puede sentir muy mal. Estuvimos trabajando en orientación el bullying. Hay gente que puede generar traumas de adulto. Cuando alguien le dice algo muchas veces, esa persona puede pensar realmente que es así, que tenga menos confianza en sí mismo. No quiero escuchar ningún sobrenombre, por favor (OCO, ID: 70:3, Sandra, 2023).

A partir de este diálogo en el cual dos estudiantes avisan a la profesora que le han dicho negro e indio²⁰, la docente expresa que no hay que opinar -ni realizar valoraciones- del cuerpo ajeno. Les menciona que no saben lo que pueden generar en otra persona y además, aborda las complejidades del bullying en la escuela. ¿Cómo se pueden ver aspectos de la formación ciudadana en este ejemplo ocurrido en clases? Básicamente, a través del respeto entre las personas y en la promoción de valores que les permitan relacionarse. También, tiene que ver con las emociones que nos transmite este tipo de situaciones. Por ejemplo, como afirma la profesora Gloria:

Es clave educar las emociones para enfrentarse al mundo. Solo que aún está el asunto de la cobertura curricular que te limita en tiempos para poder abordar de mejor manera la educación de las emociones (...) ahora se está hablando más de eso y que ojalá hagas algo al respecto en el aula. Pero todavía incipiente (Q, ID: 14:29, 2022).

²⁰ En Chile estos comentarios son considerados despectivos ya que, buscan denostar a las personas por su aspecto físico.

En sus palabras, la enseñanza y el aprendizaje de las emociones son actitudes que se están recién debatiendo en su espacio educativo. Sin embargo, la profesora lo indica como algo fundamental para desenvolverse en el mundo. En otro caso, Sandra al comenzar la unidad de formación ciudadana, les señala que un aspecto clave es el reconocimiento de las emociones. Todas las clases comenzaron con una actividad socioemocional en la que se espera que puedan identificar cómo se sienten cada día:

Para nuestra activación socioemocional, vamos a observar esta ruleta y vamos a pensar cómo nos sentimos hoy día. Primero van a observar y pensar en una de las emociones que están acá al medio, las primeras. Luego, van a pensar en una emoción secundaria y luego van a pensar en una emoción terciaria. Observen la ruleta y piensen como se sienten hoy día (OCO, ID: 70:2, 2023).

En la pizarra se proyectó una ruleta con distintas emociones. Los niños y las niñas identificaban cuales eran sus sentimientos y lo comentaban en voz alta. Esto permite comprender que las emociones y sensaciones que tiene cada persona también son un elemento que se puede desarrollar en la escuela. En general las respuestas fueron sentimientos de felicidad, alegría y cansancio por tener sueño.

Por otra parte, la profesora Leonor realizó un ejercicio con el curso para que como grupo identificaran y caracterizaran cuál es la identidad que tienen. Las indicaciones fueron:

Para que una sociedad o grupo funcione, necesita de ciertos elementos que generen orden, estructura e identidad. Como colegio debemos generar espacios para crear estos momentos. Responde en tu cuaderno ¿cuáles son las reglas que nos organizan como curso? ¿qué identidad tenemos?” (OCO, ID: 68:17, 2023).

Al consultarle las respuestas, se generó un diálogo en el cual los niños y las niñas mencionaron diversas ideas acerca de su identidad colectiva como grupo curso.

Profesora Leonor: vamos a dialogar las respuestas. La primera ¿cuáles son las reglas que nos organizan como curso?

Niño 1: que cada día escojan a alguien para limpiar cada día.

Profesora Leonor: ya muy bien, ¿alguien tiene otra regla?

Niña 1: no botar basura, prestar atención y no hablar en clases.

Profesora Leonor: muy bien.

Niño 2: ser participativo.

Profesora Leonor: muy bien. Ya, ahora, ¿cuál es la identidad que tienen como curso chiquillos y chiquillas?

Niña 2: desordenados.

Niña 3: que no hacen caso.
Niño 3: somos sucios.
Niña 4: gritones.
Niño 4: mal portados.
Niña 5: hiperactivos.
Niña 6: desordenados pero inteligentes.
Niño 5: mal pensados y metidos.
Niño 6: racistas.
Niño 7: homofóbicos (OCO, ID: 68:45, 2023).

Ante estas respuestas que resaltan solo aspectos negativos del curso, la profesora les señaló que le preocupaba que tuvieran una idea grupal tan mala:

Chicos y chicas la verdad de las cosas, la identidad que ustedes tienen como curso, la verdad me tiene un poco preocupada. Porque la percepción que tienen ustedes como curso es muy mala. Que son desordenados, que son homofóbicos, que son racista, que son chismosos, que son sucios. Como es posible que ninguno me haya dicho algo positivo. Yo voy a decir algo positivo que a mí me gusta de este curso. Yo les tengo un cariño especial. Yo siento que ustedes son muy participativos. Esa participación, esas ganas de participar es muy buena. Y es algo que me gusta de este curso. Ustedes son muy participativos porque eso es algo súper, súper bueno (OCO, ID: 68:18, 2023).

La profesora fue enfática en señalar que le preocupa la visión que tienen los y las estudiantes sobre el grupo curso. Con el objetivo de revertir la idea que tienen de sí mismos como curso, ella destacó una serie de características positivas que ve en el grupo. A través de estas dos preguntas, pudo evidenciar la importancia de trabajar las identidades en sus clases que, en este caso, ella lo vinculó al entender quiénes somos.

A continuación, describimos dos metodologías de ABP realizados por la profesora Mariana y Sandra. El objetivo de mostrar esta información es develar cómo se realizó el trabajo y la cantidad de sesiones de clases que tomó crear un producto final. Cada ABP, tuvo un objetivo diferente, pero forman parte de la misma unidad. A continuación, se explican las dos experiencias de las prácticas pedagógicas desarrolladas por las docentes.

7.3.1 El ABP realizado por la profesora Mariana para valoración de los DD. HH

La profesora realizó un ABP durante ocho sesiones. La temática fue profundizar en lo aprendido sobre formación ciudadana y derechos sociales. La actividad consistió que, en

grupos de cuatro o cinco estudiantes, debían crear una obra de arte sobre algún derecho presente en la Constitución política de Chile. La sesión final consistió en la presentación de la totalidad de las obras en el colegio, simulando un recorrido de una exposición artística.

En cada clase los grupos realizaron una guía de trabajo, llevando a cabo un proyecto de manera gradual, siguiendo distintos pasos y conversando y reflexionando sobre las dificultades que iban presentando para ejecutarlo. Las guías presentaban distintos hechos y acontecimientos históricos que permitían abordar los temas que se querían enseñar. También en la guía los grupos tuvieron que mencionar los desafíos a los que se comprometieron en cada sesión.

Las primeras dos sesiones consistieron en formar los grupos y delimitar qué tareas cumpliría cada persona. Los equipos se organizaron asumiendo un rol y responsabilidades. En estas clases, seleccionaron qué derecho trabajarían y el tipo de obra que realizarían, valorando los pros y las contras de cada opción. Estas tres sesiones buscaron que el estudiantado pudiera trabajar en equipo y que dialogaran para tomar decisiones. Así, se potenciarían la comunicación y respeto entre pares. Y también, la imaginación personal y colectiva que tuvo como producto final la creación de la obra.

En las siguientes dos clases, la profesora mostró distintos ejemplos de vulneración a los derechos, sobre todo, en las infancias. Para abordar de qué manera en otras regiones del mundo existen complejidades y desigualdades sociales entre las infancias, trabajaron con análisis de noticias y de videos. El objetivo fue situar al estudiantado en la necesidad de lograr un mundo más justo y, que pudieran reflexionar sobre la importancia y valoración de los derechos de las personas. Entre las ideas que surgieron entre los niños y las niñas sobre una sociedad más justa, podemos destacar:

Profesora Mariana: ¿Cuáles son las características de una sociedad justa?

Niño 1: Poner un cartel para no tirar basura.

Profesora Mariana: Medio ambiente limpio, bien.

Niña 1: Unidad y protección.

Niña 2: Igualdad entre todas las personas.

Profesora Mariana: Bien, ¿qué otra característica?

Niño 2: Respetar la comunidad LGTB.

Niña 3: Igualdad de género.

Niño 3: Acceso a la vivienda.

Profesora Mariana: Bien, que todos puedan tener un lugar donde refugiarse (OCO, ID: 69:50, 2023).

En las últimas dos clases, el estudiantado se dedicó a realizar la obra artística. Para ello, buscaron información de cómo han sido vulnerados los derechos que escogieron en el mundo y, cuáles son las posibles acciones para evitar que vuelva a suceder:

Profesora Mariana: Hagamos un ejemplo. El derecho que va a inspirar nuestra obra es el medio ambiente libre de contaminación. Y pregunta acá ¿cómo es la situación de este derecho en el mundo?

Niña 1: Pésimo, no se respeta nada.

Profesora Mariana: ¿cómo piensa usted que está el derecho del medio ambiente libre de contaminación?

Niño 1: Mal.

Profesora Mariana: ¿por qué?

Niña 2: Porque hay mucha basura (OCO, ID: 69:55, 2023).

Para ello, trabajaron con distintas fuentes de información. La profesora manifestó que es fundamental verificar la información seleccionada para no caer en *fake news*:

Profesora Mariana: ¿cómo podemos asegurar que de donde saquemos la información sea verdad y no sea una fake news? ¿todo lo que me dice Google es real?

Niña 1: No, a veces es mentira.

Profesora Mariana: ¿cómo podría asegurarme que una fuente de información es confiable? Niño: En un libro.

Niña 2: Buscar en varias páginas.

Profesora Mariana: Sí, en varias páginas para ver si coinciden. Si coincide es real (OCO, ID: 69:59, 2023).

En cuanto a las obras de arte, seis grupos trabajaron con el derecho a la educación. Un grupo con el derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación. Otro grupo abordó el derecho a un ambiente seguro. Un grupo escogió el derecho a no ser discriminado. Y el último grupo escogió el derecho a la salud. El tipo de obra artística que crearon los estudiantes fueron pinturas y esculturas. Y fueron presentadas en la sesión n°7 del proyecto.

La última clase destinada al ABP fue la evaluación conjunta de la actividad. Entre todos y todas mencionaron lo que aprendieron al realizar la obra y lo que más les gustó. También, manifestaron lo que les fue más fácil y las complejidades que tuvieron en la toma de decisiones y en la organización como equipo. La profesora les preguntó qué cosas

cambiarían. Algunos grupos dicen que el derecho o los materiales que utilizaron para realizar la obra. Otros también plantean que mejorarían la forma de trabajo porque les faltó concentrarse en la actividad. Entre todo el curso, llegan a la conclusión que la tarea más difícil fue diseñar la obra. Y, que la más sencilla fue repartirse los materiales que aportaría cada persona.

En términos de lo que implicó para la enseñanza y el aprendizaje de la formación ciudadana y la valoración de los derechos, la profesora evaluó la actividad como positiva:

Los estudiantes pudieron trabajar elementos propios de la ciudadanía in situ, como ponerse de acuerdo entre ellos como grupos y curso, tomar decisiones y votar. Por lo mismo es importante desarrollar actividades donde los estudiantes sean protagonistas, especialmente la que se desarrollan en el área de la formación ciudadana (E, ID: 60:22, 2023).

7.3.2 El ABP realizado por la profesora Sandra para trabajar el respeto y la convivencia escolar

Durante seis sesiones el estudiantado trabajó en un proyecto que buscó generar una concienciación sobre el respeto y la convivencia escolar al interior del colegio. En grupos crearon reportajes informativos sobre la temática. Una de las particularidades de esta actividad es que fue un trabajo colaborativo que se dio entre las asignaturas de HGYCS, Lenguaje y Comunicación y Tecnología. La profesora señaló que en el colegio se trabaja constantemente entre asignaturas de educación básica, con el objetivo de potenciar el vínculo entre contenidos.

Con respecto a la actividad, las primeras dos sesiones fueron introductorias para poder diseñar y ordenar como realizarían el trabajo. La profesora comenzó explicando lo que harían y lo que es un ABP “¿saben lo que significa ABP? Significa aprendizaje basado en proyectos. El proyecto va a ser un proyecto de tres asignaturas Historia, Lenguaje y Tecnología. Y el nombre de este proyecto se llama ‘es hora de cambiar nuestra convivencia’” (OCO, ID: 70:12, 2023).

Además, la profesora enfatizó que “la idea es que podamos preguntarnos esto para iniciar el proyecto ¿cómo mejorar nuestra convivencia en la escuela? Vamos a ver qué

acciones podemos tomar en la escuela para mejorar la convivencia escolar” (ID: 70:13, clase online unidad 1, Sandra, 2023). Para ello, indagó en las ideas del estudiantado sobre la convivencia y el clima al interior del espacio educativo. Mencionaron que principalmente era necesario mejorar la convivencia y el respeto entre pares:

La idea es que acá a través de este reportaje podamos investigar y crear acciones que puedan cambiar nuestra escuela. Ustedes niñas y niños pueden cambiar la historia. Ustedes pueden cambiar muchas cosas y podemos empezar con nuestra escuela. Y quizás con este reportaje podamos mejorar y puedan proponer cosas nuevas (OCO, ID: 70:35, 2023).

Esta actividad, junto con promover el trabajo interdisciplinario entre asignaturas, también buscó que los niños y niñas identificaran un problema dentro de la convivencia escolar y proponer acciones para mejorarlala. Desde un problema que es propio, de su día a día, pueden proponer soluciones de las que sean parte. Además, la profesora reflexionó y les dijo que pueden cambiar la historia. Que pueden crear soluciones dentro de la escuela. Por eso les incita que a partir del reportaje puedan proponer cosas nuevas que generen un impacto significativo en su experiencia y práctica escolar. Con esto, les está dando una capacidad de agencia, a través de la cual puedan ser parte fundamental de los cambios dentro de sus espacios de desenvolvimiento y desarrollo personal y colectivo.

Posterior a la indicación, los y las estudiantes se organizaron en grupos para comenzar a diseñar los pasos que llevarían a cabo. Las siguientes dos sesiones se realizaron en la sala de enlaces²¹ para que el estudiantado buscara la información necesaria para construir su reportaje. La profesora les indicó que “deben buscar fuentes confiables. Buscar información confiable como dice la palabra no buscar información que sea errónea o que sea una noticia falsa. Entonces, vamos a aprender cómo vamos a buscar fuentes confiables para que podamos investigar” (OCO, ID: 70:16, 2023).

Las últimas dos sesiones consistieron en grabar los reportajes con la información obtenida. Un trabajador de la Municipalidad fue a ayudarles con las cámaras de video y las grabaciones. Finalmente, los videos fueron proyectados en el colegio para que todas las personas vieran el trabajo realizado por el curso.

²¹ Nombre que recibe en el establecimiento educativo la sala de computación.

La profesora señaló que fue una actividad enriquecedora. Sobre todo, porque el trabajo en equipo realizado por el estudiantado y la organización a partir de la temática del respeto y la convivencia escolar implicó una reflexión sobre el actuar de los y las estudiantes en el contexto escolar:

Estuvo entretenido. Además, trabajamos con tecnología, orientación, lenguaje. Hicieron reportajes sobre convivencia escolar. Quedaron bien buenos. Aprendieron harto, hicieron entrevistas, tuvieron que investigar, grabarse. Cada niño y niña tenía un rol en el ABP. Estuvo entretenido, salió bueno. Y ahí estuvimos trabajando en algo que le afectaba en el día a día en su formación escolar y ciudadana (E, ID: 62:18, 2024).

A modo general y como síntesis, podemos caracterizar que a partir de la descripción de estas prácticas y de las metodologías utilizadas por todas las docentes a lo largo de la unidad, es factible identificar que existe una preponderancia de algunos perfiles docentes para el tratamiento de la ciudadanía. Estos rasgos son categorizados a partir de las clases observadas y las temáticas desarrolladas durante las clases. Por tanto, en el tiempo pueden ser variables y modificables. En este caso, solo responden a la temporalidad en la que se enmarca esta investigación.

Tabla 27: *Categorías para establecer el perfil docente con respecto a la enseñanza de la formación ciudadana*

Tipo de ciudadanía	Definición del tipo de ciudadanía	Docente	
Ciudadanía política	Se presta un especial énfasis al funcionamiento del Estado y la valoración de la democracia desde aspectos políticos. El estudiantado cumple un rol de aprendizaje y memorización sobre el funcionamiento de la política institucional y partidaria.	Leonor	Julieta
Ciudadanía social	Se entiende la formación ciudadana como un conocimiento social que va más allá de lo netamente institucional y estatal. Se espera que el estudiantado logre razonar sobre los derechos sociales y la importancia de éstos para el funcionamiento del país.	Sandra	Mariana
Ciudadanía activa y participativa	Se promueve la participación y capacidad de agencia del estudiantado en aspectos que le conciernen. Se busca desarrollar un aprendizaje situado de su realidad para el entendimiento de la ciudadana.	No se observa.	
Ciudadanía por la justicia social	Se desarrolla una educación en la cual se cuestionan la desigualdad y las injusticias que viven las personas. Hay un cuestionamiento a las estructuras de poder tanto reales como simbólicas.	No se observa.	

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión teórica y la observación de clases.

En suma, la inclusión de recursos y el uso de metodologías para el tratamiento de la formación ciudadana es variado. En muchos casos, depende de los OA que el profesorado

quiera trabajar, del tiempo que destine para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos y, en el énfasis que quiera dar a alguna temática en particular.

7.4 Los desafíos y las problemáticas de la inclusión de la formación ciudadana en la escuela

Según lo que manifiestan los y las docentes, la enseñanza y el abordaje de la formación ciudadana en sexto básico no está exenta de problemas. Uno de los más significativos es que el currículum y programa de estudio datan del año 2012 (MINEDUC, 2012b), previo a la promulgación de la ley N° 20.900 en la cual se establece que los establecimientos educativos deben contar con un plan de formación ciudadana. Y como fue mencionado, la ley también establece que en 3° y 4° medio se debe impartir una asignatura de Educación Ciudadana. Sin embargo, el panorama en educación básica es muy distinto. No existe una asignatura en particular, sino que es un contenido curricular que debe enseñarse en clases de HGYCS.

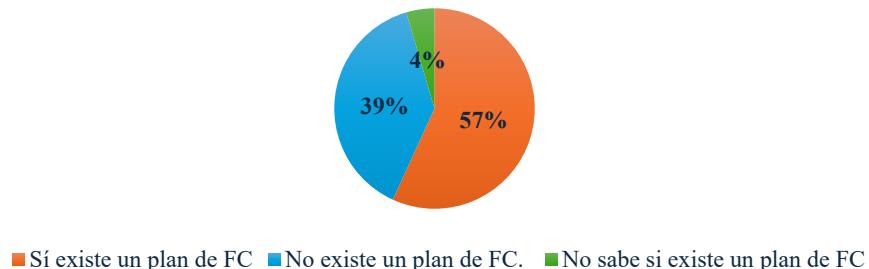
Entre los desafíos y problemáticas que distingue el profesorado para el abordaje a en sexto básico se encuentran: el plan de formación ciudadana, la falta de trabajo transversal de los contenidos en las asignaturas escolares y los desafíos personales y profesionales, que les ha significado el trabajo con los contenidos. En primer lugar, según lo que establece el MINEDUC y la Ley, cada establecimiento educativo debe contar con un programa propio de formación ciudadana, para guiar la ruta de su enseñanza desde las necesidades propias de cada comunidad educativa. El MINEDUC declara que:

la formación ciudadana se convierte en un requerimiento fundamental para la escuela, así como su incorporación permanente a los procesos educativos que allí se desarrollan. Por tanto, dichos procesos de formación deben involucrar al conjunto de la comunidad escolar y la relación con su entorno local y regional (MINEDUC, 2018, p.11).

Es decir, a nivel ministerial la formación ciudadana es entendida como un elemento fundamental de la enseñanza y aprendizaje en la escuela y, además, debe ser incluida de forma permanente dentro de los espacios educativos. A criterio del MINEDUC, en la elaboración del plan, debe participar la totalidad de la comunidad escolar. A partir de lo informado por la muestra, esto no suele suceder. Hay establecimientos en los cuales, la totalidad de la comunidad creó el plan, pero en la mayoría no. Si bien está establecido por

Ley, como se muestra en el gráfico 10 el porcentaje de establecimientos que cuentan con un plan de formación ciudadana es diverso:

Gráfico 10: *Establecimientos educativos que cuentan con un plan de formación ciudadana*

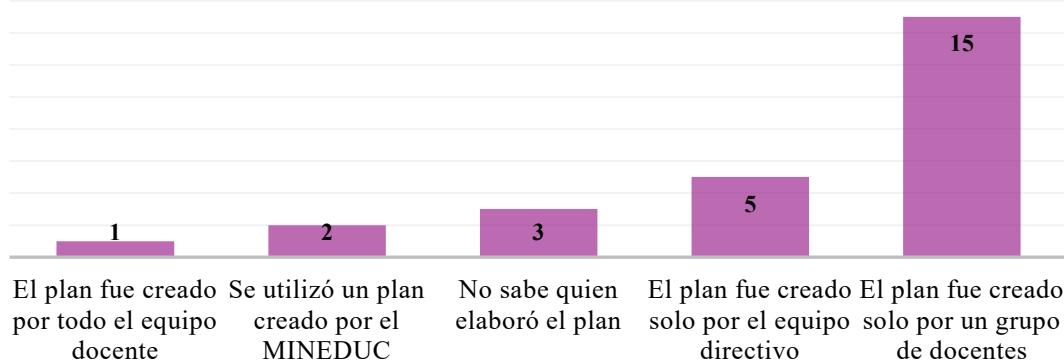


Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los cuestionarios.

Un 57% de la muestra señala que en su colegio si existe un plan de formación ciudadana. Un 39% menciona que en el establecimiento no se ha creado el plan. Y finalmente, un 4% declara que no saben si existe plan, pero que creen que no. Es decir, en un porcentaje considerable de los casos, no hay un plan de formación ciudadana, siendo una realidad que, para futuras investigaciones, hay que poner atención, dado la importancia de esto para el tratamiento de la ciudadanía en el aula y en la democratización de la escuela.

Como se muestra en el gráfico 11, en los establecimientos educativos donde sí existe el plan de formación ciudadana, el profesorado indica que distintas personas participaron en su creación:

Gráfico 11: *Personas que participaron en la creación del plan de formación ciudadana*



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los cuestionarios.

De quienes elaboraron el plan 15 personas señalan que el plan fue creado por un grupo de docentes, pero que no participó toda la planta de profesores y profesoras. La selección fue arbitraria y fue el profesorado de HGYCS que realizó el documento.

Por otra parte, 5 personas establecen que el plan fue realizado por el equipo directivo, sin contar con la participación del profesorado. Por lo cual, no tuvieron ninguna incidencia en la toma de decisiones y en el establecimiento de los criterios predominantes del plan. A la vez, hay 3 personas que señalan que en el colegio existe un plan, pero no tienen la información de quien lo elaboró. Estas experiencias son docentes que llevaban solo un año trabajando en el colegio, por eso, ellos y ellas destacan que no existió una transferencia de la información para que pudieran estar en conocimiento al respecto.

En dos casos, se tomó como base de creación una propuesta entregada por el MINEDUC, la que fue reformada para darle sentido dentro de la comunidad educativa. Y, finalmente, en solo un establecimiento el plan fue elaborado por todo el equipo docente y la dirección del colegio. Y, como menciona la profesora Sandra, en el colegio se siguen realizando actividades en cuanto a la toma de decisiones y la integración de la formación ciudadana en el aula:

De hecho, yo soy la encargada de eso. Acá en la Municipalidad desde la nueva administración se cambió el PADEM, el plan administrativo municipal. Antes había otros ejes que eran los más importantes donde se asignaban los recursos. Y ahora hay cuatro ejes y uno de ellos es la participación y la formación ciudadana. Ahora se creó el programa de la escuela. Tengo que revisarlo y ver que efectivamente haya un cumplimiento de esta normativa en las clases y que se visualice esto (...) Es que los últimos años se ha abierto harto la escuela. El viernes tenemos un cambio de actividades porque es jornada de PADEM. Y ahí van apoderados, obviamente los asistentes, vamos los profes, van representantes de los estudiantes (...) ha habido un trabajo desde las bases, como te decía de apoderados, estudiantes, los trabajadores de la escuela. Para todo en realidad, hemos hecho jornadas donde trabajamos. Vamos haciendo grupos, se trabajan ciertas preguntas, ha sido un gran trabajo (E, ID: 64:14, 2024).

En esta situación en particular, destaca que en la escuela hay un trabajo directo con la Municipalidad. Además, dice que uno de los ejes que preocupa a la institución es la participación y la enseñanza de la formación ciudadana en las diversas escuelas que forman parte de su dependencia. Por tanto, hay una inversión de recursos en su desarrollo y en la implementación de actividades. La profesora da a conocer que en la escuela hay

distintas instancias de trabajo y participación, en la cual ha estado invitada toda la comunidad educativa. Es decir, se realiza un trabajo colectivo que busca involucrar no sólo a docentes y estudiantes, sino que también, a las familias.

En un caso distinto, la docente Leonor expresa que en el establecimiento educativo donde trabaja no está claro entre el profesorado si existe o no un plan. No es una situación en la que hayan participado como equipo docente y tampoco se ha informado en su totalidad a la comunidad:

Se supone que sí hay un plan. Pero hasta lo que yo tenía entendido, no existía un plan propiamente tal de formación ciudadana. Pero yo supe que cuando empezamos a hablar del tema de este mini acto que se iba a hacer para los 50 años, lo íbamos a hacer con la inspectora general del colegio, ella es muy pinochetista. Y ella nos habló de que supuestamente a ella también la habían encargado de hacer un plan de formación ciudadana. Pero lo comentó solamente, entonces no sé si de verdad es así (E, ID: 58:16, 2023).

La profesora describe que hubo un intento de conversación y creación del documento cuando se planeó el acto conmemorativo de los 50 años del golpe de Estado el año 2023. Da a entender, que este hecho implicó discutir someramente que se debía realizar el plan. Pero que no tiene más información con respecto al tema. Otra situación es la comentada por la profesora Antonia quien señala que en su caso el plan tuvo participación de “algunos representantes de la comunidad. Pero no se recogen las propuestas de todos los estamentos” (Q, ID: 50:20, 2022). Es decir, se invitó a ciertas personas a participar, pero finalmente, algunas ideas no fueron recogidas.

En definitiva, hay diversas experiencias con respecto a la creación y aplicación del plan. Lo cierto, es que hay establecimientos educativos que aún no cuentan con uno, lo que en muchos casos es una dificultad para el tratamiento de la formación ciudadana, porque solo se reduce a las clases de HGYCS y, pasa a ser un desafío que se asume de manera personal por el profesorado. De igual forma, es necesario precisar que en ningún establecimiento educativo en el que realicé observación de clases pude conocer o ver el plan. Por tanto, esta información es solo a partir de las impresiones y experiencias de los y las docentes.

En segundo lugar, otra complejidad que destaca el profesorado, es que en los planteamientos del MINEDUC la formación ciudadana en educación básica forma parte

de un eje y contenido transversal que se debería enseñar en todas las disciplinas de la escolaridad “ser ciudadano o ciudadana, en otras condiciones, supone también tener las competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones), sin las cuales no lo será de pleno derecho en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo” (MINEDUC,2018, p.12)

Es decir, el MINEDUC promueve una formación ciudadana integral que incluya a todas las ramas de la enseñanza, no solo a la HGYCS. Declaran que ser ciudadana o ciudadano implica tener competencias vinculadas a diversas asignaturas. Pero según lo planteado por el profesorado, esto en la práctica no ocurre y, finalmente, sólo se aborda en HGYCS, recayendo toda la responsabilidad en dicha asignatura y las personas que la imparten.

Concretamente con respecto a los establecimientos en los cuales la formación ciudadana es un contenido exclusivo de HGYCS, por ejemplo, el profesor David manifiesta que “declarativamente se considera como una eje transversal, pero en la práctica es el departamento de historia el principal gestor de fomentar su enseñanza” (Q, ID: 24:21, 2022). En esa misma idea, Leonor señala que, en su caso, la formación ciudadana en sexto básico “en este momento depende solamente de historia” (E, ID: 58:17, 2023). También, el docente Ernesto analiza que:

En clases de historia y en básica tiene que ser transversal. El primer gran problema que yo veo acá es que la construcción del currículum no te da el verdadero espacio (...) Pero el currículum está tan lleno de cosas, si bien tienes objetivos de aprendizaje que son bien amplios y te permiten abordar muchas cosas, el currículum está lleno, lleno de contenido. Y de contenido que es como duro y te da poco espacio para esa reflexión que es más ciudadana (E, ID: 57:17, 2023).

El docente aborda la relación entre el currículum y su extensión para el trabajo de los contenidos anuales. Como fue mencionado con anterioridad, al ser un documento extenso, se hace imposible lograr niveles de profundidad en los contenidos. Pero a la vez, el docente enfatiza que dicha amplitud también implica que se pueden abordar muchos temas, pero, aun así, no se privilegia la reflexión por sobre el conocimiento.

Por el contrario, como expresa la profesora Antonia, en su colegio “en general se trabaja poco y no en todas las asignaturas con un enfoque ciudadano, sino que se le cambia

el carácter a uno de tipo valórico desvirtuándose su espíritu, ya que el colegio es católico” (Q, ID: 5:21, 2022).

También, hay experiencias educativas en las que la formación ciudadana es transversal. Por ejemplo, la docente Noelia destaca que en el establecimiento donde trabaja, depende “de historia y el área socioemocional-orientación” (Q, ID: 39:18, 2022). Asimismo, la profesora Leonor menciona que “al menos en este colegio no tenemos religión, tenemos valores. Cambiaron religión por valores. Entonces ahí también hablan de temática, por ejemplo, derechos humanos, democracia, el respeto, tolerancia” (E, ID: 58:23, 2023). Ambas docentes señalan que en los establecimientos la formación ciudadana también se trabaja en otras asignaturas.

La profesora Sandra da a conocer que en su espacio laboral se intenta generar una relación entre el estudiantado y toda la comunidad educativa (familias, trabajadores, dirección y docentes). Para ello, han implementado actividades socioemocionales y de participación, porque conciben la formación ciudadana como un mecanismo integrador de las emociones, los contenidos y las relaciones que se establecen entre los estamentos de la comunidad. En su experiencia describe que:

Estos diagnósticos que hacemos, también hay socioemocionales y nos hemos dado cuenta de que en general los estudiantes sienten, además de que el colegio es un lugar que los protege, el colegio es como bien afectivo, también ellos se expresan, dicen que se sienten escuchados, que pueden dar su opinión libremente. Sienten que pueden participar. Y eso igual es bacán²².

Si bien no se aborda la participación desde las distintas asignaturas en si yo creo que hay un trabajo como escuela para poder trabajarla. Esta misma jornada donde se invitan a los estudiantes. Ahora estamos trabajando en la elección de centro de estudiante. Y tenemos pensado hacerlo lo más parecido a una votación real. Se intenta que participen. Siempre estamos haciendo hartas actividades. Dentro de la escuela sienten que participan y también los apoderados, sienten que la escuela se ha abierto bastante. Si bien no se aborda de manera curricular, el colegio igual hace un trabajo donde ellos y ellas sienten que están participando (E, ID: 62:15, 2024).

²² La expresión bacán en Chile significa que algo es bueno o que suele gustar.

En este caso enfatiza que el proyecto del colegio engloba distintas preocupaciones sobre la formación ciudadana que son trabajadas a través de distintas metodologías. Como afirma, la apertura que ha logrado su escuela ha implicado que se desarrollen actividades en las cuales los niños, las niñas y los jóvenes sientan que el colegio es un espacio seguro en el que pueden habitar y relacionarse. Esta premisa es interesante, porque en cierto sentido ha implicado una democratización de la escuela en cuanto a la participación, la manifestación de opiniones, las emociones y la convivencia.

Y, en tercer lugar, en lo que refiere a los desafíos personales y profesionales que implica la inclusión de la formación ciudadana en la escuela, el profesorado destaca que su formación universitaria ha sido una dificultad, dado la escasa aproximación a estas temáticas.

Gráfico 12: *Asignaturas cursadas por el profesorado en la formación inicial*



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los cuestionarios.

Como se muestra en el gráfico 12, sólo un 9% de la muestra mencionó que tuvo asignaturas en su formación inicial en las que se trabajó la formación ciudadana. La profesora Mariana señala que en su caso “tuve un ramo de educación ciudadana en primer año, pero era bien teórico y fue lo único” (E, ID: 60:32, 2023). La docente da cuenta que solo tuvo una asignatura vinculada a la temática durante su formación inicial, lo que implica que no hubo una mayor profundización con respecto estos contenidos.

Por otra parte, un 91% de la muestra señala que no tuvo asignaturas sobre formación ciudadana. El profesor Ricardo sostiene que “solo tuve un ramo de institucionalidad política, pero nada de educación ciudadana” (Q, ID: 40:15, 2022). La docente Gloria

menciona que en su caso, “así literal no tuve ramos de formación ciudadana. Aprendí cuando planificábamos y ahí analizamos el currículum” (Q, ID: 14:10, 2022).

En el caso de Amanda, señala que en su experiencia como estudiante de Licenciatura en Historia y, posteriormente, del programa de Pedagogía:

Formación ciudadana siempre ha sido un tema súper complejo. Cuando yo salí de la universidad todavía era un concepto en el aire. Yo sabía que tenía que pasar formación ciudadana y era como hablar del voto, por qué votar y por qué es importante votar. Cuando tuve que preparar mi primera clase de formación ciudadana, me di cuenta de que era un aspecto mucho más complejo que eso. Entonces yo nunca tuve enseñanza de formación ciudadana en pedagogía (...) Y ahora que entiendo lo complejo que es, intento que esa formación ciudadana se relacione con el día a día, con que se respeten entre ellos, con que se respeten los turnos de habla, hasta eso tiene relación (E, ID: 61:11, 2023).

Ella plantea que su idea sobre el tratamiento de la formación ciudadana en la escuela se reducía principalmente a una ciudadanía electoral y de participación a través de las votaciones. Al momento de llevar los contenidos al aula, se vio enfrentada a que era algo mucho más complejo de enseñar.

Por otra parte, Mariana también realiza un análisis con respecto a la formación inicial “la pedagogía va cambiando, va mutando. Entonces yo creo que sí tuve una buena formación, pero también tuve que, ahora después de casi 10 años de haber salido la Universidad, tener que actualizarme respecto a la educación ciudadana” (E, ID: 60:8, 2023). La docente otorga un papel fundamental a la formación continua como un mecanismo de aprendizaje docente.

En cuanto a la práctica pedagógica, el profesorado señala que– a diferencia de años anteriores- se han visto enfrentados a situaciones de aula que responden al contexto politizado que se ha vivido en Chile. El estudiantado suele opinar sobre noticias vinculadas a la delincuencia y a la idea de “la crisis de seguridad” que se ha levantado e instalado por los medios de comunicación nacionales. Esto también, está conectado al discurso público sobre la migración no regulada. Y sobre todo, en cómo las infancias han recibido y recepcionado este debate, considerando que en las aulas que cada vez hay más población de otros territorios. La profesora Leonor da a conocer situaciones que ha vivido con respecto a esta incipiente xenofobia que se ha dado en las escuelas:

Cuando hablamos del derecho a migrar, hubo niños que hacían comentarios muy xenófobos contra otros niños de nacionalidad no chilena. Y ahí teníamos que estar constantemente recordando el primer derecho es todos somos iguales. Ese es el primer derecho humano, nadie es mejor o peor que otra persona. Entonces creo que ahí la formación ciudadana sí ayudó mucho a que ellos entendieran eso. Hubo varios niños que tenían ese pensamiento, algunos los verbalizaron, otros no. Pero que yo creo que después de eso se dejó como de decir este tipo de cosas que se hablaban (E, ID: 58:15, 2023).

En este caso, la profesora plantea que una problemática han sido algunos discursos que se han elaborado en contra de la migración. Destaca que el abordaje de la formación ciudadana le ha significado poder trabajar estas temáticas, dándole un sustento teórico, que les sea útil en el tipo de relaciones que establecen con sus pares. Un ejemplo de las situaciones evidenciadas en sus clases es que un niño comenta “deben cerrar las fronteras, vienen a puro robar los extranjeros” (OCP, ID: 68:5, 2023). Ante dicho comentario la profesora les llama la atención:

Chicos, yo siempre les digo constantemente que el respeto es algo importante. Y aquí hay personas que son extranjeras, que son de otros países y a esas personas no les hace ninguna gracia estar escuchando “es que lo extranjeros roban” “los delincuentes son peruanos, venezolanos”. Eso es una falta de respeto y no quiero que lo sigan repitiendo, ¿les quedó claro?, ¿les quedó claro? Porque al decir ese tipo de cosas también le están faltando el respeto a sus compañeros. Ustedes no saben cómo sus compañeros se pueden sentir si ustedes hacen ese tipo de comentarios. Así que un poco más de respeto. Y como ya les he dicho, piensen un poquito antes que hablar chiquillos. Sobre todo porque acá hay personas que son extranjeras. Y no saben cómo se pueden sentir. Aunque tengamos claro que los niños que están acá no son las personas que están robando, pero no saben cómo se pueden sentir. Así que, por favor, evitar ese tipo de comentarios. Ese tipo de comentarios no se pueden decir. Y en esta sala no los voy a tolerar (OCP, ID: 68:6, 2023).

Les menciona que en el curso hay compañeros y compañeras de otros países, por tanto, durante la clase y en ningún momento, deben realizar comentarios xenofóbicos. A raíz de eso, parte del estudiantado conversa con la profesora sobre los discursos racistas que ven en las noticias o en las redes sociales. Este tipo de situaciones, que surgen de manera espontánea durante el desarrollo de la clase, también tienen que ver una educación que promueva una ciudadanía tolerante. Y sobre todo en la que se entienda que la libertad de expresión no puede ser un discurso de odio contra otra persona.

La profesora Mariana destaca que, en su caso, uno de los problemas que evidencia en la práctica pedagógica y en la trasposición didáctica:

Ha sido la complejidad de los conceptos como de democracia, ciudadano, Constitución. Siento que a veces los conceptos son demasiado complejos y como poder bajarlos al entendimiento de los niños eso como que me ha costado un poco (...) Que no quede solamente como la teoría, sino que ellos también lo entiendan como parte de su vida. Yo siento que los ven los contenidos del colegio solo para la prueba. Cuesta que lo entiendan como que esto es como para la vida (E, ID: 60:24, 2023).

La docente analiza que dentro de las complejidades se encuentra el tratamiento conceptual a raíz de la importancia de la teoría. Señala que su propósito es que el estudiantado comprenda que los contenidos que se enseñan en la escuela pueden tener utilidad en sus vidas. El desafío es lograr articular dicho discurso y que elles puedan percibirlo en su día a día. La profesora Dafne señala que “los profesores necesitamos conocer más y mejores metodologías que ayuden a que nuestros estudiantes se motiven más y entusiasmen con la educación ciudadana y que no perciban a la asignatura como una materia aburrida” (Q, ID: 18:27, 2022). En su opinión, implementar distintos tipos de metodologías para la enseñanza de los contenidos privilegia que el estudiantado se sienta más atraído a la asignatura.

En esta misma idea que aborda el análisis de las propias prácticas, la profesora Nicole enfatiza que:

Creo que es importante que como profesxr es fundamental la reflexión de nuestras prácticas, ya que así podemos haceros conscientes de que elementos faltan o son importantes mantener, no solamente desde lo metodológico, sino que también desde el discurso que configuramos en nuestras propias prácticas, los cuales muchos están determinados por las diversas realidades de cada institución educativa. Asimismo, el pensamiento crítico y reflexivo, no solamente lo debemos formar, sino que también nosotrxs también debemos ponerlo en práctica, tan así, que el mismo currículum nacional es un documento al cual siempre hay que mirar y criticar, porque hay un enfoque, una ideología, donde muchas veces no estamos de acuerdo con llevarlo a la práctica (Q, ID: 20:26, 2022).

En definitiva, dentro de las problemáticas y complejidades que ha experimentado el profesorado para el tratamiento de la formación ciudadana se encuentran: las particularidades del currículum, la práctica docente y las confusiones con respecto al plan de formación ciudadana.

7.5 Síntesis del capítulo

En el presente capítulo se expusieron y analizaron las ideas que tienen los y las docentes sobre la formación ciudadana. En primer lugar, se mencionaron las distintas representaciones sociales que tienen, destacando el rol que tuvieron las movilizaciones sociales y el escenario político del país.

También, enfatizamos en los contenidos que declara el profesorado que deben enseñarse en el aula y los que, finalmente, son seleccionados para su tratamiento. Hay una tendencia en considerar la formación ciudadana como un mecanismo para trabajar la democracia.

Otro punto que se abordó en este capítulo son las distintas metodologías y recursos que utilizan los y las docentes. Para ello, se desglosó lo que fue observado en el trabajo de campo, destacando dos ejemplos de implementación de ABP.

Y finalmente, mencionamos los distintos desafíos y problemáticas para la inclusión de la formación ciudadana en educación básica. Éstos van desde aspectos personales y profesionales, hasta una falta de coherencia con las directrices establecidas desde el MINEDUC.

Capítulo 8: Las relaciones y aportes entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana en sexto básico

En el presente capítulo se muestra el análisis de los datos obtenidos a partir de la recogida de la información realizada con el cuestionario, la observación de clases, las entrevistas y el análisis documental. El objetivo de este capítulo es declarar y dar a conocer las relaciones que establece el profesorado entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana. Para ello, se presentan unos ejes temáticos que permiten evidenciar estas relaciones. Los que emergen del análisis de la información y de las respuestas que entregó el profesorado y, a la vez, dan cuenta de las finalidades que entregan a la enseñanza, al análisis de sus prácticas y la implementación de metodologías en el aula.

El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

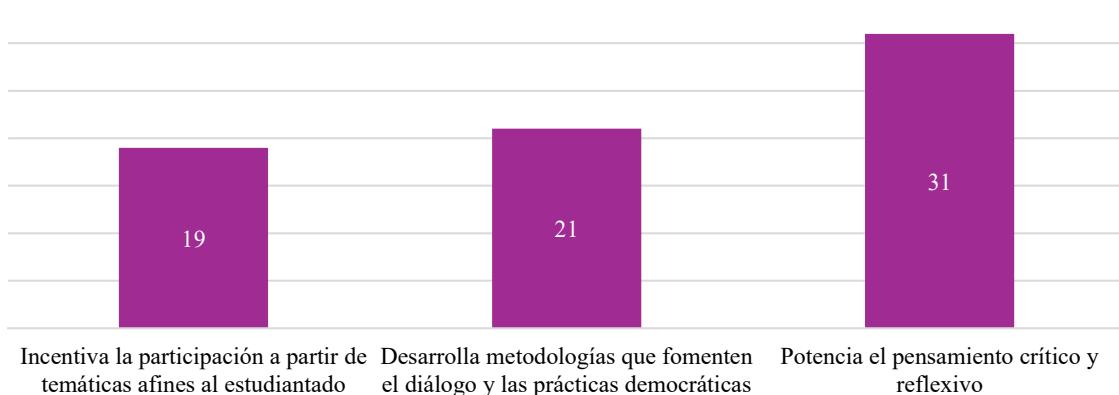
- El desarrollo de habilidades y la capacidad de agencia en el estudiantado.
- Aproximaciones a las dinámicas de la actualidad y la formación de la conciencia histórica.
- La articulación de la memoria histórica y la valoración de los Derechos Humanos como un aprendizaje esencial.
- Un modelo de relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana.
- Síntesis del capítulo.

8.1 El desarrollo de habilidades y la capacidad de agencia en el estudiantado

El profesorado considera que una de las relaciones que existe entre la HR y la formación ciudadana es la oportunidad de desarrollar habilidades y competencias en los niños y niñas, las que se espera les sean útiles para reconocerse como agentes sociohistóricos. Si bien a partir de lo planteado en las bases curriculares, en educación básica se espera lograr habilidades que permitan al estudiante generar un sentimiento de pertenencia con el territorio y el entendimiento de procesos históricos de manera general, también el profesorado enfatiza en la posibilidad de trabajar y promover el pensamiento crítico, y la capacidad de agencia y acción en la infancia desde elementos particulares a generales.

Como se muestra en el gráfico 13 el profesorado declara y manifiesta que hay una serie de aspectos que fomentan en su práctica pedagógica y que, desde su punto de vista, posibilita establecer uniones entre la HR y la formación ciudadana a partir de la enseñanza y la implementación de metodologías de trabajo en el aula.

Gráfico 13: *Prácticas docentes declaradas para relacionar la HR y la formación ciudadana*



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los cuestionarios.

A partir de estos datos, podemos señalar que 31 personas establecen que es posible potenciar el pensamiento crítico y reflexivo, a partir del abordaje de contenidos que promuevan un entendimiento de procesos ciudadanos. Si bien en sexto básico esto puede parecer una habilidad incipiente, los y las docentes, señalan que es posible comenzar a abordarlo para que con el paso de la etapa escolar se pueda consolidar. Por tanto, ¿qué dice el profesorado con respecto a esta posibilidad? Por ejemplo, Marcos señala que la relación entre la HR y la formación ciudadana “permite a las y los estudiantes tener una opinión mucho más amplia, con variados puntos de vista, dando la posibilidad que puedan obtener sus propias conclusiones a través de un pensamiento crítico formado y no impuesto por su familia” (Q, ID: 26:5, 2022). Es decir, implicaría que cada estudiante forme un pensamiento propio a partir del aprendizaje y comprensión de algunos contenidos.

En otras palabras, el docente Camilo menciona “la relación que veo es en lo favorable que es establecer problematizaciones que puedan desarrollar el pensamiento crítico, desde la utilización de temas contingentes hasta una discusión a partir de las vivencias de los

estudiantes” (Q, ID: 4:25, 2022). Para él, la formación del pensamiento crítico estaría dado principalmente por una comprensión de los contenidos a partir de las propias experiencias y narrativas estudiantiles.

Junto con ello, en palabras de la profesora Mariana esta relación es posible efectuarla porque:

Desde el análisis y la reflexión, [se hace posible] fomentar en el estudiantado el pensamiento crítico, vinculando el pasado con la ciudadanía. Además la relación entre estas dos disciplinas es fundamental para contribuir a que nunca más sucedan violaciones a los DD. HH y quiebres de la democracia (Q, ID: 25:25, 2022).

Es decir, a partir de lo que expresa la docente, hay ciertos contenidos que forman parte de la HR con los que se puede argumentar y dar sustento a la ciudadanía democrática. Éstos responden a luchas sociales y, sobre todo, lo que ha sido el retorno a la democracia y los desafíos que ha implicado para los gobiernos. Con ello, se visualiza a la historia escolar como una fuente de conocimiento social para el ejercicio democrático del estudiantado. Por ejemplo, en clases, Mariana presentó una fuente con respecto a los DD. HH:

Chiquillos pongan atención acá, vamos a leer entre todos lo que dice aquí, la fuente y después de eso ustedes solitos van a responder, vamos a dar un ratito para que podamos revisar entre todos.

Bien chiquillos, después de eso tenemos cuatro preguntas: ¿Crees que las acciones de violencia relatadas en el texto hayan tenido una razón válida? Si, no, por qué; ¿Qué acciones serán necesarias de parte del gobierno y de las personas para que estas acciones no vuelvan a repetirse?; ¿Crees que las acciones descritas en el texto tengan repercusiones en la actualidad? O sea actualmente eso sigue doliendo, causando cosas. Y por último, ¿Por qué la dictadura militar no resguardó los DD. HH de las personas? (...)

Todavía hay gente que sigue buscando a su familia. Es importante lo que dice el compañero. Porque es verdad todavía hay gente que han pasado 50 años y todavía están buscando a sus familiares. Buscando verdad. (OCP, ID: 64:27, 2023).

Por otra parte, en palabras de Dafne, esto se da porque “la formación ciudadana contribuye a abordar temáticas de la historia reciente para que puedan ayudar al estudiante a entender su presente y por consecuencia formar opinión y poder participar en democracia” (Q, ID: 18:25, 2022). La profesora considera que existe una relación directa

entre la enseñanza de la HR y la comprensión de la participación ciudadana. En esa misma idea, Esteban plantea que:

La rebelión de octubre de 2019 generó una fisura en la comprensión del tiempo histórico como pocas veces la habíamos visto durante el siglo XX. Por lo mismo, se volvió aún más imprescindible la profundización de la enseñanza en torno a habilidades como el pensamiento crítico y la aplicación de categorías de cambio y continuidad, para comprender, en parte, los motivos de este fenómeno y las consecuencias que puede tener a futuro en la sociedad chilena (Q, ID: 27:5, 2022).

En clases de las profesoras Mariana y Leonor se repitió una actividad presente en el texto del estudiante del MINEDUC del año 2022, en la que se pregunta ¿cuáles crees que son los desafíos que Chile tiene en la actualidad? Al consultarle de manera personal a cada docente, coinciden en que esta pregunta faculta en el estudiantado un razonamiento que implica establecer juicios y valoraciones con respecto a lo que opinan del acontecer nacional. Sobre todo, consideran que es una actividad que permite desarrollar habilidades de orden superior, ya que se analiza el pasado a partir de los desafíos del presente.

Entre las respuestas que recibió la profesora Mariana destacan: las bajas jubilaciones de las personas mayores, que los precios de los alimentos son muy altos, los consultorios y centros de salud siempre están llenos y, que los jóvenes no quieren ir a votar (OCP, ID: 64:17, 2023). Y, entre las respuestas entregadas por los y las niñas en clases de la profesora Leonor: la importancia de la política, ganar el mundial de fútbol, encontrar a las personas desaparecidas por la dictadura y la delincuencia (OCP, ID: 63:15, 2023).

Por otra parte, siguiendo con lo expuesto en el gráfico, 21 personas plantean la importancia de efectuar y proponer metodologías que fomenten el diálogo y las prácticas democráticas. Como señala el profesor César, para lograr articular esas relaciones, es necesario brinda al estudiantado un rol activo y de participación, principalmente porque implica que “los estudiantes se sientan parte de la historia como actores sociales con capacidad de incidir en los procesos históricos en los cuales están inmersos” (Q, ID: 10:25, 2022). El profesor establece que la experiencia histórica de los niños y niñas es un mecanismo para que comprendan y se den cuenta que tienen una capacidad de acción que se va desarrollando a lo largo de su etapa escolar. Dicho aprendizaje también responde a lograr una enseñanza situada y contextualizada de los contenidos.

De igual forma, es necesario precisar que esto no se genera de forma espontánea o por el sólo hecho de abordar ciertos contenidos que pueden ser un aporte, sino que más bien responde a las relaciones y vínculos que se van desarrollando en la transposición didáctica, en la participación del estudiantado en su proceso de aprendizaje y, en la profundidad de éste. Y, en las metodologías empleadas por el profesorado para propiciarlo, que inclusive, en algunos casos pueden ser más o menos efectivos.

La profesora Sandra menciona que para ella ha sido útil establecer acuerdos en la sala para incentivar el diálogo y las prácticas de respeto:

Profesora Sandra: para comenzar le vamos a pedir a cuatro personas que nos expliquen cuales son los acuerdos de la clase, ¿nos podría nombrar la primera norma de la sala para comenzar nuestra clase?

Niño 1: levantar la mano para hablar.

Profesora Sandra: ¿por qué es importante levantar la mano para hablar?

Niña 1: para poder expresar nuestra opinión.

Profesora Sandra: ya, para poder escucharnos que es súper importante. Y, ¿Cuál sería otra norma o acuerdo de la sala para que podamos convivir?

Niño 2: no hablar de cuerpos ajenos.

Profesora Sandra: no hablar de cuerpos ajenos que es súper importante. Tampoco del origen de la persona, ni color de piel, ninguna característica del cuerpo ajeno.

Niña 2: respetar a los demás.

Profesora Sandra: Sí (OCO, ID: 70:1, 2023).

Este decálogo de comportamiento también es aplicado en todo el establecimiento educacional, siendo una práctica de la comunidad. En todas las clases observadas comenzó preguntando a los niños y niñas las normas y por qué cada una de ellas es importante dentro del contexto del aula. Como se evidencia en el siguiente diálogo, además, a partir de dicho recordatorio, también logra un proceso de reflexión en torno a su implementación,

El profesorado también menciona que el ejercicio de la ciudadanía se ve beneficiado a partir de la enseñanza de la HR. Como señala el docente Emilio:

Debe darse una mayor incidencia a la formación ciudadana y la historia reciente, a temprana edad, con el objetivo que l@s (sic) estudiantes a medida que crecen, puedan ir no sólo formándose, sino también cuestionar la realidad que se vive desde un punto participativo y no meramente observador, como algo alejado de ell@s (sic) (Q, ID: 21:26, 2022).

El cuestionamiento de la realidad próxima y cercana es una capacidad que evidentemente no responde solo a un nivel educativo. Sino que, es una proyección y finalidad que se espera que logren durante todo su proceso escolar. Lo vital, señala el profesor, es que esto se manifieste, exprese y enseñe desde temprana edad, para ir desarrollando habilidades acordes a los procesos cognitivos de cada niño y niña.

Por otra parte, en palabras del docente Ismael “la formación ciudadana permite desarrollar habilidades para ejercer ciudadanía en un contexto histórico en el cual la historia reciente juega un rol importante” (Q, ID: 22:5, 2022). Principalmente porque como relaciona el profesor Andrés “la Historia Reciente coloca un marco contextualizado para la importancia de la formación ciudadana” (Q, ID: 8:24, 2022). En el cual, el escenario que se vive en Chile post estallido social juega un rol fundamental. Sobre todo, en cuanto a la importancia del diálogo, los procesos de elección popular y el rol que cumple la escuela y la enseñanza de la historia en la articulación de estas narrativas personales y colectivas, que trascienden del espacio propiamente de la escuela. Estas respuestas del profesorado al ser declarativas dan cuenta de este deseo de asociar la formación ciudadana y la HR al desarrollo de diversas habilidades consideradas de orden superior.

Finalmente, 19 docentes ponen en valor el incentivar la participación del estudiantado a partir de temáticas que le sean afines. Sugieren considerar los intereses de los niños y las niñas dentro del espacio educativo. Por ejemplo, el profesor Martín señala que estos aspectos facultan “principalmente al otorgar herramientas de cooperación y sentido de pertenencia territorial, conciencia de clase, y de situación país, genera estudiantes conscientes y sensibles frente a las situaciones que les afectaren” (Q, ID: 6:26, 2022). Y la profesora Mónica afirma que esto es fundamental porque como docentes “debemos formar individuos que conozcan su contexto” (Q, ID: 9:5, 2022). Es decir, lograr generar un aprendizaje situado que les sea útil en su desarrollo personal y colectivo.

En esa misma línea, Horacio establece que trabajar con temáticas que sean afines al estudiantado presenta “muchísima importancia, porque promueve en los chicos tener una capacidad de pensamiento y reflexión propia, en ser capaces de evaluar los hechos bajo su propia perspectiva, sin juicios de los demás” (Q, ID: 1:5, 2022). En su opinión,

acerarse a temas que son de su interés permite desarrollar una serie de habilidades y procesos de reflexión. La profesora Julieta señala que,

Les encanta saber. Al curso le encanta aprender y te preguntan y te preguntan y sobre diferentes temas. Y yo creo que con lo que hemos vivido, bueno, años anteriores antes de la pandemia, el estallido social y todo, como que se volvió a profundizar o a querer saber más (E, ID: 50:10, 2023).

En este ejemplo ella establece que el estallido social y la pandemia, el estudiantado ha despertado un especial interés por el conocimiento de diversos temas más recientes, por el hecho de que los vivieron en primera persona. Además, como señala el profesor Federico trabajar temáticas afines implica “situar a lxs sujetxs como el centro de lo que se estudia y como quienes aprenden, al mismo tiempo” (Q, ID: 32:25, 2022). Y como plantea Pamela “es fundamental ya que permite una comprensión más profunda y significativa de la realidad e invita al estudiantado a tomar una posición frente al actual contexto histórico” (Q, ID: 35:5, 2022).

A partir de estas ideas sobre la importancia de generar un aprendizaje situado que sea vital para el entendimiento de los niños y niñas dentro de un contexto histórico, el profesorado también destaca la posibilidad de lograr una capacidad de agencia. Es decir, que el estudiantado pueda tener una capacidad de acción dentro de sus contextos más próximo. Esta no es una habilidad que esté presente en el currículum. Y, a la vez, podemos señalar que es una habilidad compleja de desarrollar en el contexto de educación básica. Pero, aun así, es posible comenzar a entregar ciertos caminos o perspectivas para su ejecución. Por ejemplo, con respecto a esto, la profesora Antonia plantea que lograr este cometido implica desplegar múltiples fuerzas y recursos,

Es un gran desafío democratizar el aula y nuestras prácticas pedagógicas que permitan que los estudiantes ejerzan su poder, su creatividad y análisis. Esto especialmente cuando ellos y nosotros nos hemos modelado en prácticas que evitan la divergencia y el romper con la práctica tradicional expositiva. Nos falta compartir nuestras experiencias y posibilitar espacios interdisciplinarios que potencien nuestros contenidos y prácticas (Q, ID: 5:27, 2022).

Como advierte la profesora, democratizar el aula es una tarea compleja porque no sólo implica revisar las prácticas de cada docente, sino también cómo se configuran los espacios educativos. Ella ve en esta situación, la posibilidad de poder empoderar al estudiantado en su creatividad y capacidad de acción. También, reflexiona sobre la

necesidad de compartir metodologías y prácticas que promuevan estos cuestionamientos. Por otra parte, la profesora Silvia establece que:

La formación ciudadana tiene que ver no solo con actitudes académicas, sino más bien, tiene una función práctica, es decir, como las y los ciudadanos nos vinculamos con nuestra comunidad política. Ahora bien, mientras más conocemos acerca del funcionamiento de la comunidad, mayor sentido de pertenencia generamos. Dicho lo anterior, la FC otorga la posibilidad de poder incidir y decidir cómo nos vinculamos con la historia reciente, desde dónde actuamos y qué queremos (Q, ID: 13:24, 2022).

Es decir, si interpretamos sus palabras, la profesora le otorga una función práctica a la enseñanza de la formación ciudadana. Sobre todo, porque su tratamiento y aprendizaje facilita al estudiantado a un vínculo con la comunidad. Comunidad que, a la vez, impacta en nuestros intereses y sentido de pertenencia a nivel personal y colectivo.

8.2 Aproximaciones a las dinámicas de la actualidad y la formación de la conciencia histórica

Otra de las relaciones que establecen los y las docentes sobre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana es que contribuye a acercar al estudiantado a la comprensión de las complejidades y dinámicas de la actualidad. Y, así, de manera incipiente, potenciar la conciencia histórica en ellos y ellas. Señalan que esto se puede lograr a través de la enseñanza de distintos hechos y acontecimientos, que aún tienen una incidencia en la actualidad y en la realidad de los niños, niñas y jóvenes. Sobre todo, esto se puede lograr a partir de situaciones y hechos que se están viviendo en el mismo tiempo en el que transcurren las clases o, que se han vivido en el último tiempo y han tenido un alto impacto en sus vidas. Entre estas destacan la pandemia, las clases virtuales, el estallido social e inclusive, el proceso constituyente.

Estas aproximaciones facultan el acercar el conocimiento histórico a las infancias. Sin embargo, es necesario precisar que este ejercicio y proceso cognitivo no es automático. Sino que depende de cómo se lleve a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. E inclusive, depende de las metodologías que utiliza el profesorado para generar este vínculo entre pasado, presente y proyecciones a futuro. Y también, de cómo los niños y niñas reciben la información y la hacen parte de su experiencia.

El profesorado declara que, a través de la enseñanza de la HR y la formación ciudadana, el estudiantado toma conciencia de diversos acontecimientos del presente que tienen su origen en el pasado y pueden generar proyecciones a futuro. Con ello, comprenden que la enseñanza de la historia escolar no es abordar solamente el presentismo, sino que es un medio para entender lo que ha sucedido y lo que sigue latente en la realidad personal y colectiva.

Los y las docentes prestan atención a los hechos que han sido parte de la propia experiencia personal y colectiva de los niños y niñas, como lo es el contexto post estallido social y post pandemia. Por ejemplo, el profesor Alfredo expresa que es importante que dentro del contexto educativo sea posible que el estudiantado logre “comprender nuestro presente y construir un futuro mejor a través del estudio de la historia, además de promover herramientas de pensamiento crítico, valores democráticos y saber comunicar” (Q, ID: 23:29, 2022).

La profesora Julieta menciona que esta situación ocurre porque “hay muchos hechos del pasado que se van repitiendo en la historia” (E, ID: 59:22, 2023). En esa misma idea, Matías menciona que “es fundamental que el estudiantado tenga una aproximación al pasado para poder interpretar el presente. Es fundamental que el acceso a esta información no sea sesgado” (Q, ID: 29:5, 2022). Y, en palabras de Gastón la importancia está dada en “entender el pasado para comprender el presente. Y, comprender los procesos políticos que están sucediendo en Chile” (Q, ID: 37:3, 2022).

A su vez, hay quienes señalan, como plantea Noelia que la enseñanza de la historia escolar debe ser contextualizada para contribuir al entendimiento de las relaciones pasado, presente y futuro. En sus palabras:

La enseñanza de la Historia y Geografía y Ciencias Sociales es de importancia vital para que los y las estudiantes puedan comprender los hechos del presente. Los alumnos de sexto básico estudian los diferentes gobiernos y tendencias políticas que existieron en Chile, desde el proceso de Independencia de nuestro país, pasando por la organización de la República (1823-1830), hasta después de la recuperación de la democracia. Para que ellos y ellas puedan comprender el actual contexto político y social que está viviendo nuestro país, tenían que conocer, comprender y reflexionar en torno al pasado y poder relacionar los hechos pasados con los presentes. Es por ello, que considero que ningún hecho o proceso histórico se puede enseñar aislado, ya que la multicausalidad de ellos nos

permiten poder contextualizar y explicar a nuestros estudiantes como se relacionan (Q, ID: 39:7, 2022).

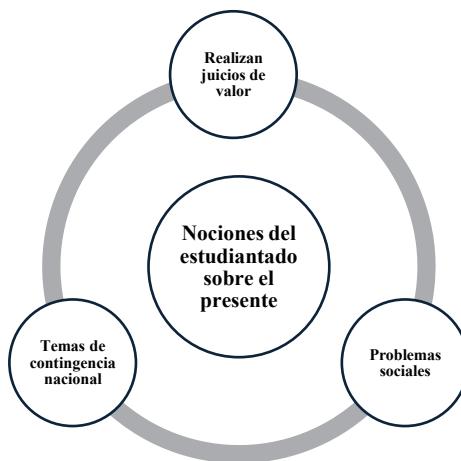
Como expresa la docente, podemos comentar que ella enfatiza que el estudiantado de sexto básico al adquirir un conocimiento de la historia de Chile muy amplio, es necesario que estos contenidos tributen en torno a la formación de la conciencia histórica. Sobre todo, desarrollando un proceso de enseñanza y aprendizaje contextualizado y articulado desde una lógica multicausal. Por otra parte, Samuel reflexiona que:

Es primordial conocer los procesos históricos recientes y anteriores que conforman a Chile en aspecto sociales, culturales y económicos, a partir de ese conocimiento poder tener una conciencia y mejor certeza sobre qué elementos son los que necesita el país en general para su proceso (Q, ID: 15:5, 2022).

En su opinión, se refuerza la idea de que es importante que el estudiantado conozca los procesos históricos para concienciarlo de lo que ha sido el devenir de la historia de Chile. Es decir, conocer la historia nacional para comprenderla.

A partir de estas ideas es que le consultamos al profesorado entrevistado ¿qué nociones creen que tienen los estudiantes sobre el presente? Esto para poder identificar de qué manera estas narrativas presentadas por el profesorado, se manifiestan en las actitudes, inquietudes y/o temas de interés que tiene el estudiantado de sexto básico. Como se muestra en el esquema 5, emergieron tres temas o tópicos.

Esquema 5: Nociones del estudiantado sobre la comprensión del presente



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los datos.

Primero, consideran que el estudiantado, al abordar temáticas vinculadas al presente, suele hacer juicios a partir del contenido histórico. El profesor Ernesto menciona que él cree que esto ocurre porque “cuando tú les haces hacer un juicio de valor sobre el presente, es increíble que muchos llegan a la conclusión que el presente tiene ciertos problemas, pero que es mejor que vivir en cualquier época de la historia” (E, ID: 57:20, 2023). Esto también se reforzó en clases, como ocurrió con la profesora Leonor quien les mencionó que en la actualidad “puede que el sistema democrático, la democracia para muchos no sea el sistema perfecto y que puede ser mejorado. Pero es el mejor sistema que tenemos y es el que mejor se representan las ideas y que podemos ser escuchados” (OCP, ID: 63:32, 2023). Por otra parte, la profesora Mariana establece que,

Cuando los estudiantes estudian su presente y logran relacionar los eventos históricos, son capaces de reflexionar y emitir juicios de valor con distintas temporalidades. Esta reflexión sobre el presente les permite analizar y comparar eventos históricos, proyectando aprendizajes del pasado hacia su visión del futuro (E, ID: 60:25, 2023).

La docente indica que los juicios de valor que realizan los niños y las niñas tienen que ver directamente con cómo comprenden y reflexionan sobre los hechos históricos que se trabajan en clases. Por otra parte, la profesora Gloria argumenta que:

Creo que sí hacen juicios de valor, pero se quedan en eso. No les da para argumentar o defender alguna idea. Pasa que tienen otros intereses. Y muchos jóvenes se condicionan a su realidad, “no leeré esto porque yo saldré del colegio directo a trabajar y leer x libro no me sirve de nada” (Q, ID: 14:15, 2022).

En este ejemplo, la profesora declara que efectivamente el estudiantado efectúa algunos juicios de valor, pero que queda en esas ideas y no se logra una mayor argumentación o defensa de sus argumentos. Esto es interesante porque seguramente responde a que es sexto básico y, al desarrollo de habilidades de acuerdo con la edad de los niños y las niñas.

En clases del profesor Ernesto al señalar que a nivel mundial en distintos países se han realizado golpes de Estado y se siguen desarrollando, se genera el siguiente diálogo:

Profesor Ernesto: ¿por qué los golpes de Estado han sido comunes en la historia de la humanidad?

Niño 1: Porque si no estás de acuerdo con el presidente.

Profesor Ernesto: Por el desacuerdo, bien.

Niña 1: La gente quiere poder y poder.

Profesor Ernesto: Ella dice que en la naturaleza humana la gente se desespera por tener poder y se desespera. Yo pienso algo muy similar. Yo creo que el poder corrompe a las personas.

Niña 2: Ha habido demasiados y se vuelve normal, ya los normalizamos (OCP, ID: 65:42, 2023).

Como se evidencia se logra emitir un juicio de valor con respecto al deseo de poder por parte de las autoridades y que creen que los golpes de estado pasan a normalizarse. Si bien, se expresan estas ideas, no se manifiesta una profundidad. Pero no por ello, las ideas del estudiantado son menos válidas, todo lo contrario.

Por otra parte, con respecto a los temas de contingencia, la profesora Amanda destaca que de manera inconsciente suelen realizar una conexión entre lo que ven en las noticias o redes sociales, con lo que experimentan en su día a día. Por ejemplo, ella menciona,

A veces hay comentarios que son fuera de contexto, pero los mismos niños están aplicando lo que saben de formación ciudadana en el día a día. Por ejemplo en la guerra con Ucrania también hay violación a los DD. HH, entonces por qué la ONU no hace nada. Vinculan cosas que ellos ven en las noticias y ocupan los conceptos sin darse cuenta de que lo están haciendo “ah es como Corea del Norte, ahí no se puede entrar porque está todo censurado y les cortan el pelo”, salen con esos comentarios (E, ID: 61:17, 2023).

A su vez, la misma docente destaca que es importante considerar que “hay niños que están con niveles de conocimientos elevadísimos y niños que están en su mundo. Yo creo que tiene que ver con características propias de la edad, son niños todavía” (E, ID: 61:16, 2023). Es decir, el conocimiento que tienen sobre la actualidad también responde a su edad y a la información a la que acceden. En esta misma idea, la profesora Leonor destaca que el aproximarse al presente:

Depende de los estudiantes. Por ejemplo, en sexto básico hay algunos niños que están muy pendientes de la delincuencia. El tema de seguridad hay niños que siempre están hablando de eso. Porque no sé a mí me dicen “ay profe usted no tiene miedo de tal cosa, porque en mi familia ya no salen como de cierta hora”. Y claro, esos niños me lo están diciendo constantemente y yo digo, sabe que no, yo no tengo miedo (E, ID: 58:24, 2023).

La profesora Julieta destacó que para abordar la contingencia en el aula:

Yo había comenzado este año con que en la clase anterior quedamos (sic) con que un alumno iba a traer una noticia de actualidad del tema que ellos quisieran para comentarla. Al principio resultó súper bien y después no. Yo no lo seguí

reforzando, quizás a lo mejor podría pedirles de nuevo. Y opinaban todos y eso es lo bueno. Algunos no sabían, entonces empiezan a preguntar (E, ID: 59:22, 2023).

En este caso, si bien existió la intención y en un principio resultó bien, la profesora es honesta en señalar que posteriormente no lo siguió realizando. Pero que de todas formas, implicaba posicionar al estudiantado en un contexto de análisis de su realzas. Además, también se logra desarrollar una relación entre los temas contingentes con la HR y, en cómo las infancias se apropián de este conocimiento. Por ejemplo, en clases del profesor Ernesto, él mostró unas imágenes sobre el bombardeo a La Moneda y se generó el siguiente diálogo:

Niño: Cuando el 2019 pasó todo lo de Piñera ¿también se considera golpe de Estado?

Profesor Ernesto: No, vamos a ver por qué no fue golpe de Estado. Chicos, el compañero me pregunta el estallido social del 2019 se puede considerar un golpe de Estado, no. Y la respuesta es no, vamos a ver la clase que viene por qué no. Vamos a ver las características de un golpe de Estado real (OCP, ID: 65:17, 2023).

A partir de las fotografías el niño relacionó la presencia de los militares y de la violencia con lo que fue el estallido social. Es decir, podemos identificar que tomó en cuenta su conocimiento sobre este hecho histórico para preguntar sobre el contenido y así, consultar sus dudas con respecto a estas temáticas. El profesor le señala que no fue lo mismo y que para que lo puedan entender, van a aprender sobre las características de lo que es un golpe de Estado.

En clases de la profesora Leonor también se relacionó la contingencia con la enseñanza de la HR:

El toque de queda que ustedes vivieron a lo mejor para el 18 de octubre del 2019 o el mismo toque de queda que se vivió en pandemia, no es el mismo toque de queda que se vivía en esos años. En la dictadura el toque de queda era mucho más complicado. Las probabilidades que te tomaran detenido y que te dispararan y murieras eran altas. Eran posibilidades más reales que los toques de quedas que vivimos en este último periodo (OCP, ID: 63:41, 2023).

En este ejemplo, en el cual también se considera el contexto del estallido social, la profesora aproximó lo que fue el toque de queda y las restricciones de movimiento. El estudiantado vivió estos hechos durante la pandemia, por ello, la docente relacionó el contenido con la experiencia vivencial del estudiantado. Si bien, el toque de queda durante

la dictadura no fue lo mismo, permite que puedan comprender de mejor manera lo que la profesora buscó enseñar con respecto a las libertades.

Y, finalmente, con respecto al abordaje de los problemas sociales, como ya se ha mencionado el profesorado destaca que el estudiantado logra reflexionar sobre éstos a partir de su persistencia en la actualidad. Desde el punto de vista del profesor Emilio, que el estudiantado pueda reflexionar sobre ciertas problemáticas “es fundamental para entender cómo hemos llegado a este punto de crisis y que respuestas se le puede dar a estas situaciones. En síntesis, es importante saber cómo fue el camino, para poder proyectarse al futuro” (Q, ID: 21:5, 2022).

La profesora Mariana en clases mencionó ciertos problemas sociales que afectan a la comunidad. La docente planteó la actividad desde la idea de que existen muchos contrastes a nivel social y territorial, tanto en Chile como en otros países del mundo. Al consultarles sobre los contrastes que conocen o que pueden mencionar, el estudiantado genera la siguiente reflexión:

Profesora Mariana: Hay países donde se contamina muchísimo y son zonas de sacrificio. Y otros en los que la gente puede disfrutar. ¿Qué otro contraste se les ocurre? ¿se les ocurre alguna otra cosa de la vida de nosotros?

Niña 1: Algunas niños duermen en la calle.

Profesora Mariana: Hay que ir a darse una vuelta por Santiago. No sé si en Paine, pero en Buin se ven carpas de gente durmiendo en la calle, familias durmiendo en la calle. Y nosotros tenemos un hogar.

Niño 1: En otros países hay gente, sobre todo papás que abandonan a sus hijos para irse a otro país para ver si les va mejor que en el país en el que están.

Profesora Mariana: Si cierto, también es otra situación que sucede (OCO, ID: 69:46, 2023).

Después de esa intervención, la docente también trabajó problemáticas vinculadas a la migración y a las personas que buscan refugio en Europa:

Profesora Mariana: imagínense la cantidad de años que llevan en guerra. Y la gente arrancando en balsas para poder cruzar a la Europa y poder tener una mejor vida.

Niño 1: No tienen muchas opciones porque están en medio oriente, no hay muchas formas de desplazarse, no pueden pasar.

Profesora Mariana: Así es (...) A veces ha pasado que se dan vuelta y muere mucha gente.

Niña 1: La gente muere ahogada, no puede salir (OCO, ID: 69:44, 2023).

De acuerdo con estas ideas y nociones, podemos preguntarnos ¿qué rol tiene la enseñanza de la historia reciente y la formación ciudadana en la comprensión del mundo actual?, ¿cuál es el impacto de estas narrativas y relatos en el desarrollo de la conciencia histórica en sexto básico? La profesora Victoria destaca que esto es importante porque implica “comprendernos como sociedad, evaluar nuestro rol en ella y descubrir medios de transformación” (Q, ID: 34:26, 2022). Por otra parte, Claudia establece que este ejercicio se torna fundamental ya que:

En Chile enfrentamos un ciclo de muchas transformaciones, por lo que es nuestra labor presentar el espacio del aula (y fuera de ella) desde el protagonismo de los estudiantes como sujetos de la historia. Empoderar su aprendizaje y sus lecturas de la sociedad desde lugares críticos y propositivos (Q, ID: 7:5, 2022).

Desde los puntos de vista expresados por las profesoras, trabajar considerando las dinámicas persistentes, el estudiantado puede problematizar -según el nivel de exigencia cognitiva que implique el desarrollo de ciertos objetivos de aprendizaje- sobre la realidad y sobre todo, sobre el impacto de ésta en su propia vida. En este sentido, se otorga un papel preponderante a la toma de conciencia desde cómo nos entendemos a nivel social. En esta misma línea, la profesora Carmen establece que para ella “la comprensión del mundo actual en sus múltiples aspectos permite al estudiante situarse con mayor propiedad ante los hechos contingentes, le hace tomar conciencia de su rol en el proceso de democratización de los diferentes espacios” (Q, ID: 31:26, 2022).

Sin embargo, como plantea Magdalena es necesario que esto se haga considerando todos los espacios en los cuales interactúa el estudiantado. En sus palabras:

La formación ciudadana debiese permitir comprender el mundo actual, pero cuando no existe una conciencia de los alcances de esta materia, queda resumido al mero contenido institucional, a la exposición sobre un tema etc. Eso va de la mano también con la democratización de las escuelas en favor de abrir espacios para que la formación ciudadana sea más una experiencia que un contenido propio de una asignatura (Q, ID: 36:25, 2022).

La docente destaca, como ha sido mencionado con anterioridad, que un desafío es lograr democratizar el espacio educativo. Así, todas las reflexiones que se dan dentro del aula, que responden a una interpretación y conocimiento de la realidad próxima y nacional del estudiantado, también se vea reflejado en los lugares que habitan. No es solo comprender cómo se dan las dinámicas y procesos políticos y, su posible impacto a nivel

social, sino que también, su repercusión a nivel escolar y en la escala más cercana que es la escuela y la familia. Dado que, como plantea la profesora Gabriela el rol que tiene el estudiantado es “prioritario, son sujetos históricos” (Q, ID: 12:5, 2022).

Por otra parte, el profesor Samuel establece que el vínculo que existe entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana “nos permite comprender el funcionamiento formal de organismos estatales y ciudadanos, de esa forma podemos informarnos y obtener herramientas para solucionar problemas en ámbitos sociales como ciudadano” (Q, ID: 15:25, 2022). A su vez, la profesora Mariela destaca que esto permite fomentar la conciencia histórica en el estudiantado porque “tener una mirada reflexiva del presente, pero con conocimiento del pasado permite que las personas se posicionen como agentes activos del Estado y no como meros receptáculos de políticas públicas” (Q, ID: 16:25, 2022). Y, tal como señala la Vania, este vínculo sería posible “siempre que la formación ciudadana vaya de la mano con la enseñanza de la historia reciente” (Q, ID: 2:26, 2022).

Si abordamos el impacto de estas narrativas docentes en la promoción de la conciencia histórica la profesora Victoria señala que “la mirada hacia el pasado y hacia el presente desde una visión crítica e informada puede convertir a los estudiantes en actores de cambio relevante en la sociedad en que viven, en diversas escalas y con diversos impactos” (Q, ID: 34:5, 2022). Por otra parte, a juicio de Ismael, “a mi entender, la asignatura [de HGYCS] juega un rol crucial en vincular los procesos del pasado con el contexto actual, permitiendo al estudiante comprender el origen de situaciones que acontecen” (Q, ID: 22:5, 2022).

El profesorado también manifiesta interés por reflexionar sobre la implicancia de la conciencia histórica, considerando el contexto que se vive en Chile. El profesor Federico esboza que “en un momento de transformación, es importante generar diálogos críticos en torno al pasado y al futuro” (Q, ID: 32:5, 2022). El escenario de transformaciones tras el estallido social, la pandemia y el proceso constituyente abrieron una serie de temáticas que son de discusión pública que se pueden evidenciar en la escuela. En este sentido, desde la opinión de Gloria “de manera diaria se puede reflexionar, analizar y criticar el escenario de nuestro contexto político y social. Es el momento para que los estudiantes

comprendan la importancia del estudio del pasado para la comprensión del presente” (Q, ID: 14:2, 2022).

Una de las disyuntivas de lograr esto es que en el currículum de sexto básico no se menciona en ningún momento el concepto “conciencia histórica”. En los apartados que promueven la enseñanza de las relaciones entre presente y pasado se aborda la terminología “dinámicas de continuidad y cambio entre pasado, presente y futuro, como los múltiples antecedentes y causas inherentes al pasado que conforman la riqueza y complejidad de los acontecimientos y procesos históricos” (MINEDUC, 2012, p.31).

Sin embargo, estas directrices no impiden que el profesorado pueda realizarlo en la sala de clases. Es más, es importante que el tratamiento de las relaciones entre pasado, presente y futuro se puedan trabajar en diversos niveles. Para así, dotar de sentido al conocimiento histórico escolar. Como plantea Antonia, en este sentido, el desafío del profesorado está en:

Quienes componemos la sociedad somos parte de un devenir histórico complejo pero no por esto azaroso, sino que a través de la agencia, de nuestras voces y silencios construimos nuestro presente y la oportunidad de las posibilidades de un futuro común. Que la historia evidencia lo que hemos construido, nuestros avances, potencialidades, nuestras luces y sombras. Y la estudiamos para comprender y conocer quienes hemos sido, quienes somos y quienes queremos ser (Q, ID: 5:25, 2022).

Desde este punto de vista, podemos sostener que el desarrollo de la conciencia histórica en sexto básico es un proceso que implica vincular la HR de Chile con la formación ciudadana. Esta última le da sentido a lo que han sido los hechos y acontecimientos que han sucedido en el país. La aproximación a este tipo de habilidades que suponen un ejercicio de reflexión es un primer paso para que el estudiantado logre comprender el contexto histórico en el que se desenvuelve y, el rol que juega la enseñanza de la historia escolar en el establecimiento de relaciones entre pasado, presente y futuro.

8.3 La articulación de la memoria histórica y la valoración de los Derechos Humanos como un aprendizaje esencial

El profesorado destaca que aproximarse a la memoria y a la valoración de los DD. HH es una de las relaciones que se puede forjar entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana. Esto se da principalmente porque los contenidos que se trabajan en la unidad 1, pueden ser aplicados en la unidad 3 y viceversa. Este vínculo entre unidades implica que durante el nivel de sexto básico se trabaje la importancia de los DD. HH y de la memoria histórica, desde un aprendizaje situado, dado por el marco de la HR.

A partir de lo expuesto en esta investigación, nos preguntamos ¿de qué memoria- o memorias- hablamos cuando nos referimos a la memoria histórica en el aula?, ¿cómo es posible vincular la memoria histórica con la valoración de los DD. HH? Esto se entiende dentro de un contexto en el cual existen una multiplicidad de memorias que impactan directamente en el pensamiento que tiene y articula cada persona. Y que, en este caso, tampoco son indiferentes a las prácticas y narrativas que desarrolla el profesorado en el aula, y a las memorias propias de cada estudiante.

El considerar el pasado reciente como un objeto de enseñanza y de discusión es un acto político. Es evidente, al existir una serie de memorias sobre el periodo, también se vuelve propenso a que, se caiga en negacionismos por parte del profesorado. Sin ir más lejos, el último tiempo en los distintos medios de comunicación y, sobre todo, en los conflictos políticos que han emergido post estallido social y proceso constituyente, se ha instalado un discurso de la derecha en el que se relativiza el pasado. Sobre todo, el pasado vinculado a la dictadura cívico militar y, a la transición a la democracia. En esto es que recae la importancia del oficio docente como una acción y valor ético política. Enseñar la HR del país y vincularla con la formación ciudadana es una tarea ardua, pero que, si se logra, puede ser muy relevante.

El profesorado tiene distintas ideas sobre lo que es la memoria y lo que implica su aproximación en el aula. Por ejemplo, en la opinión de la profesora Leonor,

Para mí la memoria sobre todo en esos periodos es importantísimo, cumple un rol fundamental. Es como lo que dice en la frase de las galerías del Estadio Nacional “Un pueblo sin memoria es un pueblo sin futuro”. Yo creo que efectivamente si

nosotros no recordamos, si no se tiene conciencia de lo que pasó, se pueden volver a cometer los mismos horrores que se cometieron en ese periodo. Que es lo que no se quiere hacer. La idea es que no se repitan esas situaciones: la vulneración sistemática de los derechos humanos.

Yo siento, en ese sentido que, durante mucho tiempo, o hasta los 50 años [del golpe de Estado], la memoria, para muchas personas o recordar lo que pasó o contar lo que pasó no era tan importante. O todavía no se le daba la importancia. Y yo siento que ahora con los 50 años, recién ahora se está empezando la gente a dar cuenta la importancia de saber lo que pasó (E, ID: 58:13, 2023).

Como expresa la profesora, ella valora el ejercicio de la memoria histórica a partir de la reflexión en torno a la dictadura cívico militar y, lo que han sido estos 50 años desde su comienzo. Indica que el conocimiento sobre los sucesos del periodo es vital para que no vuelva a ocurrir, estableciendo una relación entre este saber y, en lo que puede pasar a futuro. Desde ahí, su pensamiento está orientado a la enseñanza de estos contenidos considerando que nunca más puede suceder. Una valoración de la memoria desde la idea y garantía de no repetición.

Una idea similar, es la planteada por la profesora Claudia. Menciona que a ella como docente le interesa “profundamente la temática de la memoria y la forma en que comprendemos el presente y el futuro como un momento de reparación y resistencia” (Q, ID: 7:28, 2022). Es decir, la enseñanza y valoración de la memoria en el aula es entendida como un mecanismo de reparación. También esboza la idea de resistencia. Al consultarle sobre lo que quiso decir, señaló que tiene que ver directamente con la articulación social con respecto al resistir los embates del Chile neoliberal.

En otra opinión, el profesor Héctor considera que “los estudios de la memoria son indispensables para generar una narración histórica basa en la experiencia de las personas dentro del proceso de inserción al modelo neoliberal en Chile” (Q, ID:11:26, 2022). El docente habla de los estudios de la memoria y, cómo a partir de éstos es posible que las personas generen sus propias narraciones, tanto personales como colectivas sobre, en este caso, la consolidación del modelo económico neoliberal. Esta idea es interesante, porque establece una conexión entre elementos que son diseñados en la dictadura, pero que fueron consolidados en democracia.

¿Cuál sería el impacto de estas reflexiones en el estudiantado? Martín señala que el poder “generar identidad, conciencia y memoria. Además, vincular al estudiantado con un sentido de pertenencia al territorio próximo, a su historia, al respeto por la ciudadanía y los procesos sociales” (Q, ID:6:28, 2022). En una idea similar, Andrés enfatiza que “pensar históricamente y mantener viva la memoria histórica permite darle sentido a los procesos sociales en los que están inmersos los niños” (Q, ID:8:5, 2022). A partir de estas ideas, podemos postular que ambos profesores destacan que articular la memoria histórica está asociada a la identidad de las personas y, en este caso, en dar un sentido a las experiencias en las cuales habitan las infancias. Estas reflexiones, le otorgan un valor esencial al impacto que tiene la preservación de la memoria más allá de recordar, sino que, la asocian a la acción.

Por otra parte, en el programa de estudios, el MINEDUC declara una memoria, que podemos considerar oficial, que responde a los planteamiento del Estado de Chile y, que busca articular un sentido histórico a partir del pasado reciente y la formación ciudadana. Si bien, como se mencionó anteriormente, el currículum no plantea directamente el uso del concepto memoria histórica, como se muestra en la tabla 28 hay OA e indicadores de evaluación (habilidades) que desde la práctica pedagógica sería posible asociar a su ejercicio y promoción.

Tabla 28: Planteamientos curriculares para la promoción de la memoria histórica en sexto básico

Objetivo de Aprendizaje	Indicadores de evaluación
Unidad 1, OA 15: Explicar algunos elementos fundamentales de la organización democrática de Chile, incluyendo: <ol style="list-style-type: none"> 1) La división de poderes del Estado. 2) La representación a través de cargos de elección popular (concejales, alcaldes, diputados, senadores y presidente). 3) La importancia de la participación ciudadana 	1) Reconocen las principales características que debe tener un sistema político para ser considerado democrático, tales como división de los poderes del Estado, elección de las autoridades políticas por parte de los ciudadanos, temporalidad y periodicidad de los cargos públicos, respeto y garantía a los derechos de las personas, etc. 2) Describen los tres poderes del Estado y sus funciones, y explican por qué esta división permite garantizar el funcionamiento de la democracia y los derechos de las personas. 3) Explican la relevancia para el sistema democrático del carácter temporal de los cargos que ejercen las autoridades. 4) Aplican virtudes ciudadanas fundamentales para la democracia en contextos cotidianos y formales, tales como el diálogo y el establecimiento de acuerdos, el cumplimiento de los compromisos adquiridos, el respeto a la ley, la consideración de los derechos de los demás.

Objetivo de Aprendizaje	Indicadores de evaluación
<p>Unidad 1, OA 16: Reconocer que la Constitución Política de Chile establece la organización política del país y garantiza los derechos y las libertades de las personas, instaurando un sistema democrático.</p>	<p>1) Reconocen que la Constitución es la ley fundamental del Estado y que por tanto ninguna Ley, autoridad o persona puede actuar al margen de ella.</p> <p>2) Reconocen en la Constitución Política los principios básicos que definen a Chile como una república democrática.</p> <p>3) Distinguen los derechos y libertades de las personas que se establecen en la Constitución Política, así como las garantías que protegen su cumplimiento.</p> <p>4) Reconocen que en democracia los derechos de los ciudadanos están resguardados por la existencia de un sistema jurídico, identificando los principales mecanismos (Constitución, leyes, tribunales).</p>
<p>Unidad 1, OA 17: Comprender que todas las personas tienen derechos que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, lo que constituye la base para vivir en una sociedad justa, y dar como ejemplo algunos artículos de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</p>	<p>1) Identifican distintos mecanismos que existen para garantizar el respeto de los derechos de las personas en Chile (Constitución y leyes, poder judicial independiente, programas sociales, existencia de entes fiscalizadores, sistemas de salud y educación primaria y secundaria para todos, etc.).</p> <p>2) Explican por qué el Estado tiene el deber de resguardar y garantizar el respeto de los Derechos Humanos.</p>
<p>Unidad 1, OA 18: Explicar que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas e instituciones, y lo importante que es cumplirlos para la convivencia social y el bien común.</p>	<p>1) Fundamentan opiniones respecto de la importancia del respeto de los derechos de todos para convivir en una sociedad justa y equitativa.</p>
<p>Unidad 3, OA 8: Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia.</p>	<p>1) Reconocen la importancia de resguardar el estado de derecho en una democracia.</p> <p>2) Emiten opiniones sobre la importancia del reconocimiento y resguardo de los derechos humanos a partir del conocimiento y reflexión acerca de las violaciones a estos derechos por parte del Estado durante el régimen o dictadura militar.</p> <p>3) Evalúan la transición a la democracia en Chile, considerando el consenso actual respecto al valor de la democracia y la defensa de los derechos humanos.</p>

Fuente: elaboración propia a partir del análisis del programa de estudio de HGYCS, sexto básico

(Mineduc, 2012).

En estos OA e indicadores de evaluación ¿qué componentes de la memoria histórica y la promoción de los DD. HH podemos identificar o inferir? En primer lugar, hay una valoración sustancial del sistema democrático. Por ello, se espera que el estudiantado logre entender y aprender distintas garantías políticas y sociales que se deben dar para preservar la democracia. Esta última entendida como sistema político, pero también, como un marco de convivencia y respeto social de la comunidad. Si bien, no se menciona directamente que la falta de éstas garantías democráticas incurría en un sistema

autoritario o dictatorial, creemos que la transposición didáctica que realice el profesorado puede apuntar a esa línea.

En segundo término, el resguardo y promoción de los DD. HH es declarado como un contenido sustancial para el establecimiento y mantención del sistema democrático. A partir de estos contenidos es posible enseñar lo que fueron las violación a los DD. HH cometidas en la dictadura para lograr la reflexión de por qué no deben ocurrir nunca más. Y es ahí, cuando se mezcla con la memoria histórica, sobre todo, porque las políticas de justicia y reparación para con las víctimas y sus familias, no han sido totales. Desde ese punto de inflexión, es que el profesorado tiene la oportunidad de poder generar un vínculo de estos elementos, sin que el currículum los declare de manera abierta.

Y, en tercer lugar, podemos evidenciar lo que implica la memoria oficial con respecto a la democracia y la valoración de los DD. HH. En el currículum se da hincapié en la división de los poderes del Estado, en la rotativa y elección de las autoridades políticas y a la vez, en los mecanismos tales como la Constitución y el establecimiento de las leyes para el resguardo de los derechos individuales y colectivos. Es decir, la idea que existe sobre la valoración de los DD. HH, recae en el rol que tiene el Estado en su protección y cómo la sociedad civil los mantiene y respeta.

En estos OA e indicadores de evaluación, se refleja una enseñanza que integra la memoria histórica y la valoración de los derechos humanos. Su aproximación en sexto básico, implicaría que el estudiantado no sólo adquiera conocimientos sobre la organización política y democrática del país. Sino que, también, a partir de la transposición didáctica del profesorado, pueden lograr desarrollan una comprensión profunda sobre la importancia de los derechos humanos, el respeto mutuo y la participación ciudadana para garantizar una sociedad justa y equitativa. Además, se fomenta el análisis de los hechos históricos de la HR, especialmente aquellos relacionados con las violaciones de derechos humanos cometidos en dictadura para evitar que se vuelvan a repetir.

A partir la propuesta curricular ¿cómo enseñar estos conceptos y habilidades en sexto básico para darle un sentido al conocimiento? El profesorado reconoce que para articular la memoria histórica es necesario implementar una serie de metodologías que impliquen

comenzar y emprender este camino. Como ha sido mencionado, sexto básico es el primer año de la enseñanza escolar en el cual se trabajan contenidos de HR y de formación ciudadana. Es decir, durante el mismo año escolar, hay contenidos que se pueden ir vinculando y relacionando. En este ejercicio, el rol del profesorado es fundamental. Desde la posición del profesor Ernesto esto se da porque:

Yo creo que el vínculo principal entre memoria e historia reciente es identidad. Una identidad definida al grupo social al cual yo pertenezco. Como se ha construido mi sociedad. Cuál es mi función en relación con el lugar que ocupo en el mundo (...) El sentimiento de identidad te puede llevar a la participación ciudadana. Comprender por ejemplo, el sentido que, por ejemplo tiene tu vida con respecto al devenir histórico de un pueblo, de una sociedad, de una nación, es lo que a ti te hace salir a la calle, interesarte en política y decir este soy yo o esta soy yo y de alguna manera incido en el acontecer, en el debate, en la actualidad. De 30 cabros, probablemente no lo logre en los 30 pero si superas ese umbral con 3, 4, es misión cumplida. Y participar de manera ciudadana. No solamente marchar, que es como lo primero que se viene a la mente. Si no que participar en el barrio, proponer acciones, estar pendiente de lo que pasa con tus vecinos, no sé, estar ahí (E, ID: 57:11, 2023).

El profesor esboza una opinión y reflexión muy potente. Plantea que la relación entre la memoria y la historia reciente está dada por la identidad que las personas -y en este caso el estudiantado- generamos con nuestro lugar de pertenencia. Esta apropiación de una narrativa y de un discurso tanto personal como colectivo, en sus palabras, puede llevar a las personas a participar de manera democrática de alguna acción social y política. También es realista y señala que de todos los niños y las niñas que forman parte de un curso es casi imposible que estas ideas tengan un impacto en cada persona.

Con respecto a la aproximación de la memoria histórica en la observación de clases, esta supuso una conexión directa con los contenidos sobre el quiebre de la democracia, la dictadura cívico militar y la violación a los DD. HH. Un aspecto que es imprescindible señalar es que no por enseñar estos contenidos, se está articulando la memoria histórica. Por ello, en la tabla 29 exponemos – de manera resumida- las unidades, contenidos, metodologías y relaciones establecida para ejemplificar como el profesorado enlaza la formación ciudadana, la memoria histórica y valoración de los DD. HH.

Tabla 29: Las relaciones entre la memoria histórica, formación ciudadana y DD. HH realizadas por el profesorado

Docente	Unidades y contenidos observados	Metodologías utilizadas	Relaciones que establece en clases
Leonor	<p>Unidad 1: División de los poderes del Estado, Constitución política de Chile, derechos sociales y políticos y, la democracia como sistema político.</p> <p>Unidad 3: Gobierno de la UP, golpe de Estado y dictadura cívico militar, violación a los DD. HH, neoliberalismo y, transición a la democracia.</p>	1) Lectura de la Constitución de 1980. 2) Lectura texto del estudiante, MINEDUC. 3) Trabajo con análisis de testimonios. 4) Análisis de videos e imágenes. 5) Reflexiones grupales.	<ul style="list-style-type: none"> La profesora enfatiza la idea de que es necesario conocer el pasado reciente para valorar los DD. HH. Da énfasis a las instituciones y movimientos sociales que buscan verdad y justicia. A través de la lectura de la Constitución se busca acercar al estudiantado al conocimiento de los derechos, el rol del Estado y, los principios democráticos. Con la lectura de distintos testimonios se articula un conocimiento del pasado reciente a partir de la promoción de la memoria histórica. Promueve la importancia de la democracia como sistema político de convivencia social y comunitaria.
Mariana	<p>Unidad 1: División de los poderes del Estado, Constitución política de Chile, derechos sociales y políticos, participación política, acciones comunitarias y, la democracia como sistema político.</p> <p>Unidad 3: Gobierno de la UP, golpe de Estado y dictadura cívico militar, violación a los DD. HH, neoliberalismo y, transición a la democracia.</p>	1) Lectura texto del estudiante, MINEDUC. 2) Trabajo con análisis de testimonios. 3) Análisis de videos e imágenes. 4) Reflexiones grupales. 5) Lectura de comics. 6) Construcción línea de tiempo. 7) Lectura de la Constitución de 1980. 8) ABP sobre derechos.	<ul style="list-style-type: none"> La profesora enfatiza la idea de que es necesario conocer el pasado reciente para valorar los DD. HH. Da énfasis a las instituciones y movimientos sociales que buscan verdad y justicia. Con la lectura de distintos testimonios se articula un conocimiento del pasado reciente a partir de la promoción de la memoria histórica. Enfatiza en la transformación del Rol del Estado durante la transición y, la valoración de la democracia como sistema político y social. A través de la lectura de la Constitución se busca acercar al estudiantado al conocimiento de los derechos, el rol del Estado y, los principios democráticos. Promueve la importancia de la democracia como sistema político de convivencia social, comunitaria y de participación de la ciudadanía.
Julietta	<p>Unidad 1: División de los poderes del Estado, Constitución política de Chile, derechos sociales y políticos y, la democracia como sistema político.</p> <p>Unidad 3: Gobierno de la UP, Golpe de Estado y dictadura cívico militar, violación a los DD. HH y, transición a la democracia.</p>	1) Lectura de la Constitución de 1980. 2) Lectura texto del estudiante, MINEDUC.	<ul style="list-style-type: none"> La profesora enfatiza la idea de que es necesario conocer el pasado reciente para valorar los DD. HH. Da especial énfasis al Estado de Derecho y a la división de los poderes del Estado. A partir de la constitución, da importancia a la democracia como sistema político de convivencia social y comunitaria. En el cual, se respetan los DD. HH y el Estado de derecho.

Docente	Unidades y contenidos observados	Metodologías utilizadas	Relaciones que establece en clases
Ernesto	Unidad 3: Gobierno de la UP, Golpe de Estado y dictadura cívico militar, violación a los DD. HH, neoliberalismo y, transición a la democracia.	1) Trabajo con análisis de testimonios. 2) Análisis de videos e imágenes.	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor enfatiza la idea de que es necesario conocer el pasado reciente para valorar los DD. HH. Da énfasis a las instituciones y movimientos sociales que buscan verdad y justicia. • Con la lectura de distintos testimonios articula un conocimiento del pasado reciente a partir de la promoción de la memoria histórica y del NUNCA MÁS.
Amanda	Unidad 3: Gobierno de la UP, Golpe de Estado y dictadura cívico militar, violación a los DD. HH, neoliberalismo y, transición a la democracia.	1) Lectura texto del estudiante, MINEDUC. 2) Trabajo con análisis de testimonios. 3) Análisis de videos e imágenes. 4) Reflexiones grupales.	<ul style="list-style-type: none"> • La profesora enfatiza la idea de que es necesario conocer el pasado reciente para valorar los DD. HH. Da énfasis a los sitios de memoria. • Con la lectura de distintos testimonios se articula un conocimiento del pasado reciente a partir de la promoción de la memoria histórica y, de la valoración de los testimonios como una fuente histórica. • Enfatiza en la valoración de la democracia como sistema político y social. Y, en la idea del NUNCA MÁS.
Sandra	Unidad 1: División de los poderes del Estado, Constitución política de Chile, derechos sociales y políticos, la democracia como sistema político y, convivencia escolar.	1) ABP sobre convivencia escolar. 2) Análisis de videos.	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la importancia de la democracia como sistema político de convivencia social y comunitaria. En el cual, se respetan los DD. HH y el Estado de derecho. • Valora el establecimiento de vínculos sanos para generar relaciones de respeto entre pares y con la comunidad.

Fuente: elaboración propia a partir de la observación de clases y el análisis de los datos.

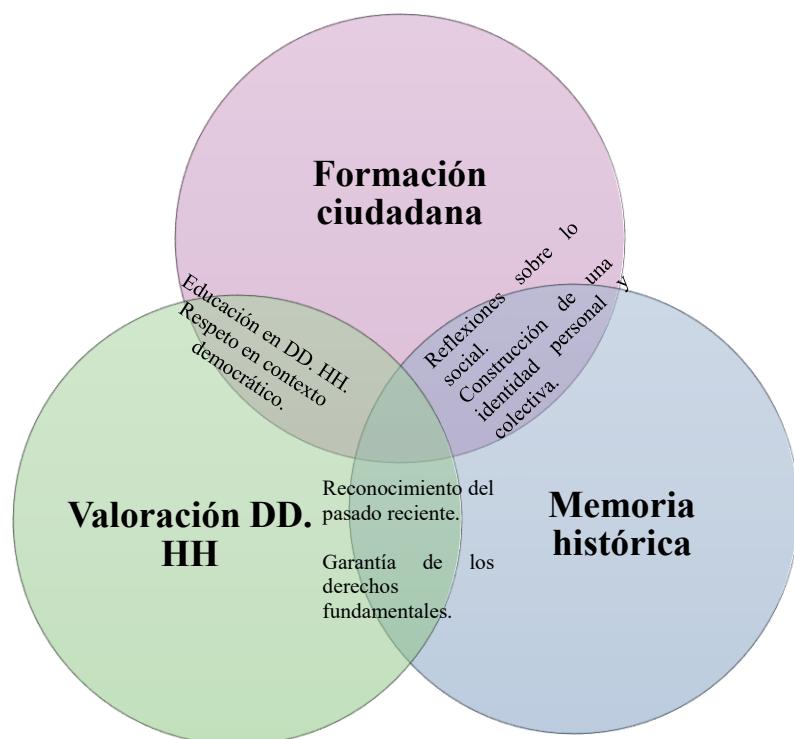
A partir de lo expuesto, podemos evidenciar enfatizar en que las clases se centran en comprender la organización política de Chile y la importancia de la participación ciudadana en una sociedad democrática. Se da especial reconocimiento a la división de los poderes del Estado, a la votación e, inclusive en algunos casos, a la participación política.

Con ello, se estudian los elementos más relevantes y las principales características de la Constitución política de 1980. Se destaca que es la ley fundamental del Estado y, que garantiza distintos derechos políticos y sociales de la ciudadanía. En algunos casos, se incluyen actividades que invitan al estudiantado a reflexionar sobre una sociedad justa y, los principios democráticos que la sostienen. Esto fomenta una comprensión crítica del

pasado reciente del país. Sobre todo, a partir de la valoración de los DD. HH como un aprendizaje esencial.

El tratamiento de la memoria histórica está dado por los contenidos sobre la dictadura cívico militar y, por el establecimiento de un régimen autoritario. El profesorado presta total atención al trabajo con testimonios para articular una reflexión sobre el pasado reciente desde la idea de que nunca más debe desarrollarse una vulneración a los DD. HH y al Estado de derecho que garantiza la Constitución. En el diagrama 1 se muestran las intersecciones entre la enseñanza de la memoria histórica, la valoración de los DD. HH y la formación ciudadana que fueron observados en clases.

Esquema 6: *Intersecciones entre la memoria histórica, la valoración de los DD. HH y la formación ciudadana observados en clases*



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los datos.

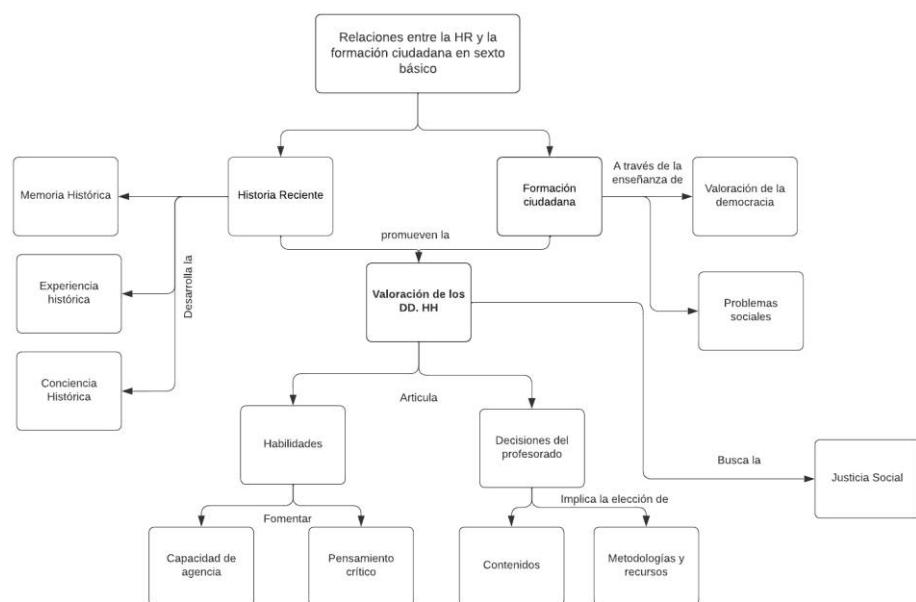
En el diagrama se ejemplifican distintas intersecciones que fueron evidenciadas en clases. Si caracterizamos los puntos en comunes que se vieron podemos destacar que existió una preponderancia de considerar los DD. HH como un contenido esencial. La intersección de estos tres conceptos da cuenta de la importancia de educar al estudiantado desde una ciudadanía comprometida con la valoración y promoción de los DD. HH y, con

el pasado reciente del país. Creemos que el objetivo fundamental de este vínculo que manifiesta el profesorado es promover y avanzar en la obtención de una convivencia respetuosa. Y a la vez, fomentar en el estudiantado conciencia de las heridas que se arrastran de la dictadura. Para así, avanzar en una justicia social desde la enseñanza de la historia escolar.

8.4 Un modelo de relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana

El objetivo general de esta investigación ha sido diseñar un modelo conceptual y didáctico de relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana en sexto básico. Este modelo, se presenta como el resultado de la revisión bibliográfica y, también, de la información obtenida tras la aplicación de los instrumentos de recogida de datos. Es decir, nace desde una variante netamente conceptual, pero también, desde la práctica pedagógica y, de las voces del profesorado que formó parte de la muestra de investigación. Es una unión de fuerzas, ideas, representaciones, comentarios, textos, teorías y experiencias personales y profesionales.

Imagen 2: *Modelo de relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana*



Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en la imagen la relación fundamental entre la HR y la formación ciudadana es la valoración de los DD. HH. Para ello, se consideran aspectos que tienen que ver con las particularidades de cada contenido, que si se desarrollan pueden permitir su trabajo en el aula. Por ejemplo, en la enseñanza de la HR, hay una preponderancia tanto en las investigaciones historiográficas como en la práctica del profesorado de articular la memoria histórica, trabajar la experiencia histórica tanto del profesorado como del estudiantado y, lograr la promoción de la conciencia histórica como medio para educar al estudiantado en relaciones de cambio y continuidad y, en la lógica pasado, presente y futuro.

Por otra parte, en cuanto a la formación ciudadana se sostiene una especial atención a la valoración de la democracia como sistema político, de representación y, de relaciones comunitarias. Y, desde el ejercicio de problemas sociales, es posible poder articular soluciones que promuevan la participación política dentro del contexto democrático.

Con ello, la valoración de los DD. HH también implica la promoción de habilidades en el estudiantado tales como la comprensión de los cambios y la formación del pensamiento crítico. Este último fundamental, como hemos desarrollado en la investigación, para desarrollar la capacidad de agencia y, el propio pensamiento estudiantil. Con ello, también prestamos atención a la importancia de las decisiones del profesorado, las cuales impactan directamente en la elección de los contenidos que se enseñarán en las unidades temáticas. Y, también en las metodologías y recursos que se emplean en el aula.

De esta manera, este modelo, nos muestra componentes que permiten la relación entre la HR y la formación ciudadana. Si bien, ha sido pensando y creado desde la experiencia de sexto básico. Se espera que pueda ser replicado en otros niveles educativos y, contextos geográficos.

8.5 Síntesis del capítulo

En el presente capítulo se expusieron las relaciones que establece el profesorado de sexto básico entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana. Para ello, se consideraron el desarrollo de habilidades y la capacidad de agencia en el estudiantado.

También, evidenciamos que el profesorado encuentra que la enseñanza de la HR y la formación ciudadana impactan en cómo el estudiantado se aproxima a las dinámicas, complejidades y sucesos de la actualidad. Y, de esta forma, logra desarrollar una idea de que hay vínculos entre el pasado, presente y futuro que tienen que ver con conciencia histórica.

En último término, el profesorado manifiesta que las relaciones están cimentadas en la posibilidad de articular la memoria histórica. Y, así, lograr una valoración de los DD. HH, entendido este último como un aprendizaje esencial.

Y, finalmente, a partir de lo expuesto en esta investigación, presentamos un modelo de relaciones teóricas y didácticas entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana en sexto básico.

**PARTE V: DISCUSIÓN,
CONCLUSIONES Y APORTE
S DE LA
INVESTIGACIÓN**

Capítulo 9: Discusión teórica de la investigación

En el presente capítulo se realiza la discusión de los resultados de investigación con las investigaciones que forman parte del marco teórico. Primero se abordan las representaciones sociales sobre el concepto de HR y su enseñanza. En segundo lugar, las representaciones sociales sobre la formación ciudadana y su inclusión en sexto básico. En tercer lugar, las ideas declaradas por el profesorado que identifican las relaciones que establecen entre ambos contenidos.

El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

- Las representaciones sociales sobre el concepto de HR y su enseñanza en sexto básico.
- Las representaciones sociales del profesorado sobre la formación ciudadana y su inclusión en el aula.
- El pensamiento del profesorado sobre las relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana.
- Síntesis del capítulo.

9.1 Las representaciones sociales sobre el concepto de HR y su enseñanza en sexto básico

Las representaciones sociales que tiene el profesorado sobre la HR y su enseñanza nacen por aspectos familiares, de participación política y por experiencias colectivas. Señalan que estas ideas han sido claves en la formación de su pensamiento e, inclusive, en las finalidades que entrega a la enseñanza de los procesos históricos.

El profesorado percibe la HR de Chile como un periodo que incluye procesos políticos y sociales heredados principalmente de la dictadura cívico-militar. A su vez, considera que estos procesos tienen repercusiones e incidencia directa en el presente, y en las complejidades de la actualidad. En el marco teórico planteamos que la HR desde los estudios historiográficos se centra principalmente, en los procesos recientes que han tenido un impacto directo a nivel social y político. Autores como Julio Aróstegui (2004), François Dosse (2012) y, George Iggers (2012) plantean esta idea.

El profesorado también toma en cuenta la idea del presente y cómo este incide en ciertas temáticas que se extrapolan al ámbito educativo. Desde ahí, que la HR es concebida teóricamente como una temporalidad cercana y, como plantean Jacques Le Goff (1991), Marina Franco y Florencia Levín (2007), Henry Rousso (2008), Miguel Ángel Jara (2010), Francisca Díaz et al. (2021) es una temporalidad abierta y cambiante.

En cuanto a la incidencia de los procesos dictatoriales, tanto en Chile como en América Latina, las representaciones sociales del profesorado están en concordancia con lo expuesto por Marina Franco y Florencia Levín (2007), Luciano Alonso (2010), Graciela Rubio (2013 y 2016), María Paula González (2014), Sara Halpern (2018). Las investigaciones planteadas, establecen que la HR tiene una herencia que proviene del impacto de las dictaduras. En el caso chileno, también esto ha sido analizado y estudiado de manera persistente por Cristina Moyano (2010) y, por Danny Monsálvez (2016).

La HR también es concebida por los y las docentes como una herida abierta y, sobre todo, dolorosa. Esta idea se manifiesta en los procesos traumáticos acontecidos con la violación a los DD. HH, la falta de verdad, justicia y reparación para con las víctimas y las familias, situación que sigue hasta en la actualidad. Y, con ello, esta percepción sobre el impacto de la dictadura se centra en la relación entre pasado, presente y futuro, destacando la necesidad de aprender del pasado reciente para evitar que vuelva a ocurrir un proceso represivo. Marina Franco y Florencia Levín (2007) plantean esta idea. En sus investigaciones promueven la reflexión que es un proceso abierto, que aún no sana. En esta misma idea, Luciano Alonso (2010) define que la HR se origina desde el trauma colectivo.

¿Cómo entienden los y las docentes el establecimiento de una memoria oficial? En algunos casos, el profesorado argumenta que implica una dificultad para la enseñanza. Es más, podemos señalar que la comprensión y, posterior enseñanza de la HR está vinculada a la memoria colectiva. Ésta última va más allá de los discursos oficiales, puesto que integra narrativas personales, familiares y testimoniales que permiten enriquecer el aprendizaje Los estudios de Steve Stern (2009) y Graciela Rubio (2016) sobre el establecimiento de memorias sociales y colectivas, son un camino para abordar como se manifiestan estas complejidades en el aula. Estos postulados son un empuje para

que el estudiantado, logre concientizar sobre sus propias representaciones históricas, entendiendo que tienen un rol protagónico en su propia experiencia histórica.

Con respecto a las dificultades declaradas por la muestra con respecto al tratamiento de la HR en el aula, destacan: la extensión del currículum, cuestionamientos por parte del establecimiento educativo y las familias y, la falta de abordaje en la formación inicial. Esto ha sido evidenciado con anterioridad en investigaciones tales como las realizadas por María Isabel Toledo et al. (2015) y Francisca Díaz et al. (2021), en las que se pone acento a cómo la enseñanza de la HR supone una problemática en sexto básico. Debido a distintos elementos propios de la práctica del profesorado y, a presiones externas.

A partir de lo expuesto y las relaciones que se pueden identificar entre los resultados de investigación y los estudios teóricos, consideramos importante generar una triangulación de los datos, para precisar que hay ciertas disonancias entre lo que el profesorado piensa, dice y finalmente hace. Para ello, a modo de conclusión, en la tabla 30 se caracterizan la información del profesorado que formó parte de los casos de estudios.

Tabla 30: *Representaciones sociales del profesorado sobre la HR y su práctica pedagógica*

Docente	Representaciones sociales	¿Qué dice que hace?	¿Qué hace en la práctica pedagógica?	Metodologías principalmente utilizadas
Mariana	Experiencias familiares y de movilización política en movimiento estudiantil.	Énfasis en las experiencias estudiantiles. Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y memoria histórica. Visión crítica de la dictadura.	Historia política de Chile. Énfasis en la violación a los DD. HH.	Lectura y análisis de testimonios y otras fuentes históricas. Análisis de material audiovisual: videos e imágenes.
Leonor	Experiencias familiares y trabajo con temas de memorias.	Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y memoria histórica. Visión crítica de la dictadura.	Historia política de Chile. Énfasis en la violación a los DD. HH.	Lectura y análisis de testimonios y otras fuentes históricas. Análisis de imágenes. Trabajos individuales.

Docente	Representaciones sociales	¿Qué dice que hace?	¿Qué hace en la práctica pedagógica?	Metodologías principalmente utilizadas
Amanda	Experiencias familiares y búsquedas de por qué. Plantea el concepto de “rabia histórica”. Da importancia a la formación universitaria.	Énfasis en las experiencias y emociones del estudiantado. Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y memoria histórica. Visión crítica de la dictadura.	Historia política de Chile. Énfasis en la violación a los DD. HH y, en las emociones del estudiantado.	Lectura y análisis de testimonios y otras fuentes históricas. Análisis de material audiovisual: videos e imágenes. Trabajos grupales.
Julieta	Experiencias familiares de familia militar.	Enseñanza de la historia de manera neutral.	Se centra en los planteamientos curriculares.	Lectura del texto del estudiante.
Ernesto	Experiencias de movilización política y participación estudiantil.	Énfasis en los procesos políticos. Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y memoria histórica. Visión crítica de la dictadura.	Historia política de Chile. Énfasis en la violación a los DD. HH.	Análisis de material audiovisual: videos e imágenes.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los datos.

En suma, en su mayoría las ideas que tiene el profesorado se expresan en lo que es su práctica pedagógica. Si bien, en esta investigación fue posible observar las clases de dos unidades, esos datos son un indicio que nos permite situarnos desde un punto inicial para identificar como se desarrolla la enseñanza de la HR del país.

9.2 Las representaciones sociales del profesorado sobre la formación ciudadana y su inclusión en el aula

El profesorado manifiesta que la inclusión de la formación ciudadana en sexto básico es un desafío. Este, deriva de una multiplicidad de factores, que incluso responden a sus representaciones sociales. Si caracterizamos de manera general, lo que plantea el total de la muestra, los 43 casos señalan que la formación ciudadana es importante. Sobre todo, dadas las características políticas y sociales del contexto nacional.

De ahí, que las representaciones sociales que tienen son variadas. Por una parte, responden a experiencias familiares: hablar de política, acercamiento a hechos históricos de participación y, gusto por el conocimiento social. También, hay una manifestación

clara y persistente de la importancia de las movilizaciones estudiantiles como una experiencia histórica vivencial de participación política.

Desde estas ideas que el profesorado plantea que la formación ciudadana es más que hablar de elecciones y democracia. Sin embargo, en la práctica, esto no fue evidenciado en su totalidad. Puesto que siguiendo lo planteado por Ana María Cerdá et al. (2004), Carmen Zúñiga et al. (2020) hay una enseñanza de la ciudadanía desde lo electoral. En este sentido, el profesorado promueve un modelo de ciudadanía, que Joel Westheimer y Joseph Kahne (2004) denominan como ciudadanía personalmente responsable y, que Ana María Cerdá et al. (2004) caracterian como ciudadanía política.

En este sentido, se presta mucha importancia a la idea de educación cívica y liberal. En la cual, la enseñanza del funcionamiento del Estado, la lectura de la Constitución política de Chile y los contenidos enseñados, tributan en el conocimiento de cómo funciona el país y, en el rol que se le entrega a las elecciones como mecanismo de participación.

Si bien, como fue mencionado, hay docentes que tienen una idea de la ciudadanía más crítica, e inclusive, siguiendo los planteamientos de Wayne Ross y Kevin Vinson (2012) una ciudadanía peligrosa, esto queda subvertido principalmente al discurso del profesorado y no su práctica pedagógica.

También, hay quienes mencionan la importancia de relacionar los contenidos y el sistema educativo con la realidad de los y las estudiantes. A partir de lo que plantea Carmen Rosa García (2007) esto es una exigencia que se debería cumplir, pero que finalmente, en esta investigación, no se logró evidenciar. Salvo en un caso, en el que la profesora implementa un ABP para dar solución a los problemas de convivencia escolar al interior del establecimiento educativo.

De igual forma, como plantean Abraham Magendzo (2008), Leonora Reyes et al (2013) Carlos Muñoz y Bastián Torres (2014), Natalia Vallejos (2016), Carolina García, y, Carmen Zúñiga et al. (2020), el profesorado evidencia que la formación ciudadana es una preocupación del MINEDUC y, que es un eje de importancia en la educación chilena, pero este sigue respondiendo a su enseñanza netamente en la asignatura de HGYCS. Por

lo que, no se cumple lo que promueve el mismo Ministerio de que debe ser un aprendizaje transversal en todas las asignaturas que componen la educación básica. Por lo que esta situación, sigue siendo un desafío.

A partir de lo expuesto y las relaciones que se pueden identificar entre los resultados de investigación y los estudios teóricos, consideramos importante generar una triangulación de los datos, para precisar que hay ciertas disonancias entre lo que el profesorado piensa, dice y finalmente hace. Para ello, a modo de conclusión, en la tabla 31 se caracterizan la información del profesorado que formó parte de los casos de estudios.

Tabla 31: *Las Representaciones sociales del profesorado sobre la formación ciudadana y su práctica pedagógica*

Docente	Representaciones sociales	¿Qué dice que hace?	¿Qué hace en su práctica pedagógica?	Metodologías utilizadas
Mariana	Experiencias familiares y de movilización política en movimiento estudiantil.	Formación de pensamiento crítico y reflexivo sobre la ciudadanía. Enseñanza de los DD. HH como un aprendizaje esencial. Uso de distintas metodologías de trabajo en el aula.	Trabajo con fuentes para la valoración y protección de los DD.HH. Vínculo de la violación de los DD. HH, con el rol del Estado y, la formación.	Análisis de fuentes audiovisuales: fotos y videos. Trabajo con ABP para la valoración de los DD. HH.
Leonor	Acercamiento a la política por trabajo en sitio de memoria.	Formación de pensamiento crítico y reflexivo sobre la ciudadanía. Enseñanza de los DD. HH como un aprendizaje esencial. Uso de distintas metodologías de trabajo en el aula.	Trabajo con fuentes para la valoración y protección de los DD.HH. Se centra en los planteamientos curriculares. Lectura de la Constitución política de Chile (1980).	Trabajo con fuentes documentales y con el texto del estudiante. Lectura y análisis de la Constitución política de Chile (1980).

Docente	Representaciones sociales	¿Qué dice que hace?	¿Qué hace en su práctica pedagógica?	Metodologías utilizadas
Julieta	Experiencias familiares y deseo de formar una ciudadanía comprometida.	Formación de pensamiento crítico y reflexivo sobre la ciudadanía. Uso de distintas metodologías de trabajo en el aula.	Enseñanza de la ciudadanía desde la importancia de la democracia y las elecciones. Se centra en los planteamientos curriculares.	Lectura del texto del estudiante. Análisis de noticias. Lectura de la Constitución política de Chile (1980).
Sandra	Acercamiento a la política a partir de la movilización estudiantil.	Formación de pensamiento crítico y reflexivo sobre la ciudadanía. Enseñanza de los DD. HH y del respeto entre pares como un aprendizaje esencial. Uso de distintas metodologías de trabajo en el aula.	Énfasis en temáticas de convivencia escolar y respeto entre estudiantes. Valoración de la democracia como sistema político y de protección de los DD. HH Se centra en los planteamientos curriculares.	Educación conceptual. Trabajo con ABP relativo a la convivencia escolar.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los datos.

En suma, en su mayoría las ideas que tiene el profesorado no se visualizan en su práctica pedagógica. Hay una persistencia de un discurso de una ciudadanía participativa y crítica, pero finalmente, se trabajan con los postulados del MINEDUC. Los que abogan por considerar la valoración de la democracia como una parte sustancial de la formación ciudadana.

9.3 El pensamiento del profesorado sobre las relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana

Uno de los aspectos más complejos del abordaje de este apartado es que no existen investigaciones que relacionen la enseñanza de la HR y la formación ciudadana en educación básica. Las conclusiones fueron elaboradas principalmente a partir de lo planteado por el profesorado y su práctica pedagógica. Sin embargo, tanto María José Sobejano y Pablo Torres (2009) y Miguel Ángel Jara (2021) han trabajado las relaciones entre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana de manera general. No poniendo acento en algún nivel educativo en particular. Entre sus conclusiones señalan

que se han establecido narrativas sobre la historia que pueden ser aplicadas en el tratamiento de la formación ciudadana. Y a la vez, en estos estudios se ha establecido que hay un vínculo fundamental entre el abordaje del presente y en formar una ciudadanía comprometida con su entorno. Sobre todo, por la posibilidad de generar un entendimiento de las relaciones entre pasado, presente y futuro.

A partir de ello ¿qué aspectos de estos estudios dialogan con los resultados planteados en esta investigación? El profesorado declara que las relaciones que es posible establecer entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana, responden principalmente a la posibilidad de comprender las dinámicas de la actualidad. Y, a la vez, poder desarrollar habilidades -desde lo más simple a lo más complejo- en el estudiantado. Esto con el objetivo que puedan darle un sentido práctico al conocimiento histórico. Incluso, hay docentes que utilizan el concepto de agencia, para identificar que el estudiantado puede ser educado e incitado a participar y tener un rol concreto en su contexto.

Los y las docentes también destacan la articulación de la memoria histórica desde la enseñanza de los DD. HH, tanto por su importancia histórica, como también, desde su valoración dentro del contexto democrático. Sobre todo, con el objetivo de concientizar sobre las violaciones cometidas durante la dictadura y, la búsqueda de la justicia y la verdad.

En este sentido, las relaciones establecidas responden a darle un contexto a los sucesos históricos y, en la capacidad del estudiantado de entender las dinámicas de la actualidad. Con ello, se privilegian ciertos contenidos que promueven el tratamiento del pasado reciente desde un campo abierto y de constante reflexión.

En cuanto a la observación de estas ideas en la práctica pedagógica, en la tabla 32 caracterizamos qué es lo que el profesorado declara y, lo que finalmente realiza. Es necesario precisar, que estas relaciones fueron las más complejas de visualizar, dado que no es algo que se promueva directamente en las indicaciones curriculares del MINEDUC.

Tabla 32: Las relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana

Docente	¿Qué dice que hace?	¿Qué hace en su práctica pedagógica?	Metodologías utilizadas
Mariana	Articulación de relaciones pasado y presente a partir de los cambios y continuidades. Enseñanza de la importancia de los testimonios como análisis histórico. Trabajar la formación ciudadana desde la valoración de la democracia y los DD. HH.	Enseñanza del pasado reciente desde la valoración de los DD. HH. Vínculo entre la formación ciudadana y los DD. HH. Aproximación a las relaciones entre pasado y presente.	Lectura de testimonios y articulación de la memoria histórica, desde la valoración de los DD.HH. Actividades relación pasado-presente.
Leonor	Articulación de relaciones pasado y presente a partir de los cambios y continuidades. Enseñanza de la importancia de los testimonios como análisis histórico. Trabajar la formación ciudadana desde la valoración de la democracia y los DD. HH.	Enseñanza del pasado reciente desde la valoración de los DD. HH. Vínculo entre la formación ciudadana y los DD. HH. Aproximación a las relaciones entre pasado y presente.	Lectura de testimonios y articulación de la memoria histórica. desde la valoración de los DD.HH. Actividades relación pasado-presente.
Julietta	Trabajar la formación ciudadana desde la valoración de la democracia y los DD. HH.	Abordaje de la HR y la formación ciudadana desde los planteamientos curriculares.	Actividades de valoración de los DD. HH. Actividades texto del Estudiante.
Sandra	Trabajar la formación ciudadana desde la valoración de la democracia y los DD. HH.	Vínculo entre la formación ciudadana y los DD. HH.	Actividad de valoración de los DD. HH.
Amanda	Articulación de relaciones pasado y presente a partir de los cambios y continuidades. Enseñanza de la importancia de los testimonios como análisis histórico.	Enseñanza del pasado reciente desde la valoración de los DD. HH. Vínculo entre la formación ciudadana y los DD. HH. Aproximación a las relaciones entre pasado y presente.	Lectura de testimonios y articulación de la memoria histórica. desde la valoración de los DD.HH. Actividades relación pasado-presente.
Ernesto	Articulación de relaciones pasado y presente a partir de los cambios y continuidades. Enseñanza de la importancia de los testimonios como análisis histórico.	Enseñanza del pasado reciente desde la valoración de los DD. HH. Vínculo entre la formación ciudadana y los DD. HH. Aproximación a las relaciones entre pasado y presente.	Lectura de testimonios y articulación de la memoria histórica. desde la valoración de los DD.HH. Actividades relación pasado-presente.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los datos.

9.4 Síntesis del capítulo

En suma, en este capítulo se estableció un diálogo entre algunas investigaciones utilizadas en el marco teórico y, los resultados de investigación. Este ejercicio, nos permite evidenciar de qué forma, las conclusiones establecidas a partir de este estudio de casos se condicen con mucho de los estudios en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y, la historia reciente de Chile.

Junto con ello, se presentaron de manera resumida y como conclusión, las ideas que declaró el profesorado sobre sus representaciones sociales y, lo que dice que hace. Esta información, fue contrastada con lo que se visualizó en la observación de clases.

Capítulo 10: Conclusiones, aportes y proyecciones de investigación

En el presente capítulo exponemos y describimos las principales conclusiones de la investigación. En esta sección damos respuesta a las preguntas de investigación, a los supuestos planteados al comienzo del estudio y, a los objetivos. A su vez, también, se evalúa el diseño metodológico, considerando los instrumentos de recogida de datos, el análisis de éstos, la muestra que formó parte del estudio y las dificultades que se presentaron para lograr las fases contempladas en un inicio. Junto con ello, también presentamos los aportes en el campo de la investigación educativa y las proyecciones de este trabajo.

El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

- Respuesta de las preguntas, supuestos, objetivos e instrumentos de recolección de datos.
- Evaluación del marco metodológico de investigación.
- Aportes y proyecciones de investigación.
- Síntesis del capítulo

10.1 Respuesta a las preguntas, supuestos, objetivos de investigación e instrumentos de recolección de datos

El propósito de esta investigación fue crear un modelo de relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana. Para ello, se indagó en las representaciones sociales del profesorado, considerando las metodologías que utiliza para el tratamiento de los contenidos y, la presencia de éstos en el currículum de HGYCS de sexto básico. En la tabla 33 se presenta la pregunta, el supuesto, el objetivo general y los instrumentos de recogida de datos que fueron utilizados para indagar en la información. Posteriormente, damos respuesta a cada ítem considerando cómo fue abordado en el presente estudio.

Tabla 33: Pregunta, supuesto y objetivo n°1

Pregunta	Supuesto	Objetivo	Instrumentos de recogida de datos
¿Cuáles son los aportes de la HR a la Formación Ciudadana y qué relaciones se establecen entre estos dos campos de estudio?	Los aportes de la enseñanza de la HR a la formación ciudadana en sexto básico se relacionan con la posibilidad de lograr el desarrollo de un pensamiento histórico y social en el estudiantado, a partir de un entendimiento de la sociedad y del mundo actual.	Proponer un modelo conceptual y didáctico de relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana en sexto básico.	1) Revisión bibliográfica de textos de historiografía y Didáctica de las Ciencias Sociales. 2) Cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. 3) Entrevistas en profundidad 4) Grabación y transcripción de las clases. 5) Notas de observación de clases.

Fuente: elaboración propia a partir del diseño de investigación.

En relación con la primera pregunta, supuesto y objetivo, la investigación nos permitió poder identificar cuáles son los aportes y las relaciones entre la enseñanza de la HR y la formación ciudadana en el nivel de sexto básico. Sin embargo, a partir del análisis de los datos no fue posible corroborar del todo el supuesto planteado. En primer lugar, el desarrollo del pensamiento histórico no fue abordado como una categoría de análisis, producto que el profesorado en ningún momento manifestó en sus ideas este procedimiento. Lo que sí, es un aspecto de suma relevancia e interés para poder generar otras investigaciones que emergen de esta primera indagación.

En segundo lugar, el profesorado manifiesta la posibilidad de entender la sociedad y las complejidades del presente a partir de la relación entre la HR y la formación ciudadana. Pero dicho vínculo responde a la aproximación de ciertos contenidos y, al uso de metodologías que les permitan establecer dicho vínculo. No está cimentado en una idea de promover el pensamiento histórico como concepto y/o como campo de acción.

Con respecto al objetivo general de investigación, hemos creado el modelo de relaciones el cual emergió tanto de la revisión teórica, ya sea, desde los aportes de la historiografía y, también, desde estudios de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Y, a la vez, el modelo fue nutrido con los aportes realizados por los y las docentes a través del

análisis de los datos obtenidos en el cuestionario, las entrevistas y la observación de clases. De esta manera, estas técnicas de obtención de información fueron precisas y vitales para completar el modelo. Lo que implicó, delimitar ciertos aspectos evidenciados netamente en la observación de clases.

En la tabla 34, se presentan la segunda pregunta, supuesto, objetivo y los instrumentos de recogida de datos que fueron utilizados para indagar en la información. A continuación, damos respuesta a cada ítem considerando cómo fue abordado en el presente estudio.

Tabla 34: *Pregunta, supuesto y objetivo nº2*

Pregunta	Supuesto	Objetivo	Instrumentos de recogida de datos
¿Cuáles son las representaciones sociales del profesorado de sexto básico sobre la HR y qué relaciones establece con la formación ciudadana?	Las representaciones sociales del profesorado son diversas. Sus orígenes se basan principalmente en el contexto familiar, en experiencias laborales, en sus estudios universitarios y en el contexto sociopolítico que han vivido. o son conscientes.	Indagar en las representaciones sociales del profesorado de sexto básico sobre la HR y su relación con la formación ciudadana.	1) Cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. 2) Entrevistas en profundidad 3) Grabación y transcripción de las clases. 4) Notas de observación de clases.

Fuente: elaboración propia a partir del diseño de investigación.

Con respecto a la segunda pregunta, supuesto y objetivo de investigación las representaciones sociales del profesorado sobre la HR tienen que ver con aspectos familiares, principalmente asociados al hablar de historia y política. También, hay personas que manifiestan que su familia fue altamente politizada, lo que implicó un conocimiento del pasado reciente desde experiencias vitales. E inclusive, hay quienes establecen que en dentro del contexto del hogar, hubo misiones por considerar la política como un tema tabú.

A su vez, el profesorado entrega un rol fundamental al gusto por la historia y, a la búsqueda de ciertos porqué. Con ello, se entiende la posibilidad de enseñar el pasado reciente desde la articulación de preguntas que impliquen lograr ciertas respuestas dentro del espacio educativo.

El profesorado declara que sus representaciones sociales sobre la formación ciudadana están vinculadas directamente a los procesos de movilización social. Por ello, dotan de sentido a su propia experiencia histórica, considerando la dimensión vivencial fundamental. Hay quienes catalogan estos hechos como la adquisición de un conocimiento de participación inconsciente, que ha derivado en un gusto por la historia y, por el entendimiento de los procesos que se viven en el Chile actual. Desde ahí, que el tipo de relaciones que establecen responden significativamente al hecho que la enseñanza de la HR genera un marco contextual, en el cual los contenidos se sitúan dentro de un espacio-tiempo que permite promover una ciudadanía participativa.

De esta manera, podemos señalar que las ideas declaradas por el profesorado permiten validar el supuesto de investigación y dar sentido al objetivo de investigación. Ya que, las representaciones sociales son variadas y, son múltiples los factores que han influido en su creación. En cuanto al uso de los instrumentos de recogida de datos para validar la pregunta, supuesto y objetivo, estos fueron utilizados como mecanismo de conocimiento de las ideas del profesorado. Su uso fue efectivo y certero para responder a estas interrogantes.

En la tabla 35, se presentan la tercera pregunta, supuesto, objetivo e instrumentos de recogida de datos. A continuación, damos respuesta a cada ítem considerando cómo fue abordado en el presente estudio.

Tabla 35: Pregunta, supuesto y objetivo n°3

Pregunta	Supuesto	Objetivo	Instrumentos de recogida de datos
¿Qué temáticas y contenidos aborda el profesorado para desarrollar la enseñanza de la HR y su relación con la formación ciudadana?	El profesorado aborda contenidos y temáticas que son prescriptivos por el currículum de HGYCS. Esto también contempla, considerar una periodización de la historia en base a una imposición puesta desde las bases curriculares. En menor medida, se abordan contenidos que no son considerados en el currículum y que consideran importantes de enseñar.	Analizar las prácticas docentes del profesorado de sexto básico para la enseñanza de la HR y su relación con la formación ciudadana.	1) Cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. 2) Entrevista en profundidad. 3) Grabación y transcripción de las clases. 4) Notas de observación de clases.

Fuente: elaboración propia a partir del diseño de investigación.

La pregunta tres apuntaba a identificar y mencionar las temáticas utilizadas por los y las docentes en la transposición didáctica y enseñanza de la HR, de la formación ciudadana y la relación entre ambos temas. Para lograr acercarnos a esta interrogante, los contenidos fueron presentados por separado y, luego, hicimos el ejercicio de evaluar los vínculos.

Por una parte, con respecto a los contenidos de la HR, como se plantea en el supuesto, efectivamente responden a lo declarado en el currículum. Se enseña principalmente historia política de la segunda mitad del XX, considerando la dictadura cívico militar y la transición a la democracia como los grandes ejes de la HR chilena. Si bien, hay personas que declaran un acercamiento a la historia social y a los movimientos ciudadanos, esto se evidenció en mayor medida en los comentarios realizados por el profesorado en clases, en breves intervenciones, pero no en el grueso de los contenidos.

En relación con los contenidos de formación ciudadana, siguen la misma lógica, hay una enseñanza fundamental de los OA e indicadores de evaluación presentados en el currículum. Esto se manifiesta en una valoración intrínseca de la democracia como el mejor sistema político. Pero a la vez, hay un entendimiento de las elecciones como una homologación de lo que es la democracia. En este sentido, la participación social -salvo una o dos excepciones- también es enseñada desde esa misma idea: vinculada netamente con el ejercicio del sufragio.

De igual forma, dado el contexto político y social que se vivió al momento de realizar el trabajo de campo -tanto online, presencial- pudimos evidenciar que se prestó gran énfasis a la Constitución política de Chile. Esto, principalmente, lo ligamos al hecho que se estaba viviendo el proceso constituyente y, hablar de la Constitución pasó a ser un tema que a diario se mencionaba en los medios de comunicación y en la opinión pública.

En cuanto a las relaciones que establecen entre la enseñanza de la HR y su impacto en la formación ciudadana. Se manifiesta que hay un vínculo dado por la posibilidad de generar un aprendizaje situado de la realidad chilena. Y, a la vez, el entendimiento del pasado reciente permite que el estudiantado evidencie que hay hechos del pasado que repercuten directamente en la actualidad.

Por lo que podemos señalar que el supuesto de investigación fue evidenciado en la investigación. Sobre todo, en el caso de la enseñanza de la formación ciudadana. De todas maneras es necesario precisar que, las relaciones entre la HR y la formación ciudadana gozaron de un carácter más declarativo, y que en la práctica pedagógica se vieron de manera más inconsciente. Es decir, se realizaron, pero no señalando que se vinculaban ambos tópicos. Esto fue importante, porque el currículum no las declara.

Y, finalmente, para responder a esta pregunta, supuesto y objetivo, se utilizaron los instrumentos de recogida de datos que se presentaron al comienzo de la investigación.

En la tabla 36, se presentan la cuarta pregunta, supuesto, objetivo e instrumentos de recogida de datos. A continuación, damos respuesta a cada ítem considerando cómo fue abordado en el presente estudio.

Tabla 36: Pregunta, supuesto y objetivo n°4

Pregunta	Supuesto	Objetivo	Instrumentos de recogida de datos
¿Qué metodologías y recursos utiliza el profesorado para la enseñanza de la HR y su relación con la formación ciudadana?	La pandemia ha significado un cambio en las metodologías empleadas por el profesorado. Antes de ella, existió una preponderancia de metodologías transmisivas, el uso del texto del estudiante que responden a una educación más tradicional. En algunos casos, se presentaban metodologías de trabajo a partir del uso de TICS o al desarrollo de proyectos escolares.	Analizar las prácticas docentes del profesorado de sexto básico para la enseñanza de la HR y su relación con la formación ciudadana.	1) Grabación y transcripción de las clases. 2) Notas de observación de clases.

Fuente: elaboración propia a partir del diseño de investigación.

En particular sobre las metodologías y recursos utilizados por el profesorado estas son variadas. El total de la muestra declara una serie de actividades que tributan en torno al desarrollo del pensamiento crítico y a la enseñanza del presente, pero finalmente, en la práctica se utilizan metodologías consideradas más “clásicas”. Entre estas destacan el

análisis de imágenes y videos, que en algunos casos se realiza de manera constante. Y en dos experiencias la aplicación de ABP para el tratamiento de la formación ciudadana. Sin embargo, prima la lectura de textos y, el uso del libro del estudiante. A su vez, se da especial énfasis al trabajo con testimonios para articular la memoria histórica.

Estas conclusiones responden al objetivo de investigación, ya que llegamos a ellas a partir del análisis de las prácticas pedagógicas del profesorado. Sin embargo, en cuanto al supuesto, este no pudo ser comprobado, puesto que, se sigue privilegiando metodologías transmisivas y el uso del texto. Lo que sí es evidente, es que para la enseñanza de la HR hay una preponderancia de la lectura y análisis de testimonios.

Con respecto al uso de los instrumentos de recogida de datos, efectivamente se utilizó la grabación y transcripción de las clases, la bitácora del trabajo de campo, pero también las respuestas entregadas por el profesorado en el cuestionario.

Y finalmente, en la tabla 37, se presentan la cuarta pregunta, supuesto, objetivo e instrumentos de recogida de datos. A continuación, damos respuesta a cada ítem considerando cómo fue abordado en el presente estudio.

Tabla 37: Pregunta, supuesto y objetivo n°5

Pregunta	Supuesto	Objetivo	Instrumentos de recogida de datos
¿Qué presencia tiene la HR en el currículo de <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</i> y en las indicaciones curriculares propuestas por el Ministerio de Educación y cómo se relaciona con la formación ciudadana?	<p>La HR tiene una escasa presencia en el currículum de ed. básica. Se considera el proceso de dictadura cívico militar como un quiebre de la democracia, pero no, asumiendo las diversas reformas e imposiciones que esto generó que perduran en la actualidad. Por tanto, la relación con la formación ciudadana está orientada en la promoción de un modelo de ciudadanía electoral.</p> <p>En las indicaciones curriculares elaboradas</p>	<p>Analizar el currículum de <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</i> y las indicaciones curriculares de formación ciudadana en relación con los planteamientos propuestos para la enseñanza de la HR en sexto básico.</p>	<p>1) Documentos curriculares y de formación ciudadana del MINEDUC</p>

Pregunta	Supuesto	Objetivo	Instrumentos de recogida de datos
	no se presenta un vínculo con contenidos para abordar la HR. Solo se presentan actividades y contenidos que promuevan una idea de democracia que buscan desarrollar el conocimiento sobre las instituciones públicas, apelando a una idea de ciudadanía electoral.		

Fuente: elaboración propia a partir del diseño de investigación.

En lo que respecta a esta pregunta, supuesto y objetivo, la presencia de la HR en el programa y currículum de HGYCS de sexto básico responde netamente a la historia política de Chile. Con ello, se presta total atención a lo que fue el quiebre de la democracia y, las garantías suprimidas durante la dictadura. Esto con el objetivo de generar un marco explicativo del proceso histórico, pero a la vez, de la importancia de valorar el sistema político democrático.

Por ello, podemos evidenciar que, no se realiza una relación clara y concisa entre la HR y la formación ciudadana, pero sí hay ciertos OA e indicadores de evaluación que si el profesorado los toma en cuenta, puede vincular. Por lo que consideramos que damos respuesta a la pregunta, supuesto y objetivo planteado, teniendo el profesorado un rol central en la toma de decisiones. Con respecto al uso de los instrumentos, efectivamente se hizo un análisis documental de los documentos emitidos por el MINEDUC.

10.2 Evaluación del diseño metodológico de investigación

Una vez finalizada la investigación doctoral podemos evaluar de manera positiva el diseño metodológico que se escogió y utilizó. Este nos permitió concretar el proceso, considerando las fases, los análisis de los resultados y la posterior escritura del texto final.

Como fue mencionado, una característica propia de los estudios cualitativos es que, al ser flexible, es posible tomar decisiones durante el proceso e ir modificando elementos en beneficio de la investigación. Por ello, realizamos una serie de cambios,

principalmente, en lo relativo a los tiempos del trabajo de campo, que fueron claves para concretar los objetivos de este estudio. A continuación, se presentan y evalúan cada uno de los aspectos que formaron parte del diseño de investigación.

10.2.1 El estudio de casos

En esta investigación se utilizó un estudio de casos instrumental, debido al tipo de acceso que se tuvo a la muestra. En este sentido, lo podemos evaluar como positivo, porque dado las distintas complicaciones que implicó conseguir los casos el estudio fue realizado.

La naturaleza propia de este tipo de metodología es bastante flexible, lo que permite tener un marco de acción amplio. A través de la observación de clases y las entrevistas en profundidad, fue posible llegar a aspectos más concretos y particulares de cada uno de los casos, lo que permitió caracterizar de mejor manera la muestra. En definitiva, el estudio de casos fue viable y su uso lo evaluamos de manera positiva.

10.2.2 La muestra de investigación

Con respecto a la muestra, como fue mencionado a lo largo de toda la investigación, a 43 personas se les aplicó el cuestionario, lo que nos parece un número significativo. Una de las particularidades es que el profesorado encuestado es de distintas ciudades de Chile y trabaja en colegios con diversas dependencias (municipal, particular subvencionado y particular pagado) lo que es una riqueza en cuanto al tipo de respuestas entregadas.

Por otra parte, la muestra a la que pudimos acceder a la observación de clases y a la entrevista, estuvo limitada. Al ser un estudio de casos instrumental, las personas que participaron fueron un grupo reducido porque hubo una serie de dificultades para concretarlo. En este sentido, para la investigación, consideramos que habría sido provechoso aumentar los casos y, sobre todo, poder observar las dos unidades por cada docente. Debido a los tiempos, a los permisos emitidos por los establecimientos, esto no fue posible.

10.2.3 Los instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos de recogida de datos seleccionados y aplicados fueron: un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, la entrevista en profundidad, la observación de clases y posterior transcripción de los audios, la bitácora de observación y el análisis documental.

En primer lugar, con respecto al **cuestionario**, valoramos de manera positiva la elección de realizar un instrumento con preguntas abiertas y cerradas. Esto nos permitió caracterizar la muestra de una manera inicial y tener un mayor conocimiento de algunos datos tales como: formación profesional, educación continua y años de experiencia docente. Junto con ello, en las preguntas abiertas el profesorado pudo explayarse para comentar su experiencia sobre las interrogantes.

Sin embargo, hubo algunas preguntas que consideramos en las que las instrucciones fueron mal formuladas o que no se entendía bien lo que se estaba preguntando. Por lo que, estas no se consideraron al momento de analizar los datos. Desde ahí, hacemos la autocrítica de que para otras investigaciones, el cuestionario tiene que ser revisado con aún mayor pulcritud para identificar ese tipo de errores.

En segundo lugar, en lo relativo a la **entrevista en profundidad** fue una instancia muy provechosa. Pude establecer un diálogo cercano y fraternal con el profesorado, quienes con mucho ímpetu respondieron a todas las interrogantes. Al ser un instrumento semiestructurado, si bien, fui siguiendo la pauta, hubo muchas preguntas que surgieron de la misma conversación, lo que también ayudó a la obtención de la información. Por consiguiente, podemos evaluarla como un instrumento positivo y que permitió cumplir los objetivos propuestos en un inicio.

En tercer lugar, tanto la **observación de clases como el cuaderno del trabajo y las notas de campo** fueron instrumentos fundamentales para desarrollar esta investigación. Debido a una serie de complicaciones con temas de tiempo y la imposibilidad de viajar a Chile, en conjunto con los directores y la tutora, tomamos la decisión de aplazarlo, pero esto no generó mayores inconvenientes. Una de las complejidades sí, como ya se ha mencionado, fue el acceso a la muestra.

Evaluamos el trabajo de campo de manera positiva. El profesorado fue muy amable en abrirme las puertas de sus aulas y, dejarme observar las dinámicas. Un aspecto relevante, es que también realicé observación de algunas clases online. Si bien en éstas se pierde un poco la esencia misma de la interacción en el aula, fue un material de gran valor.

En cuarto lugar, en lo relativo al **análisis documental** fueron revisados una serie de documentos oficiales emitidos por el MINEDUC, a través de los cuales, pudimos precisar qué elementos de la HR y la formación ciudadana se privilegian y tienen presencia en sexto básico. Contamos con un cuerpo documental que fue revisado en su totalidad, elaborando conclusiones y, obteniendo ideas de la visión del Estado de Chile. Sin embargo, para el análisis de los datos y la redacción del texto final, solo fueron utilizados el programa de estudio de HGYCS y, el currículum de sexto básico. Esto porque, el profesorado no utilizó ninguna de las indicaciones curriculares entregadas por el MINEDUC para el tratamiento de la formación ciudadana.

10.2.4 Las fases de la investigación

La división en las fases de investigación me permitió tener un trabajo más ordenado y guiado por los pasos que debía seguir durante los cuatro años que duró este estudio. Si bien, pueden ocurrir algunos inconvenientes como suspensión de clases o cambios de actividades en los establecimientos, las fases fueron desarrolladas de manera íntegra.

10.3 Aportes y proyecciones de investigación

A partir de los resultados y las conclusiones, podemos mencionar una serie de aportes que tiene esta investigación para el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en Chile y, en América Latina.

En primer lugar, es un estudio que nutre la escasa bibliografía e investigaciones que se han desarrollado desde la Didáctica en el nivel de educación básica. Sobre todo, con respecto al tratamiento y enseñanza de la formación ciudadana. El análisis de lo que ocurre en sexto básico, considerando todas las complejidades que eso implica, es un aporte que nos permite tener una visión general de lo que ocurre en las aulas.

En segundo lugar, la investigación permite dar luces y conclusiones preliminares de cómo se aborda la HR del país vinculándola a la formación ciudadana. El contexto político y social que se ha vivido, principalmente desde el 2019 en adelante, ha implicado una preocupación por cuestiones no resueltas, las cuales, abordarlas desde la historia escolar es un gran desafío. Por ello, a través de la creación y proposición del modelo, esperamos que el profesorado pueda verlo como un aporte para su práctica pedagógica y para la inclusión de distintos elementos conceptuales y teóricos.

En tercer lugar, es un trabajo que nos permite discutir tanto con estudios que provienen de la disciplina histórica, como también desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, por lo que posibilita establecer diálogos en cuanto a elementos epistemológicos, teóricos y conceptuales.

Al mismo tiempo que consideramos estos aportes, podemos precisar que es necesario seguir realizando investigaciones en el nivel de educación básica e, inclusive, en educación Parvularia. Dentro de las proyecciones que me planteo desde esta investigación, es poder indagar en qué ocurre en las aulas chilenas con la enseñanza de temáticas actuales y cómo los niños, niñas y jóvenes se apropián de este conocimiento. Para mí es fundamental participar y levantar estudios en las infancias, para poder caracterizar las ideas que tienen sobre la actualidad y, sobre todo, con respecto a temáticas de formación ciudadana tales como: la interseccionalidad y la perspectiva de género, la elaboración y consolidación de los discursos de odio, la ciudadanía digital, el impacto de las redes sociales en la construcción de los relatos históricos de las personas y, la activación de la memoria histórica.

10.4 Síntesis del capítulo

En este último capítulo se expuso la evaluación de las preguntas, supuestos y objetivos, y de los distintos componentes de la investigación. Ante esto, podemos concluir que, en su mayoría, tanto las preguntas como los objetivos propuestos de manera inicial fueron respondidos. Mientras que, hubo algunos supuestos que no fueron del todo pertinentes. Lo que puede ser considerado como un desafío para futuras investigaciones.

En concreto con respecto a la evaluación del diseño metodológico, este fue positivo, ya que, la propia flexibilidad de la investigación cualitativa y, del estudio de casos instrumental, permitió durante los cuatro años, tomar decisiones en pro de la obtención y análisis de los datos. En general, también consideramos que la elección de los instrumentos de evaluación fue la correcta para obtener la información.

Y, finalmente, sobre los aportes y proyecciones de investigación, asumo el compromiso de seguir investigando en educación básica, para poder generar conocimiento y develar experiencias que ocurren en los primeros niveles de la escolaridad en Chile.

Referencias Bibliográficas

- Abett de la Torre, P. (2010). La instauración de una escuela co-educativa ¿contribuye a una escuela menos discriminatoria?, reflexiones sobre el caso chileno. *Cuadernos Judaicos*, (27), 1-15. <https://doi.org/10.5354/cj.v0i27.23708>
- Acker, S. (1994). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.
- Águila, G., y Alonso, L. (2017). Presentación: La historia reciente en la Argentina: Problemas de definición y temas de debate; Asociación de Historia Contemporánea. *Ayer*, 107 (3), 13-19.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/78848/CONICET_Digital_Nro.958f5fb_b-d601-48b5-a861-1cb82da03386_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Águila, G. (2023). *Historia de la última dictadura militar. Argentina, 1976-1983*. Ediciones Siglo XXI.
- Aguilar, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88.
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Alfonso, A. (2001). *El revés de la trama. La historia secreta de la salida de la dictadura*. Fin de Siglo.
- Almeyda, L., y Jiménez, M. (2020). Enseñanza de la historia y concepciones de ciudadanía en las prácticas de profesores en formación. *Sophia Austral*, (26), 179-197.
<https://sophiaaustral.cl/index.php/shopiaustral/article/view/379>
- Alonso, L. (2010). Definiciones y tensiones en la formación de una Historiografía sobre el pasado reciente en el campo académico argentino. En J. Bresciano (Ed.). *El tiempo presente como campo historiográfico. Ensayos teóricos y estudios de caso* (p.41-64). Ediciones Cruz del Sur.
- Alonso, R., y Demasi, C. (1986). *Uruguay 1958-1968: crisis y estancamiento*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Altamirano, M. (2018). *Pensamiento y práctica del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/665822>

- Altamirano, M., y Pagès, J. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, (26), 24-37. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7232>
- Álvarez, C., y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1-12. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/20644>
- Amorós, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos.
- Amorós, C. (2008). *Tiempo de feminismo: sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Cátedra.
- Anguera, C., y Santisteban, A. (2013). Las representaciones del futuro del alumnado. Un aspecto fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 81-89.
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. Akal/Universitaria.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* LOM Ediciones.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para una discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Área de Educación y Centro de Estudios Sociales. (2016). Fichero pedagógico formación ciudadana: democracia, derechos y participación, 5º a 6º básico. Ministerio de Educación y Ministerio Secretaría General de la Presidencia. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14529/Derechos5%C2%BA-a-6%C2%B0B%C3%A1sica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arévalo, A. (2010). La experiencia de sí como investigadora. En: Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. (p.188-198). Morata.
- Arias, D. (2016). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias, D. (2022). Pasado cercano de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: los ochenta y noventa del siglo XX. En: Arias, D., González, M.P., Rodríguez, S. y Rubio, G. *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile*. (p.1-42). Editorial Universidad del Rosario.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Morata.
- Aróstegui, J. (1998). Historia y Tiempo Presente. Un nuevo horizonte de la historiografía contemporaneista. *Cuadernos de Historia contemporánea*, (20), 15-18. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO9898110015A>
- Aróstegui, J. (2004). *La Historia vivida. Sobre la historia del presente*. Alianza.

- Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P., y Soza, F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Akal.
- Bardin, L. (1977). *Análisis de contenido*. Akal/Universitaria.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Paidós.
- Barros, C. (2006). La historiografía y la Historia inmediata: la experiencia latina de historia a debate (1993-2006). *HAO*, (9), 193-196. <https://doi.org/10.36132/hao.v0i9.145>
- Bautista, J. (2012). *Hacia una descolonización de la Ciencia Social latinoamericana. Cuatro ensayos metodológicos y epistemológicos*. Rincón Ediciones.
- Bédarida, F. (1998). Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de Historia contemporánea*, (20), 15-18. <https://core.ac.uk/download/pdf/38831544.pdf>
- Bejarano, M. (2013). El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. *Revista Comunicación Vivat Academia*, (124), 79-89. <https://doi.org/10.15178/va.2013.124.79-89>
- Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). De investigación y lectura crítica de estudios. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80635209.pdf>
- Bergero, A. (1997). *Memoria colectiva y políticas de olvido. Argentina y Uruguay, 1970-1990*. Viterbo.
- Bisquerra, R. (1998). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. CEAC.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Muralla.
- Borsani, M. (2014). Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori. *Astrolabio, nueva época*, (13), 146-168. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n13.9028>
- Boza, A., Méndez, J., Monescillo, M. y De la O, M. (Coords.). (2010). *Educación, investigación y desarrollo social*. Narcea.
- Burke, P. (2003). *Formas de hacer historia*. Alianza.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2017). Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle. *Letras nómadas*, (46), 13-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105152132003.pdf>
- Camacho, F. (2008). Memorias enfrentadas: las reacciones a los informes Nunca Más de Argentina y Chile. *Persona y Sociedad*, 22 (2), 67-99. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:520463/FULLTEXT02.pdf>

- Campos y Covarrubias, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45-60.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Camps, V. (2007). *Educar para la ciudadanía*. Fundación ECOEM.
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Editorial EOS.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carretero, M., Rosa, A., y González, M. (2006). Introducción: enseñar historia en tiempos de memoria. En: *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. (p.11-36). Paidós.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y educación*, (2), 201-215.
<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf>
- Casillas-Gutiérrez, C. (2019). Currículum, ideología y capacidad crítica en la docencia universitaria. *Revista educación*, 43 (1), 1-19.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30728>
- Castellví, J., Marolla, J., y Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En: Ortega-Sánchez, D. *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación*. (p.11-120). Octaedro.
- Castorina, J., Barreiro, A., y Toscano A. (2007). Dos visiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En: Castorina, J. (coord.). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. (p.205-238). Miño y Dávila editores.
- Cavanna, F., y Cerri, L. (2009). Enseñanza de la historia reciente en Uruguay: pasado y laicidad en el juego de la identidad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 99-112.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4085/pr.4085.pdf
- Cavieres, E. (2009). La neoliberalización de la educación chilena o la privatización del sistema educativo «por dentro». *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (17), 18-57.
<http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1118/2720>
- Cavieres, E., y Muñoz, J. (2015). Pensamiento de los profesores de historia acerca de la ciudadanía y la inclusión de las movilizaciones estudiantiles en su enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41 (2), 55-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200004>
- Cerda, A., Egaña, L., Magendzo, A., Santa Cruz, y E., Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. LOM Ediciones.

- Cerdá, C. (2004). Historia del presente y memoria: su enseñanza, hacia la construcción de nuevas subjetividades. En: Funes, A. (Comp.). *La HISTORIA dice PRESENTE, en el AULA*. (p.128-138). Educo. <https://apehun.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2017/06/La-Historia-dice-Presente-en-el-Aula.pdf>
- Cieri, M. (2019). El currículum como dispositivo ideológico: un recorrido por sus teorías tradicionales, críticas y poscríticas. *Perspectivas metodológicas*, (19), 1-13. <https://doi.org/10.18294/pm.2019.2455>
- Cifuentes, J., Moreno, I. y Camargo, A. (2017). Reflexión de la teoría crítica, la pedagogía revolucionaria y la educación liberadora. *Derecho y Realidad*, 15(29), 1-13. <https://doi.org/10.19053/16923936.v15.n29.2017.9084>
- Cirillo, L. (2005). Virtualidades pedagógicas del feminismo para la izquierda. *Revista Internacional de Filosofía Política*, (25), 35-60. https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/pilar_allegue/virtualidades.pdf
- Chomsky, N. (2002). *Media control: The role of the media in contemporary politics*. Seven Stories Press.
- Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. (1991). *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*. Andros Impresores. Recuperado en: <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/170>.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Cox, C., y Castillo, J. (2015) *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados*. Ediciones UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cuesta, J. (1983). La historia del tiempo presente: estado de la cuestión, *Revista Studia histórica historia contemporánea*, (1), 227-241. <https://revistas.usal.es/uno/index.php/0213-2087/article/view/5714>
- Da Silva, F. (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_sssoares.pdf
- Debord, G. (1995). *The society of the spectacle*. Zone Books.
- Delgado, F., Santana, N., y Graterol, A. (2008). Género y ciudadanía en el discurso escolar formal. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, (31) 151-167. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem/article/view/2129

- De Amézola, G. (2000). Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente. *Entrepasados. Revista de historia*, (17), 137-162. https://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo3/i-Problemas%20y%20dilemas%20en%20la%20ense%C1anza%20de%20la%20Historia%20reciente.pdf
- De Amézola, G. (2002). Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la historia del tiempo presente. *Revista Quinto Sol*, (6), 155-170. <https://doi.org/10.19137/qs.v6i0.676>
- De Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO.
- Díaz, F., Santisteban, A., y González-Monfort, N. (2021). Las representaciones sociales del profesorado sobre la Historia Reciente Presente y su enseñanza en sexto básico. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, (33), 22-38. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10611>
- Díez, M.C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: resultados de aprendizaje y competencias docentes. *El futuro del pasado*, (10), 81-122. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>
- Domínguez-Acevedo, J. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19 (1), 253-278. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/4129/3365>
- Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En: Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación cualitativa*. (p.275-292). La Muralla.
- Dosse, F. (2012). História do tempo presente e historiografia. *Tempo e Argumento*, 4(1), 5-22. <https://doi.org/10.5965/2175180304012012005>
- Dussel, I. (2001). *La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria*. En: Guelerman, S. *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. (p. 67-96). Editorial Norma.
- Elizalde, A. (2020). El estallido social chileno: ¿crisis de un modelo neoliberal o crisis de la ideología del crecimiento? *Ecuador Debate*, (109), 57-80. <http://hdl.handle.net/10469/17092>
- Fierro, J. (2015). *La ciudadanía y sus límites*. Editorial Universitaria.
- Flanagan, A., Cerdá, G., Lagos, D., y Riquelme, S. (2010). Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la región de Valparaíso. *Última década*, (33), 115-137. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000200007>

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and punishment: The birth of the prison*. Vintage Books
- Franco, M., y Levín, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- Franco, M. (2016). La noción de “dictadura cívico-militar”. En: Flier, P. (Coord.). *Mesas de las VII Jornadas de trabajo sobre Historia Reciente*. (p. 69-90). Universidad Nacional de la Plata.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P., y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Ediciones Siglo XXI.
- Funes, A. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 5 (1), 91-102. <https://www.redalyc.org/pdf/638/63810504.pdf>
- Gálvez, A., Hiner, H., Toro, M., López, A., Cerdá, K., Alfaro, K., Barrientos, P., y Inostroza, G. (2021). *Históricas: movimientos feministas y de mujeres en Chile, 1850-2020*. LOM Ediciones.
- García, C. R. (2007). Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: Ávila, R., López, J., y Fernández de Larrea, E. (coords.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. (p.335-344). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/44498/01520123000021.pdf?sequence=1>
- García, C. (2016). Interpretaciones y paradojas de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva de las significaciones ciudadanas pedagógicas de los profesores de historia. [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22432>
- García, C. (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, F., y De Alba, N. (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/sn-270-122.htm>

Garrido, M., y Olate, D. (2019). *Texto del Estudiante 6º básico. Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santillana.

Gazmuri, R. (2013). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129278/rgs1de1.pdf?sequence=1>

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Giraldo-Zuluaga, G. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*, 18 (1), 76-92. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3956>

Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI ediciones.

Godoy, M. (2015). Las preguntas de docentes como estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Foro Educacional*, (24), 57-76. <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducacional/article/view/612/561>

Gómez, A.E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Debates*, (7), 131-140. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126369/237458>

Gómez, C., y Rodríguez, R. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *Revisa de historiografía*, (27), 265-286. DOI: <https://doi.org/10.20318/revhisto.2017.3974>.

González Amorena, M.P. (2007). Los profesores y la formación de la ciudadanía: lecturas y traducciones escolares. En: Ávila, R., López, J., y Fernández de Larrea, E. (coords.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. (p.369-379). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

González Amorena, M.P. (2008). *Historia memoria y conciencia histórica*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].

- González Amorena, M.P. (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González Casanova, P. (coord.) (1977). *América Latina. Historia de medio siglo*, 2 t. Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM/Siglo XXI.
- Grau, O., Follegati, L., y Aguilera, S. (Coord.) (2020). *Escrituras feministas en la revuelta*. Vol. 3. LOM Ediciones.
- Grez, S. y Salazar, G. (1999) *Manifiesto de historiadores*. LOM ediciones.
- Grupo L.A.C.E. (2013). *Los estudios de caso*. Universidad de Barcelona.
- Guha, R., y Cano, G. (2002). *Las voces de la historia: y otros estudios subalternos*. Crítica.
- Halpern, S. (2018). *Historia reciente y construcción de la memoria colectiva en la escuela primaria*. Lugar Editorial.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Universidad Iberoamericana.
- Hartog, F., y Enthoven, R. (2012). *Où est passé le temps?*. Folio Essais.
- Heller, A. (1982) *Teoría de la historia*. Fontamara.
- Hernández, F. (2020). Investigar, divulgar, enseñar: obstáculos y recursos para el estudio de la Historia reciente. *Historia y Memoria*, (21), 199-232.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/9842
- Herrera, M. C., y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108.
<https://doi.org/10.17227/01203916.71rce13.22>
- Huertas-Charles, L. (2007). *De la pedagogía critica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren*. Siglo XXI.
- Iggers, G. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Fondo de Cultura Económica.
- Izquierdo, A. (2019). Contrarelats de l'odi a l'ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials. Una recerca interpretativa i crítica a l'Educació Secundària. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/669789>
- Jara, M. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].

- Jara, M. (2021). La historia reciente/presente desde una perspectiva de los problemas sociales en la educación de ciudadanías. *Tempo e Argumento*, 13 (33), 2-22. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0108>
- Jelin, E. (2000). Memorias en conflicto. *Puentes*, (1), 6-13.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Jelin, E., y Lorenz, G. (comps). (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Ediciones Siglo XXI.
- Jiménez, M., Bravo, L., y Osandón, L. (2013) La construcción de la ciudadanía contemporánea: nuevas posibilidades para la enseñanza de la historia. En: Muñoz, I., y Osandón, L. (Comps.) *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. (p.139.155) DIBAM.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Katamaya, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la UIVG.
- Kirk, S. (2011). *Estudios coloniales latinoamericanos en el siglo XXI*. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Koselleck, R (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Paidós.
- Kriger, M. (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>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lagneau, M. (2019). El lenguaje inclusivo como política transformadora. *Letras*, (8), pp. 1-9. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/leturas>
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria: el tiempo como imaginarios*. Paidós.
- Lira, E., y Loveman, B. (2005). *Políticas de reparación Chile 1990-2004*. LOM Ediciones.

Lira, E., y Morales, G. (Eds.). (2005). *Derechos Humanos y reparación: una discusión pendiente*. LOM Ediciones.

Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Editorial Paidós.

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
<https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>

López, I. (2016). El paradigma sociocrítico en las investigaciones sociales. En: Güereca, R., Blásquez, L. y López, I. *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida*. (p. 25-44). Universidad Autónoma Metropolitana.

López, M. (2019). ¿Es posible la historia del presente? Conceptos, debates y propuestas. *Revista de la Red de Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea*, 6 (119), 40-54. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RIHALC/article/view/26688>

López, M. (2019b). Práctica historiográfica y ciencias sociales en México. Una aproximación a la historia contemporánea y del presente. *Luminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 18 (1), 13-23. <https://liminar.cesmeca.mx/index.php/r1/article/view/733>

López, W. (2013). El estudio de casos: una variante para la investigación educativa. *Educere*, 17 (56), 139-144. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

Loveman, B., y Lira, E. (2002). *El espejismo de la reconciliación política. Chile 1990-2002*. Centro de Investigación Diego Barros Arana y LOM ediciones.

Luhmann, N. (1992). El futuro no puede empezar: estructuras temporales en la sociedad moderna. En: Ramos, R. *Tiempo y sociedad*. (p.161-182). Cis y Siglo XXI.

Magendzo, A. (Editor). (2004). *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. LOM ediciones.

Maldonado-Torres, N. (2011). Thinking through the Decolonial Turn: Post-continental Interventions in Theory, Philosophy, and Critique—An Introduction. *Transmodernity*, 1(2), 1–15. <https://escholarship.org/uc/item/59w8j02x>

- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa, *Investigación en la escuela*, (6), 41-50.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59162/EI%20estudio%20de%20caso%20%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa.pdf?sequence=1>
- Massip, M., y Castellvi, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *CLIO. History and History teaching*, (45), 139-154.
http://clio.rediris.es/n45/articulos/monografico2019/139_154_Mon09_MasipCastallvi.pdf
- Marchesi, A., Markarian, V., Rico, A., y Yaffe, J. (Comps.). (2004). *El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del Golpe de Estado de Uruguay*. Trilce.
- Mateos, A. (2006). Historia del presente, conciencia histórica y uso público del pasado. *Historia del presente*, (8), 143-152. <https://historiadelpresente.com/revistas/numero-8-2006-2-la-primera-legislatura-socialista-1982-86/>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Ediciones Herramienta.
- Mèlich, J. (2006). El trabajo de la memoria o testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), 115-124.
<https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126322>
- Meneses, P.M., Bidaseca, K. (Coord.) (2028). *Epistemología del Sur, Epistemologia do Sul*. CLACSO.
https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: Vasilachis, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. (p.65-106). Gedisa.
- Merchán, C., y Fink, N. (Comps.). (2021). *Ni una menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres*. LOM Ediciones.
- Ministerio de Educación de Chile. (2003). *Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica*. Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación.
https://ilcrobertschuman.files.wordpress.com/2013/07/eval_civica.pdf

Ministerio de Educación de Chile.. (2004). *Informe comisión Formación Ciudadana*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14665>

Ministerio de Educación de Chile.. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Ministerio de Educación. División Jurídica. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34641_bases.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2012). Bases curriculares. Primero a sexto básico. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2012b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Programa de estudio 6º básico*. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18973_programa.pdf

Ministerio de Educación de Chile.. (2016^a). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Ministerio de Educación. División de Educación General. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>

Ministerio de Educación de Chile.. (2016b). Ley 20.911. *Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos reconocidos por el Estado*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>

Ministerio de Educación de Chile. (2018). Guía de innovación pedagógica en Formación Ciudadana. Una experiencia curricular en Educación Básica. <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2018/08/Guia-de-innovacion-web.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2023). Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de los aprendizajes. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-332000_priorizacion.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2023b). Orientaciones didácticas. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Unidad de Currículum y Evaluación.
https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Historia-geografia-y-ciencias-sociales/334706:Orientaciones-didacticas-Historia-Geografia-y-Ciencias-Sociales#descargas_recurso

Mignolo, W. & Walsh, C. (2018) *On Decoloniality: Concepts, analytics and praxis*. Duke University press.

Monsálvez, D. (2016). La historia reciente en Chile: un balance desde la nueva historia política. *Historia*, (1), 111-139.
<https://historia396.cl/index.php/historia396/article/view/73/72>

Mora, D. (2009). Pedagogía y Didáctica Crítica para una Educación Liberadora. *Integración Educativa*, 2 (1), 25-60. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a03.pdf>

Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En: Santos, M. *El harén pedagógico, una perspectiva de género en la organización escolar*. (p. 71-103). GRAÓ.

Morkavá, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En: Páez, D., y Blanco, A. *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. (p. 163-182). Aprendizaje.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ediciones Huemal.

Moscovici, S. (1986). *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.

Moulian, T. (1997). *Chile actual: anatomía de un mito*. LOM ediciones.

Moulian, T. (1998). *El consumo me consume*. LOM Ediciones.

Moyano, C. (2010). Las memorias militantes y el uso testimonial en la Historia política del tiempo presente en Chile: de lo estructural y lo subjetivo. En J. Bresciano (Ed.). *El tiempo presente como campo historiográfico. Ensayos teóricos y estudios de caso* (p.213-239). Ediciones Cruz del Sur.

Moyano, C. (2011). La historia política en el Bicentenario: Entre la historia del presente y la historia conceptual. Reflexiones sobre la nueva historia política. *Historia Social y de las Mentalidades*, 15(1), 227-245.
<https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/702>

Moyano, C. (2013). Trayectorias biográficas de militantes de izquierda: una mirada a las élites partidarias en Chile, 1973-1990. *Historia*, 1(46), 89-11.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942013000100003>

Mujica-Johnson, F. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista electrónica EDUCARE*, 24 (1), 1-14.
[https://doi.org/10.15359/ree.24-1.25.](https://doi.org/10.15359/ree.24-1.25)

Muñoz, A. (2012). Educación para la ciudadanía y perspectiva de género. En: Ibarra, A (coord.). *No es país para jóvenes*. (p. 1-18). Instituto Valentín Foronda.

Muñoz, C., Martínez, R., Muñoz, C., Torres, B., y Gutiérrez, K. (2019). Ciudadanizar la escuela: de la educación cívica a la formación ciudadana. Un paso necesario y urgente en el sistema escolar. En: Muñoz, C., y Torres, B. (Eds.). *Escuela y formación ciudadana. Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo*. (p. 21-36). Editorial Universidad de Concepción.

Muñoz, C., y Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: problemas y desafíos. *Revista electrónica EDUCARE*, 18 (2), 233-245. <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.12>

Muñoz, C. y Vásquez, G. (2014). La incorporación del eje de formación ciudadana en el currículum de la educación general básica en Chile. Percepción de los profesores. En: Pagès, J., y Santisteban, A. (Coord.). *Una mirada hacia el pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (p.193-299). Universidad Autónoma de Barcelona.

Muñoz-Labraña, C., Vásquez-Lara, N., Iglesias-Segura, R., Vásquez-Leyton, G., Salazar-Jiménez, R., y Rodríguez-López, P. (2021). Educación y Ciudadanía: desafíos para el profesorado en Latinoamérica. En: Gómez, C., Miralles, P., y Souto, X (Eds.). *Enseñanza de las Ciencias Sociales para una ciudadanía democrática*. (p.241-258). Octaedro.

Mudrovic, M. (2005). *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*. Akal.

Narváez, C. (2024, 2 de marzo). Radiografía a la matrícula extranjera en Chile. La Tercera, 16-17. Disponible en: <https://www.nomadeconsultora.com/2024/03/02/caracterizacion-matricula-estudiantes-migrantes-2017-2023/>

Niklison, L. (2020). Lo que la RAE no nombra no existe: una mirada glotopolítica sobre las respuestas de la RAE al lenguaje inclusivo/no sexista. *Cuadernos de la Alfal*, 12, (1), 13-32. https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/12_1_cuaderno_003.pdf

Nora, P. (2009). *En les luix de mémoire*. LOM Ediciones.

Ochman, M. (2006). En busca de una nueva sociedad. Los aportes de la teoría feminista a la reformulación del mundo moderno. *Desafíos*, (15), 371-387. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/765>

Ortiz, A., y Arias, M. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16 (31), 147-166. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>

Osorio, J. (2004). Educar en los derechos humanos: desafíos de la sociedad civil para fortalecer la ciudadanía democrática. En: Magendzo, A. (Editor). *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. (p.93-104). LOM ediciones.

Ovalle, D. (2021). El historiador del tiempo presente como un sujeto “afectado por el pasado”. Escritura de la historia y conciencia histórica. *Revista historia*, 1 (28), 395-422. <http://dx.doi.org/10.29393/rh28-15htdo10015>

Páez, D., y Escobar, L. (2019). Tensiones y retos de la enseñanza de la historia reciente en el contexto investigativo actual. *Cambios y permanencias*, 10 (1), 540-559. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9717>

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de enseñanza de la historia*, (1), 11-42. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4012>

Pagès, J., y Santisteban, A. (2007). La educación para la ciudadanía hoy. En: Pagès, J. y Santisteban, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía*. Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria.

Pateman, C. (1988). *El contrato sexual*. Anthropos.

Pasamar, G. y Ceamanos, R. (2020). *Historiografía, historia contemporánea e historia del presente*. Editorial Síntesis.

- Penaglia, F., y Mejías, S. (2019). El conflicto estudiantil chileno y sus efectos políticos. *Polis*, 15 (2), 7-38. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/polis/2019v15n2/penaglia>
- Picas, J. (2011). Poscolonialismo, conocimiento y poder. Contribuciones epistemológicas. *Intersticios*, 5 (2), 17-33. <https://www.intersticios.es/article/view/7832>
- Pinto, J. (Ed). (2014). *Las largas sombras de la dictadura: a 30 años del plebiscito*. LOM Ediciones.
- Plá, S. (2022). *Investigar la educación desde la educación*. Lisue y Morata ediciones.
- Plá, S., y Pagès, J. (Coord.) (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. Bonilla Artigas.
- Platero, L. (2014) Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicología*, (16), 55-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5036133>
- PNUD. (2017). *Desigualdades. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/desiguales-origenes-cambios-y-desafios-de-la-brecha-social-en-chile>
- Portelli, A. (1989). Historia y memoria: la muerte de Luigi Trastulli. *Historia y fuente oral*, (1), 5-32. <https://metodosytecnicasdeinvestigacion2unpsjb.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/portelli-alessandro-historia-y-memoria-la-muerte-de-luigi-trastulli.pdf>
- Portelli, A. (2003). *La orden ya fue ejecutada. Roma, las Fosas Adreatinas, la memoria*. Fondo de Cultura Económica.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Ediciones Cátedra.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215-232. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0268580900015002005>
- Quintana-Susarte, S. (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>

Quivy, R., y Van Carnperhoudt, L. (2005). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. Limusa.

Rabuco, A., Díaz, F., y Marolla, J. (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>

Reinoso, I., y Hernández, J (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de educación y desarrollo*, (28), 1-45. <https://www.eumed.net/rev/ced/28/rchm.htm>

Reyes, L. (2004). Actores, conflictos y memoria: reforma curricular de historia y ciencias sociales en Chile, 1990-2003. En: Jelin, E., y Lorenz, G (comps). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. (p.65-93). Ediciones Siglo XXI.

Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 217-237. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>

Riadigos, C. (2014). Reflexiones sobre la neutralidad en los currículos y su necesaria parcialidad democrática. *Linhas Críticas*, 20 (43), 515-527. <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193532896002.pdf>

Rico, A. (1995). *Uruguay: cuentas pendientes: dictadura, memoria y desmemorias*. Trilce.

Rico, A. (Comp.) (2008). *Historia reciente. Historia en discusión*. Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos.

Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración: el tiempo narrado*. Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.

Rifo, M. (2013). Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. *Polis*, 12 (36), 223-240. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000300010>

Rioux, J.P. (1998). Historia del tiempo presente y demanda social. *Cuadernos de Historia contemporánea*, (20), 71-81. <https://core.ac.uk/download/pdf/38831548.pdf>

Rivera Caucanqui, S., y Barragán, R. (Eds.). (1997). *Debates Post Coloniales: Una introducción a los estudios de la subalternidad*. SEPHIS-Aruwiyiri.

Roca, M., Márquez, C., y Sanmartí, N. (2013). Las preguntas de los alumnos: una propuesta de análisis. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 31 (1), 95-114. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/285706>.

Rodríguez, C. (2006). *Género y currículo: aportaciones de género al estudio y la práctica del currículo*. Ediciones Akal.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Rodríguez, R. (Comp). (2011). *La (re)vuelta de los estudios subalternos: una cartografía a (des)tiempos*. Qillqa.

Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En: Rodríguez, T., y García, M (coords.) *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. (p. 157-188). CUCSH-UDG.

Rosa, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En: Carretero, M., y Voss, J. (comps). *Aprender y pensar la historia*. (p. 47-69). Amorrortu ediciones.

Ross, W., y Vinson, K. La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (11), 73-86.
<https://www.redalyc.org/pdf/3241/324128700008.pdf>

Roussou, H. (2018). *La última catástrofe. La historia, el presente, lo contemporáneo*. Editorial Universitaria.

Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (15), 1-14.
<https://www.redalyc.org/pdf/181/18153298013.pdf>

Rubio, G. (2013). *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. LOM Ediciones.

Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 109-135.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162016000200005

Rubio, G. (2022). Historia reciente en Chile. Currículum, contextos, trazas disciplinares, narrativas y prácticas de la presencia-ausencia de un pasado en catástrofe. En: Arias,

D., González, M.P., Rodríguez, S., y Rubio, G. *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile.* (p.133-186). Editorial Universidad del Rosario.

Ruiz, C. (2010). *De la república al mercado. Ideas educacionales y política en Chile.* LOM Ediciones.

Ruiz-Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE: Revista de Recerca i innovació Educativa*, (2), 96-110. <https://doi.org/10.1344/reire2009.2.2226>

Sáez, I. (2016). *Análisis de actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile.* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/393962>

Sáez-Rosenkraz, I. (2016). La enseñanza de la historia en el currículum chileno de educación básica como reflejo del contexto político actual. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 10(2), 9-22. <https://doi.org/10.14746/kse.2016.9.1>

Salazar, R., Orellana-Fonseca, C., Muñoz, C., y Cárcamo, H. (2021). Escuela y participación: la implementación de un plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales de Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21 (1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42543>

Salinas, J., Oller, M., y Muñoz, C. (2016). Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile. *Foro educacional*, (27), 141-161. <https://doi.org/10.29344/07180772.27.801>

Sánchez, M., Vásquez, G. y Vásquez, N. (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/10516/12159>

Santaella, E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. *Reidocrea*, 3 (21), 147-171. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32270/ReiDoCrea-Vol.3-Art.21-Santaella.pdf?sequence=1>

Santisteban, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política. En: Vera, M.I., y Pérez, D. *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, (p.377-388). AUPDCS.

Santisteban, A., y Pagès, J. (2007) El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En: Pagès, J., y Santisteban, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía*. Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria.

Sansón, T. (2007). La producción historiográfica sobre historia del pasado reciente en Uruguay. *Humanidades*, (1), 49-80.
<https://revistas.um.edu.uy/index.php/revistahumanidades/article/view/95/77>

Scott, J. (2008). *Género e historia*. Fondo de Cultura Económica.

Serra, E. (2009). História do tempo presente, ditaduras de segurança nacional e arquivos repressivos. *Tempo e Argumento*, I (1), 30-45.
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/708>

Sferrazza, P., y Bustos, F. (2019). Violaciones a los derechos humanos y derecho a la memoria en Chile. En: Castro, H. (Coord.). *Memoria, patrimonio y ciudadanía*. (p.15-56). América en movimiento.

Silva, C. (2019). Pedagogía de la memoria para ciudadanías democráticas: la pedagogización de los Derechos Humanos desde la escuela y la sociedad civil. En: Castro, H. (Coord.). *Memoria, patrimonio y ciudadanía*. (p.85-108). América en movimiento.

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

Slachevsky, P. (2020). *Fragmentos de un despertar. Vol. 4*. LOM Ediciones.

Sobejano, M., y Torres, P. (2009). Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana. Tecnos.

Souverage, P. (1998). Una historia del tiempo presente. *Historia crítica*, (17), 50-70.
<https://www.redalyc.org/pdf/811/81111329005.pdf>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Morata.

Stern, S. (2009). *Recordando el Chile de Pinochet. En vísperas de Londres 1998*. Ediciones UDP.

Subiabre, P. (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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300099>

Toledo, M. I., y Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos*, (2), 155-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200009>.

Toledo, M., y Magendzo, A. (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- Santiago, Chile. *Physkhe*, 22 (2), 147-160. <https://doi.org/10.7764/psykhe.22.2.585>.

Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., y Iglesias, R. (2015). Enseñanza de los “temas controversiales” en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, (1), 275-292. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art16.pdf>

Torrado, M. (2009). Estudios de encuesta. En: Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. (p. 231-257). Editorial La Muralla.

Torres, P. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Traverso, E. (2007). *El pasado. Instrucciones de uso: Historia, memoria, política*. Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales.

Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En M. Franco, M.. y F. Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. (p.67-96). Paidós.

Trevisan, A. (2020). Educação e Violência: a Educação contra o Fascismo. *Educação*, 43 (2), 1-14. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.2.35788>

Universidad Autónoma de Barcelona. (2020). Código de buenas prácticas de investigación. https://www.uab.cat/doc/DOC_CBP_ES

Vallejos, N. (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://doi.org/10.14507/epaa.24.2235>

Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Varixs Autorxs. (2020). *Chile despertó. La revuelta antineoliberal*. LOM Ediciones.

Vélez, G., y Herrera, M. (2014). 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>

Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim. *Sociológica*, 17 (50), 103-121.
<https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026563005.pdf>

Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana Ciencia Sociales Niñez y Juventud*, 6 (1), 55-80.
<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rclsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/265>

Villalobos, I. (2023). Movimientos estudiantiles: resistencia al sistema neoliberal en la educación chilena. *Revista Sul-Americana De Psicología*, 11(1), 107–125.
<https://doi.org/10.29344/2318650X.1.3379>

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alter/nativas.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41 237-269.
<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Winn, P., S., Lorenz, F., y Marchesi, A. (2014). *No hay memoria sin ayer. Batallas por la memoria en el Cono Sur*. LOM Ediciones.

Zaikoski, D (2013) Género y ciudadanía de mujeres. Medidas especiales y ejercicio de derechos políticos. Aproximaciones a un estudio de caso. *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, (8), 68-87. <https://revistas.unlp.edu.ar/dcs/article/view/2728>

Zúñiga, C. (2020). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de los programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 52 (1), 119-135. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.9>

Zúñiga, C., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T., y Morel, M. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del plan de formación ciudadana en las escuelas chilenas. *Calidad en la educación*, (52), 135-169. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.767>

Zúñiga, Y. (2010). Ciudadanía y género. Representaciones y conceptualizaciones en el pensamiento moderno y contemporáneo. *Revista de Derecho. Universidad Católica del Norte*, 17 (2), 133-163. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-97532010000200006>