

El tiempo histórico, el futuro y la utilidad de la historia en los estudiantes secundarios de Chile

Historical time, the future, and the usefulness of history among Chilean secondary school students

Recibido: 20-01-2025

Aceptado: 03-10-2025

Publicado: 28-01-2026

Cristián Leal-Pino 

Universidad del Bío - Bío, Chile

Autor/a de correspondencia: cleal@ubiobio.cl

Graciela Rubio-Soto 

Universidad de Valparaíso, Chile

Fabián González-Calderón 

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile

Resumen

Objetivo: analizar las percepciones de los factores de cambio histórico, las visiones de futuro y el significado de la historia en los jóvenes chilenos de educación secundaria. **Metodología:** se hizo un estudio cuantitativo descriptivo transversal no experimental en el cual, 431 estudiantes de educación secundaria de las macrozonas centro y sur del país respondieron un cuestionario cerrado sobre temáticas asociadas a los jóvenes y la historia. El análisis descriptivo de los datos referidos a las variables estudiadas contempló la distribución de frecuencia, medidas de tendencias centrales y de dispersión. **Resultados:** sobre los factores de cambio, los jóvenes realzan más las continuidades que las transformaciones históricas de las últimas décadas; presentan visiones y expectativas de futuro que denotan una perspectiva negativa y, que, para ellos, la historia tiene una utilidad que permite ver aquello que esta por detrás de los acontecimientos, pero esta posición no logra aportar orientaciones temporales que superen el presente. Por último, el ordenamiento del currículum sobre el tiempo histórico, no les permite desarrollar adecuadamente una noción de temporalidad. **Conclusiones:** los jóvenes chilenos

Cómo citar este artículo (APA): Leal-Pino, C., Rubio-Soto, G., González-Calderón, F. (2026). El tiempo histórico, el futuro y la utilidad de la historia en los estudiantes secundarios de Chile. *Educación y humanismo*, 28(50), pp. 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.28.50.7882>



se aproximan al cambio histórico entendido como invariabilidad lo que refuerza la continuidad del pasado en el futuro. Esta visión se explica en parte, por las herencias y experiencias de la historia reciente nacional y de la región y, por una visión presentista de la historia implicada en el cambio tecnológico y en los conflictos globales, que refuerza en los estudiantes una visión distópica del futuro.

Palabras clave: significado de la historia, tiempo histórico, estudiantes secundarios, factores de cambio: pasado/futuro, desafíos para el profesor/a.

Abstract

Objective: this article was to analyze the perceptions of factors of historical change, visions of the future, and the meaning of history among Chilean secondary school students. **Methodology:** was based on a non-experimental, cross-sectional, descriptive quantitative study in which 431 secondary school students from the central and southern macro-regions of the country answered a closed questionnaire on topics associated with youth and history. The descriptive analysis of the data referring to the variables studied included frequency distributions and measures of central and dispersion tendencies. **Results:** the factors of change, young people emphasize continuities more than the historical transformations of recent decades. They present visions and expectations for the future that denote a negative perspective. For them, history has a usefulness that allows them to see what lies behind events, but this position fails to provide temporal orientations that transcend the present. Finally, the curriculum's historical time structure does not allow them to adequately develop a notion of temporality. **Conclusion:** Chilean youth approach historical change as invariability, which reinforces the continuity of the past in the future. This view is explained in part by the legacies and experiences of recent national and regional history and by a presentist view of history implicated in technological change and global conflicts, this reinforces a dystopian vision of the future among students.

Keywords: meaning of history, historical time, secondary students, factors of change (past/future), challenges for teachers.

Introducción

El cambio temporal, la utilidad de la historia y el tiempo histórico han sido materias de análisis recurrente por parte de los historiadores durante el siglo XX. En el marco de un régimen moderno de historicidad se configuró una manera predominante de aprehender el tiempo como un horizonte abierto al futuro y motorizado por las fuerzas del progreso. Esa aspiración de un futuro nuevo, moderno, dispuso que la ciencia del cambio se volcara en la búsqueda de respuestas al por qué del cambio histórico. Si en un primer momento se trataba de relatar lo ocurrido para recordarlo y servirse de ello -ya fuera leyéndolo en clave de espejo o tribunal-, a partir de la primera *Escuela de los Annales*, los especialistas propusieron una modulación en torno a la pregunta para qué sirve la historia en orden de buscar en el pasado las claves explicativas sobre los cambios sociales contemporáneos (Dosse, 2006). Existía el convencimiento de que la historia tenía un proyecto de gran alcance, idea que se asentaba en una dialéctica entre pasado, presente y futuro, donde el presente y el futuro difieren, o sea, donde este último no se consideraba la continuación inevitable del primero.

Sin embargo, como ha dicho [Hobsbawm \(2003\)](#) después de 1945 el abismo que separaba el pasado y el presente comenzó a estrecharse.

Estas reflexiones son una constante en el desarrollo de la disciplina, ampliándose luego hacia el tiempo presente y a las primeras décadas del siglo XXI. Precisamente, en un momento en que se produce un vuelco de nuestras relaciones con el tiempo, del futuro hacia el presente ([Hartog, 2014](#)). Con todo, las interrogantes que emergen en nuestros días son significativamente diferentes, pues, nos encontramos de cara a un futuro que ha sido calificado de inquietante, opaco e incierto ([Dosse, 2006](#)), generando nuevos desafíos temáticos y metodológicos, además de la necesaria actualización de las categorías del análisis histórico.

En el campo de la didáctica disciplinar, algunas de esas reflexiones han alimentado las discusiones en torno a los desafíos que implica pensar históricamente y desarrollar una conciencia histórica en los estudiantes ([González, 2006, 2017](#); [Santiesteban & Anguera, 2014](#)). [Molina & Egea \(2018\)](#) afirman que la percepción respecto a la noción de tiempo es fundamental para la formación del pensamiento histórico, pues, entre otros aspectos, implica la adquisición de la perspectiva histórica y de la dimensión ética de la historia. Desde este punto de vista, pensar históricamente supone la capacidad de captar la perspectiva de la gente del pasado si se quiere lograr una comprensión completa y profunda de la historia ([Molina y Egea, 2018](#)). De modo general, entonces, la vida cotidiana de las personas se concibe como fuertemente determinada por el tiempo, donde tiempo y espacio conforman dos variables que definen la existencia de la vida ([Almeyda et al., 2013](#)), mientras que la reflexión histórica permitiría construir sentido, pues, la persona se piensa así misma y al mundo en el marco de un flujo temporal ([Latapí y Rivas, 2022](#)).

Si se comparte que, no hay historización sin tiempo, también es razonable pensar que el tiempo no siempre fue pensado de la misma manera ([Funes et al., 2007](#)). La percepción social de la duración -es decir del tiempo- experimenta transformaciones de acuerdo a los estilos de vida, el desarrollo tecnológico y económico, “conforme cambian las visiones de mundo de la sociedad” ([Valenzuela, 1992, p. 25](#)). Junto con ello, diversos periodos históricos presentan sus propias complejidades, como el caso de la historia reciente, donde la duración se vuelve permeable y compleja dado que los acontecimientos aún no han concluido y permanecen en la memoria de diversos grupos sociales. En el caso chileno, esta historia más próxima juega un rol fundamental en la reflexión sobre el presente, para lo cual se debe, según [Rubio-Soto \(2013, p. 19\)](#), “dar curso a la recuperación del pasado reciente y de los pasados más lejanos para hacer frente a la sacralización del presente que ha instaurado el orden social neoliberal”. Trabajar la temporalidad de la historia reciente implica para el profesor/a desafíos importantes de tipo metodológico, como el tratamiento de fuentes orales, audiovisuales, la memoria individual y colectiva, que permitan la construcción de un discurso historiográfico del presente ([Funes et al., 2007, p. 40](#)).

En síntesis, el tiempo histórico como construcción colectiva se elabora por intermedio de referencias distantes a las que no hemos asistido personalmente; además, ordena y explica el conjunto de cambios que se acontecen en una sociedad, y da sentido a las permanencias ([Almeyda et al., 2013](#)). Paralelamente, la organización temporal de los acontecimientos desarrollada por la disciplina histórica ha delineado un conjunto de narraciones históricas que demuestran diversas perspectivas de enfocar el pasado-presente.

Esto es especialmente importante, dado que evidencia la multiplicidad de componentes temporales que organizan las narraciones de los acontecimientos en los espacios de enseñanza vinculándose con las perspectivas de los estudiantes e inciden en la valoración que estos tengan sobre la utilidad de la disciplina. Todos estos aspectos están imbricados en la conformación del pensamiento histórico.

En el contexto educativo chileno, unas bases curriculares de carácter prescriptivo y nacional promueven el desarrollo de la noción de temporalidad, constituyéndose en un eje transversal del proceso formativo de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde el 1er grado de la Educación Básica al 10° grado en Educación Media. Se pone énfasis en la progresión temporal y en las dinámicas de cambio y permanencia, configurando así un modelo de enseñanza regulada que implica un importante desafío didáctico para el profesorado actual. Especialmente, pensando que cada una de estas formas narrativas y habilidades específicas constituyen un recurso analítico y explicativo temporal de los acontecimientos sociales que los estudiantes requieren utilizar adecuadamente para sustentar sus posiciones ante los eventos históricos.

Los trabajos previos centrados en las ideas o concepciones de los estudiantes sobre el cambio temporal y el significado y utilidad de la historia se remontan a los estudios germinales de [Crowther \(1982\)](#), donde el cambio es reconocido primero como la simple sustitución de algo por otra cosa distinta y, más adelante en edad, como la transformación de una cosa en otra. En un contexto anglosajón y de educación primaria, el cambio se percibe como un acontecimiento instantáneo donde las fuerzas externas poseen una incidencia relativamente baja. A medida que se aproximan a la educación secundaria se reconocen nociones de sucesión y continuidad en el cambio, mostrando una tendencia hacia una apreciación más abstracta de la naturaleza del cambio y una creciente conciencia de este como parte del orden natural de las cosas. Por su parte, [Barton & Levstik \(2004\)](#), mostraron que los estudiantes a menudo simplificaban el cambio histórico caracterizándolo como un proceso racional, es decir, pensaban que el mundo cambiaba porque la gente había descubierto cómo hacer las cosas correctamente. Otro tema central en la literatura existente indica que continuidad y cambio están interrelacionadas. Así lo discute [Rosenlund \(2021\)](#), mencionando que la mayoría de los estudios en el contexto de la enseñanza de la historia, prestan más atención al cambio que a la continuidad. El cambio se describe como variable en velocidad y con diferentes grados de impacto y, en el caso de estudiantes suecos, parecen no dominar el aspecto esencial del concepto -abordar la continuidad y la casualidad de forma concomitante- a pesar de que debería abordarse en la enseñanza de la historia. La investigación sobre estos factores es escasa en Suecia, pero conjuntamente, pone a la luz otras debilidades: algunos profesores de historia carecen de conocimientos sobre aspectos conceptuales; no poseen las competencias para enseñar este tipo de conocimiento; o, falta interés por abordar el conocimiento conceptual en su enseñanza ([Rosenlund, 2021](#)).

En el contexto hispanohablante y reciente [Moreno-Vera et al. \(2023\)](#) analizan los marcos normativos que regulan la educación histórica en España mostrando que hay una tendencia a explicitar criterios de evaluación relacionados con una comprensión holística de los contenidos históricos, con la finalidad de promover relaciones entre los sucesos de la historia y los problemas sociales de la actualidad. El estudio muestra un fuerte aumento de la presencia de las competencias del pensamiento histórico en las regulaciones oficiales,

cuestión que podría entenderse como un cambio de paradigma o un movimiento hacia modelos más prácticos. Por su parte, [Miguel-Revilla \(2022\)](#) propone que las creencias sobre la historia pueden tener un profundo impacto en la forma en que los estudiantes comprenden y abordan la disciplina. En su investigación examina las concepciones e ideas sobre la historia de estudiantes de 4° año de Educación Secundaria. Los resultados muestran que muchos indicaron explícitamente que la historia puede ser una herramienta útil para evitar los errores del pasado, explicando que no debe imitarse; otros estudiantes argumentaron que la historia puede ayudar a comprender nuestro presente; y solo algunos señalaron que siempre se debe tener en cuenta el contexto histórico particular antes de extraer cualquier lección del pasado. Adicionalmente, este estudio muestra que los estudiantes a veces adoptan una actitud derrotista afirmando que la historia es simplemente una cuestión de interpretación. Solo una minoría de los participantes sugiere que la historia no es relevante o no está relacionada con sus vidas. Complementando estos trabajos previos, [Ibagón-Martín \(2020\)](#) concluye que la concreción de las ideas renovadoras de la práctica en la didáctica de las ciencias sociales suele enfrentar problemas bastante significativos. Por ejemplo, si se contrastan las perspectivas de los docentes versus las de sus estudiantes, se señala que los mensajes e intencionalidades educacionales no están logrando ser reconocidos integralmente por los estudiantes, poniendo acento en la importancia del reconocimiento sistemático de las ideas, concepciones e intereses del alumnado. El estudio muestra diferencias significativas entre perspectivas de docentes y estudiantes en temas específicos de pensamiento histórico, puntualmente en los modos en que el estudio de la historia visibiliza el cambio a través del tiempo.

En una línea similar, [Cavalcanti, E. \(2022\)](#) señala que, para la mayoría de los estudiantes, este componente curricular sirve para aprender/conocer/ estudiar el pasado. Las respuestas también evidencian que las reflexiones que involucran el presente y el futuro no están asociadas a la historia enseñada. De cualquier modo, este estudio y otros de la misma naturaleza realizados en Brasil ([Cerri, 2022, 2022a; Cerri et al., 2024](#)) o Chile ([González-Calderón, 2022; González-Calderón & Garate, 2017](#)) vienen a remarcar lo importante que es comprender cómo los alumnos representan la historia enseñada, y el modo en que estas percepciones pueden ampliar nuestras reflexiones sobre las posibilidades de mejorar y replantear la enseñanza de la historia. Más puntualmente, pueden contribuir a reflexionar sobre lo que ha atraído el interés y la atención de los jóvenes y, finalmente permitir repensar los currículos de formación inicial en el área de historia.

En virtud de lo planteado en líneas precedentes, esta investigación pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los factores que los estudiantes identifican como relevantes en el cambio de la historia pasada y futura? ¿cómo imaginan los estudiantes secundarios el país en el cual viven (Chile) de aquí a cuarenta años más? y finalmente ¿qué significado y utilidad tiene la Historia para los estudiantes chilenos? Las hipótesis proponen que para los estudiantes de educación media de Chile, la importancia de algunos factores del cambio temporal resultan menos perceptibles que las continuidades de las últimas décadas; seguidamente, las visiones de futuro de los estudiantes denotan cierta preocupación o una perspectiva negativa respecto al horizonte de expectativas; y finalmente la historia tiene una utilidad que les permite conocer aquello que está por detrás de los acontecimientos, pero no consigue aportar con orientaciones temporales que superen el

presente considerando la limitada información disponible en Chile de las percepciones de los estudiantes de Educación Media sobre los tópicos señalados, y poniendo énfasis, especialmente, en el modo en que estas percepciones habilitan o no, escenarios futuros menos anclados al presente. Este estudio busca ser una contribución que renueve el interés por la comprensión del cambio/permanencia -desde la perspectiva de los estudiantes- y por la proyección de esas ideas hacia el futuro cercano, como una herramienta prospectiva que pueda dar sentido (y utilidad) al aprendizaje histórico en el contexto escolar.

El tiempo histórico: desafíos para los estudiantes secundarios

La comprensión del tiempo histórico tiene por lo menos dos miradas que a la postre se complementan. La anglosajona, representada por Martin Booth, considera que los adolescentes tienen un potencial para desarrollar sofisticadas comprensiones acerca del pasado contrario a los postulados de Jean Piaget, en cuanto a que el pensamiento inductivo y deductivo aparecerían después de los dieciséis años de edad, afectando la noción de tiempo en los años anteriores. Sin embargo, en las décadas del ochenta y el noventa del siglo XX, comienzan las críticas a estas concepciones mecánicas de la adquisición del pensamiento temporal a una edad determinada. En este sentido, y contrarrestando las ideas piagetianas, empezaron a ser considerados en el ámbito de la temporalidad, elementos tales como la incidencia de la imaginación, la fantasía (Trepát & Comes, 1998) y del pensamiento inferencial en la reconstrucción de la narrativa del pasado a partir de las fuentes documentales históricas. La edad no delimita el aprendizaje de la temporalidad, sino que en ello influye la selección del tema y su didáctica, la modalidad lingüística del relato y la correspondencia de los materiales presentados (Sabido-Codina, 2021).

Pagés (1998) señala que uno de los principales problemas del estudiante en las escuelas obligatorias es la dificultad para “comprender el tiempo histórico” (p. 190), lo que ratifican otros autores para Francia, Portugal y España. Siguiendo al autor, los estudiantes no son “capaces de identificar los siglos en los que se han producido acontecimientos relevantes”, como tampoco “dominar la cronología” y también les resulta complejo comprender procesos de “transformación de naturaleza económica” (Pagés, 1998, p. 190). En el tratamiento de la temporalidad, ya lo planteaba Prats en el año 1996, al momento de seleccionar los contenidos de cualquier época, había que considerar “el tiempo y los ritmos del cambio; el estudio de acontecimientos, personajes y hechos históricos; la idea de cambio y continuidad en el devenir histórico; y la explicación multicausal de los hechos del pasado” (Pagés, 1998, p. 194).

Según Santisteban (2010, p. 39), pensar históricamente supone:

“(…) en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro (...) en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional (...) En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico”.

La temporalidad es un tema complejo y requiere de especial atención de parte del profesor/a para poder desarrollar efectivamente la noción de tiempo histórico, de ahí la importancia de conocer la mirada de los estudiantes sobre lo que ha sido la historia y particularmente, sobre cómo ven el futuro a partir de sus experiencias en el medio escolar. El aprendizaje de la noción de tiempo “constituye un hito esencial en el proceso de desarrollo personal durante la infancia” (Trepát & Comes, 1998, p. 5).

La adquisición progresiva de la conciencia del tiempo juega un rol decisivo en el proceso de aprendizaje y en la propia capacidad de adaptación al medio. La percepción del tiempo como del espacio sufren cambios, incluso por razones circunstanciales (experiencias de vida) que están tanto dentro como fuera del sujeto, constituyéndose en un tema relevante para la didáctica de las Ciencias Sociales (Trepát & Comes, 1998).

En las últimas décadas, los investigadores españoles, respecto a la temporalidad histórica, como Mario Carretero, Pilar Benejam, Joan Pagés, Cristófol Trepát, Xavier Hernández y Florencio Frieria, han considerado importante el establecimiento y definición de categorías de comprensión del tiempo histórico, que se pueden tratar en el aula. Coinciden en que la temporalidad se debe ir construyendo de manera progresiva, considerando las categorías de seriación, periodización y relaciones causales. Otros autores realzan que para aprehender el tiempo histórico es imprescindible trabajar la cronología, la simultaneidad y la duración. En este sentido, Trepát, citado por Almeyda y otros, sugiere:

“Desarrollar una secuencia didáctica que comienza por experiencias de acontecimientos contemporáneos y personales, trabajados con método de historiador y, por lo tanto, incluyendo la continuidad y el cambio, la empatía y el uso de fuentes. En una siguiente etapa, se estudia un período de fractura o discontinuidad (...) y, por último, se llega al estudio del tiempo actual (...)” (Almeyda et al., 2013, p. 232).

Si bien desde temprana edad los niños deben trabajar la temporalidad a partir de sus experiencias, ya a los dieciséis años, los profesores tienen que consolidar las categorías de duración y simultaneidad. Pagés (1998, 1999ab), por su parte, nos indica que uno de los problemas de los profesores al momento de trabajar el tiempo histórico es que presentan los acontecimientos como hechos objetivos, naturales y lineales, en contraposición a lo que ocurre en la realidad. Impidiendo insertar estos, en un acontecimiento o en un contexto más amplio, debilitando el reconocimiento de las continuidades y cambios en la historia. El tiempo es un concepto abstracto y cada una de sus categorías temporales se constituyen como conductores del pensamiento histórico. En este sentido, se reconocen a lo menos diez categorías temporales que lo conforman (Sabido-Codina, 2021). Entre estas, están: el cambio, entendido como mutación, tendencia y proceso, donde existen momentos de inflexión y de velocidad que hacen que se produzcan diversos ritmos. Una perspectiva interesante es propuesta por Le Goff (2003) quien habla de la “pareja” continuidad/cambio como un par categorial que evidencia cómo la historia transcurre en continuidad con una serie de cambios que no son simultáneos, pero que marcan los períodos, afectando a los diversos ámbitos de la existencia humana (Sabido-Codina, 2021).

Sobre este punto, se observan diversas distinciones, Sabido-Codina (2021, p. 71), considera la “continuidad como un concepto unido al cambio de forma irremediable”. Las perso-

nas y la sociedad cambian, pero al mismo tiempo existen elementos de continuidad que enlazan los acontecimientos históricos. La permanencia, que para algunos es sinónimo de continuidad; para otros, es una estructura superior que engloba también la continuidad y la resistencia al cambio (Torres, 2001; Pagés & Santiesteban, 2008). Y, Blanco (2008, p. 80) considera que la permanencia es un “fenómeno que se resiste al cambio y al progreso y mantiene inalterable sus esencias más importantes”.

La periodización es otra categoría de la temporalidad, la cual supone un proceso de organización cronológica de los espacios de tiempo y sería la frontera entre el tiempo histórico y el cronológico. Así, periodificar los tiempos históricos en tanto forma de pensamiento, “permite sistematizar la línea temporal, colaborando con la comprensión de los cambios y permanencias” (Sabido-Codina, 2021, p. 73; Torres, 2001). La diversidad de escalas temporales disponibles desde el análisis histórico, la complejidad de estas, y la intensidad con que las generaciones actuales viven la experiencia temporal, evidencia tensiones o desconexiones-que inciden en la conformación del pensamiento histórico y en la apreciación sobre la utilidad (sentido) de la historia y dan cuenta del interés del estudio.

Método

En este estudio se utilizó una metodología cuantitativa, por cuanto nos permitió analizar y describir variables (Hernández et al., 2014), sistematizar el conocimiento que se pudo producir y responder a los objetivos inicialmente propuestos (Kerlinger & Lee, 2002). Específicamente, el diseño se organizó como un estudio no experimental, de tipo transversal y con alcance descriptivo (Hernández et al., 2014; Kerlinger & Lee, 2002), que tuvo como objetivo general observar las relaciones entre los jóvenes, la historia y la política en Chile.

La muestra quedó conformada por 431 participantes, 253 hombres (58,7%) y 178 mujeres (41,3%). Los participantes son adolescentes chilenos entre 15 y 18 años que cursan la educación media, en establecimientos con subvención estatal, sus lugares de procedencia son las regiones de Valparaíso (n= 204; 47,3%), Ñuble (n= 124; 28,8%) y de Los Ríos (n= 103; 23,9%). Para construir la muestra se recurrió a un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Hernández et al., 2014; Kerlinger & Lee, 2002; Otzen y Manterola, 2017) contactando previamente a directivos de establecimientos educacionales, padres y/o tutores legales y a los estudiantes con la finalidad de que conocieran los objetivos del estudio, fueran informados de los resguardos éticos y decidieran participar anónima y voluntariamente.

Los establecimientos educacionales considerados en la muestra se ubican en las regiones de Valparaíso, Ñuble y Los Ríos, localizadas en la zona centro-sur del país; son de nivel socioeconómico medio y medio bajo, y su administración puede ser pública o privada, según la normativa chilena. Principalmente corresponden a colegios municipales y particulares subvencionados, de entornos urbanos y educación diurna, pudiendo ser estos últimos confesionales y laicos. Con independencia de la región en que se ubiquen, todos los establecimientos comparten un mismo currículum obligatorio y nacional decretado por el Ministerio de Educación de Chile (2015), existiendo libertad de incorporar otros elementos a partir de la realidad particular de cada escuela. Luego de la aplicación del cuestionario a través de

Google Forms y la aplicación manual, durante el segundo semestre del año 2019, se inició el procesamiento de datos. Estos fueron tabulados y se construyeron matrices para el análisis estadístico. Posteriormente, se procedió al análisis descriptivo, considerando distribución de frecuencia, medidas de tendencias centrales y de dispersión. Finalmente, se establecieron los resultados, la verificación de hipótesis y elaboración de conclusiones.

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario tipo Likert de 36 ítem sobre cultura histórica y cultura política, elaborado en el marco del Proyecto Residente 2019 (Cerri, 2020a, p. 442), destinado a conocer percepciones y posiciones de adolescentes de América Latina respecto a la historia y la política. Tal instrumento, presenta una validación de contenidos realizada a través de juicio de expertos.

El cuestionario nace en un contexto europeo que tenía como propósito comprender las historias nacionales y cómo estas se proyectaban en una Europa común, siendo muy importante la enseñanza, el aprendizaje, la conciencia y la cultura histórica. Luego este se adaptó para ser aplicado en Brasil y Argentina, y posteriormente a otros países de América Latina.

En este trabajo se analizan los resultados en torno a tres variables: las percepciones de estos jóvenes sobre factores que influyen en cambio temporal (pensando desde 1980 hasta el 2060); el pensamiento de los estudiantes respecto a cómo será la vida del país dentro de 40 años y; el significado o utilidad que tiene la historia para ellos.

La totalidad de los análisis estadísticos fueron realizados con el programa SPSS, versión 29, que permitió la elaboración de matrices y el análisis estadístico.

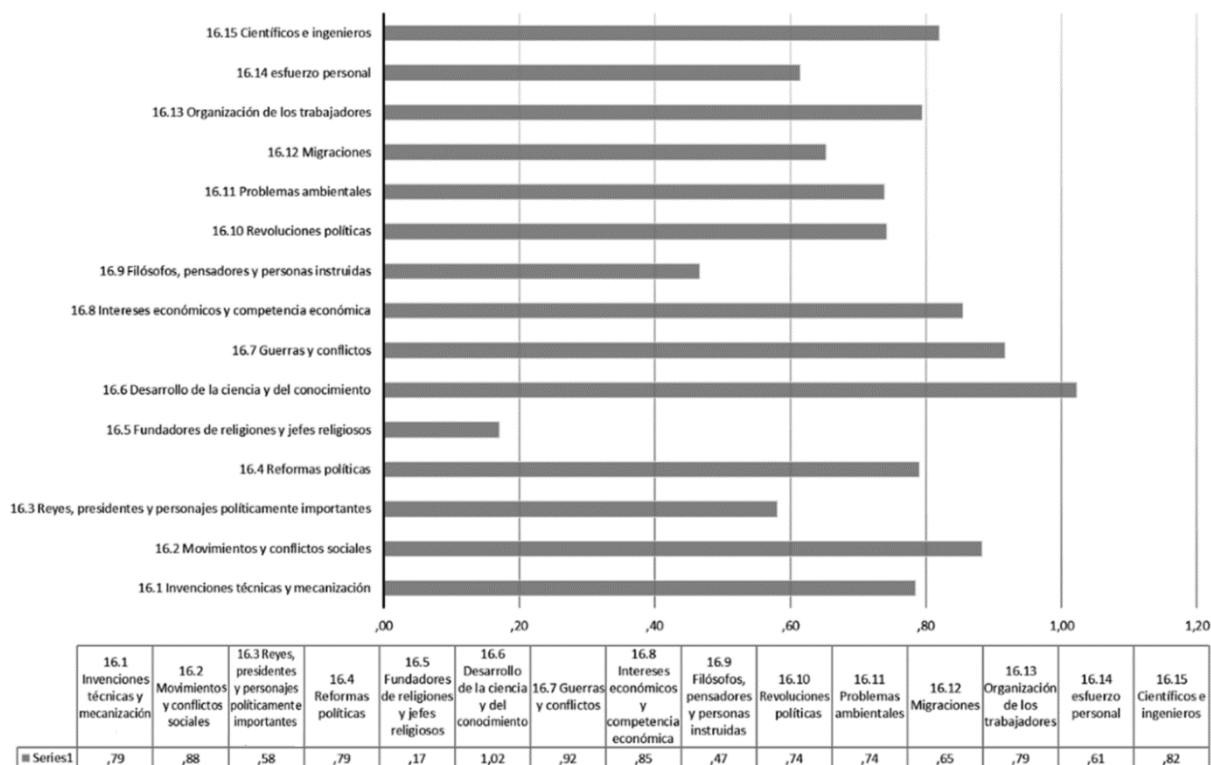
Resultados

A continuación, se presentan los resultados sobre la percepción de los factores de cambio histórico, la visión de futuro y la utilidad de la historia en los estudiantes chilenos.

Factores de cambio histórico y percepción de futuro en los estudiantes chilenos

Sobre la influencia que tuvieron algunos factores en el cambio histórico de vida de las personas, desde los años ochenta del siglo XX hasta el presente, los estudiantes, ante un listado de quince opciones, manifestaron su opinión, que se observa en la figura 1.

Los factores de cambio histórico que los jóvenes chilenos consideran que incidieron en el cambio de vida de las personas desde la década de los ochenta hasta el presente fueron: el desarrollo de la ciencia y el conocimiento que ocupan un lugar central (M:1,02), seguido de las guerras y conflictos (M:0,92), los intereses económicos y competencia (M:0,85), movimientos y conflictos sociales (M:0,88), reformas políticas e invenciones técnicas y mecanización (M:0,79), las migraciones (M:0,65), reyes, presidentes y personajes políticamente importantes (M:0,58). Los factores que según la percepción de los estudiantes tienen una menor importancia en el cambio pasado, son los filósofos, pensadores, personas instruidas (M:0,47) y los fundadores de religiones y jefes religiosos con un (M:0,17).



Escala: 0: importancia mediana; -1: poca importancia; -2: ninguna importancia; 1: mucha importancia; 2: importancia total. Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario Proyecto Residente, 2019.

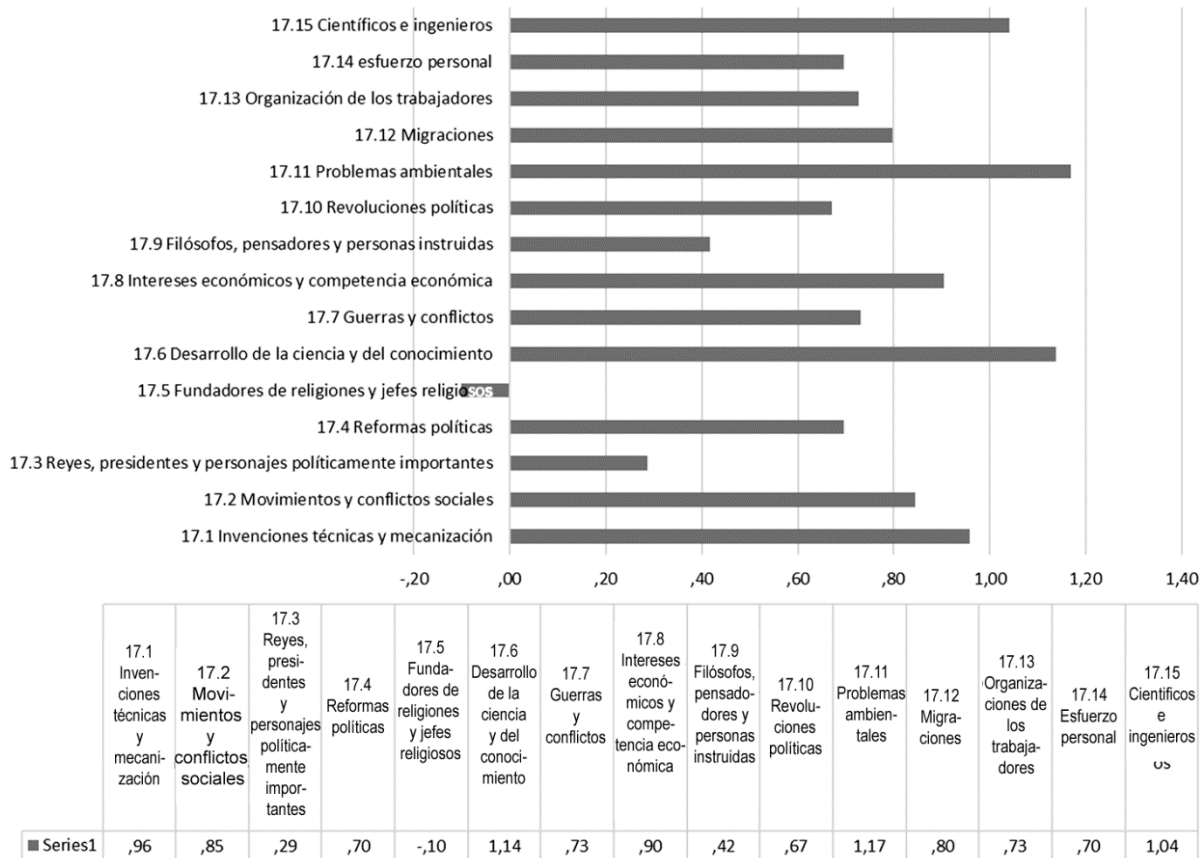
Figura 1
¿Qué influencia piensas que tuvieron los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas desde 1980 hasta hoy?

En una visión de futuro, en la misma idea de la incidencia de los factores de cambio en la vida de las personas (17), los estudiantes, ante un listado de quince opciones, presentaron las respuestas que podemos observar en la figura 2.

Los jóvenes destacan entre los factores de cambio histórico que incidirían en la vida futura de las personas, los problemas ambientales (M:1,17), el desarrollo de la ciencia y el conocimiento (M:1,14) y, los científicos e ingenieros (M:1,04). Otros factores que serían importantes en la vida de los jóvenes son las invenciones técnicas y la mecanización, los intereses y la competencia económicos, los movimientos y conflictos sociales, y las migraciones. Luego, las guerras y conflictos, la organización de los trabajadores y las revoluciones políticas. Los estudiantes asignan nuevamente menor importancia en el cambio de vida futura a los filósofos y pensadores (M:0,42), los reyes, presidentes y personajes políticamente importantes (M:0,29), siendo el tema religioso, representado por los fundadores de religiones y jefes religiosos, el factor de menor importancia para un cambio de vida futura (M:-0,1).

Las tendencias de respuesta muestran que los jóvenes realzan como factores continuos de cambio desde los años ochenta del siglo XX hasta el año 2060, el desarrollo de la ciencia

y el conocimiento, problemas ambientales, intereses económicos, movimientos y conflictos sociales, guerras y conflictos, y revoluciones políticas. En cambio, los filósofos, pensadores, reyes, presidentes y personas políticamente instruidas, fundadores de religiones y jefes religiosos son poco considerados como factores de cambio en un tiempo de ochenta años. Otorgando poco valor a quienes por regla general han pensado la sociedad, lo cual debe hacer pensar en los énfasis de las políticas de formación del profesorado y del currículum escolar (González-Calderón, 2022). En tanto, se considera que el cambio en la historia no es movilizad por liderazgos quedando este sujeto al poder sistémico del conocimiento y de los conflictos ambientales. Asimismo, esta percepción continua del funcionamiento de los factores de cambio histórico en el pasado y el futuro muestra convergencia con las visiones de este último, que se proyecta marcado por conflictos y un rol preponderante de la tecnología, desestimando la acción de seres humanos que históricamente fueron reconocidos por pensar y conducir la sociedad.

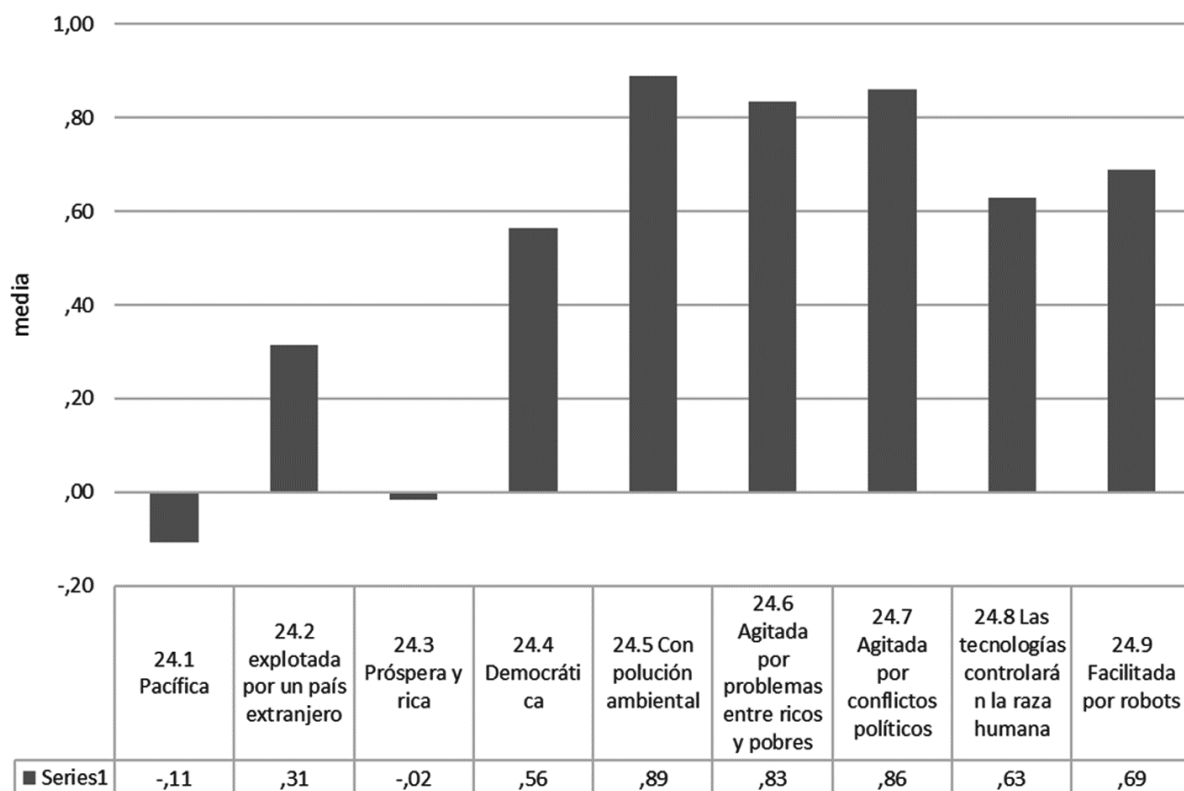


Escala: 0: importancia media; -1: poca importancia; -2: ninguna importancia; 1: mucha importancia; 2: importancia total. Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario Proyecto Residente, 2019.

Figura 2. ¿Qué influencias piensas que tendrán los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas de hoy hasta el año 2060?

El futuro proyectado por los jóvenes

La visión de futuro de los estudiantes, abordada en la pregunta 24 que señalaba ¿cómo será la vida del país en cuarenta años más? y que proponía nueve opciones de respuesta (Figura 3).



Escala: 0: quizás; -1: difícilmente; -2: muy difícilmente; 1: probablemente; 2: muy probablemente.
Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario Proyecto Residente, 2019.

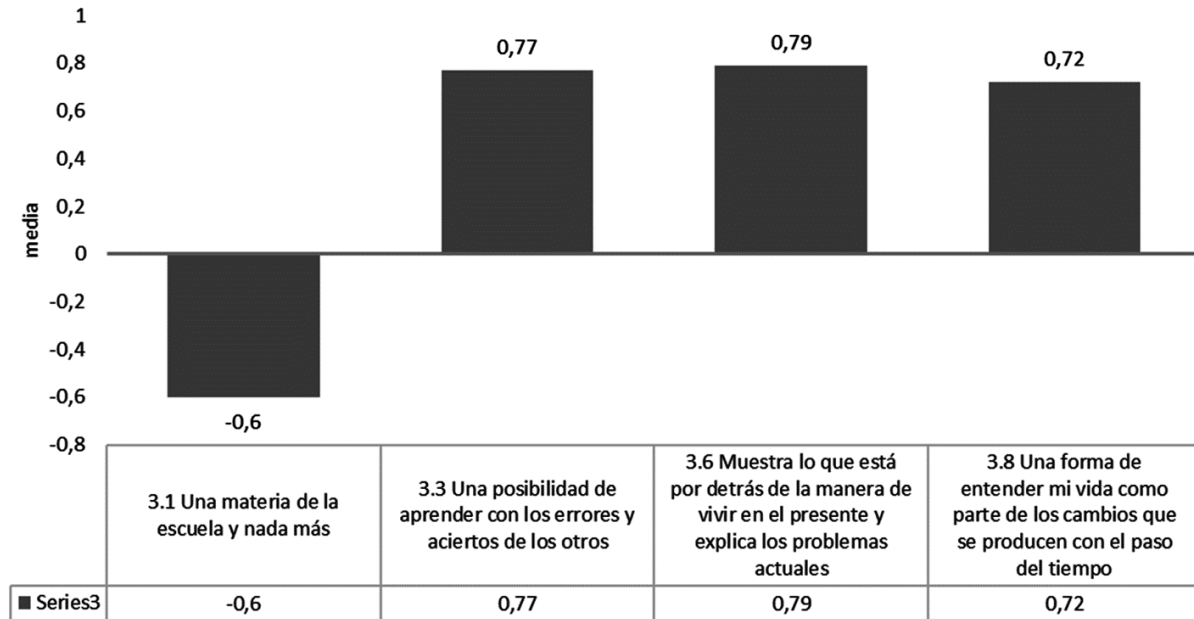
Figura 3.

¿Cómo piensas que será la vida en tu país dentro de 40 años más?

La visión de futuro de los jóvenes sobre la vida del país, evidencia preocupación, ya que la imaginan con polución ambiental (M:0,89), agitada por conflictos políticos (M:0,86) y problemas entre ricos y pobres (M:0,83), escasamente próspera y rica (M:-0,2), poco pacífica (M:-11) y de alguna manera, explotada por un país extranjero (M:0,31). No obstante, ven en la tecnología un factor de cambio importante (M:0,63) y consideran que los robots facilitarán la vida (M:0,69) y, sin perder totalmente la esperanza en la democracia, la reconocen como un factor de cambio (M:0,56). Existe en consecuencia, una complementariedad entre los factores de cambio que mueven la historia y aquellas proyecciones futuras relevadas. En este sentido, estos aspectos se pueden visualizar en algunos trabajos nacionales e internacionales (González-Calderón, 2022; Santiesteban & Anguera, 2014), donde el avance de la ciencia y la tecnología, los conflictos medioambientales, las guerras, entre otras, están muy presentes en la mirada futura de los estudiantes.

Significado y utilidad de la historia en los jóvenes

En cuanto a la utilidad de la historia, el cuestionario Residente consideraba una serie de afirmaciones relativas al significado de la historia para los estudiantes. De estas se seleccionaron las alternativas más vinculadas a un significado positivo de la historia (Figura 4).



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario Proyecto Residente, 2019.

Figura 4.
¿Qué significa la historia para ti?

Se observa que los estudiantes no consideran que la Historia sea una materia más de la escuela (M:-0,60), estando por tanto, en desacuerdo con la afirmación de la pregunta. De igual forma manifiestan en promedio, estar de acuerdo con que la historia es una posibilidad cierta de aprender de los errores y aciertos de otros (M:0,77). Así también en promedio, los estudiantes denotan estar de acuerdo con la manera de vivir en el presente y explicar los problemas actuales (M:0,79). Por su parte existe otro grupo de alumnos que manifiesta estar de acuerdo con que la historia le permite entender la vida como parte de los cambios que se producen con el transcurso del tiempo (M:0,72). En consecuencia, se observa que los estudiantes tienen una significación positiva de la historia, como una disciplina que les otorga parámetros para el discernimiento, comprensión y el análisis.

Esta mirada sobre la disciplina histórica en las escuelas también es ratificada en un trabajo de [Latapi y Rivas \(2022, p. 29\)](#), sobre los jóvenes queretanos, los cuales manifestaron en un 78% estar en desacuerdo con la afirmación que la Historia es algo que ya murió, un 60% rechazó que la Historia sea una materia más y un 76% de jóvenes encuestados expresó que esta proporcionaba información interesante. En consecuencia, estas respuestas nos dejan una primera reflexión, y es que la historia para los estudiantes no tiene que ver con

un conocimiento que transforme a las personas en cultas, sino que más bien se relaciona con conocer cómo se vive en el presente y entender su propia vida como parte de los cambios que se producen con el paso del tiempo.

La tendencia muestra en los jóvenes una percepción general favorable hacia la Historia, la cual puede ser considerada como recurso para activar variadas reflexiones de sentido tales como pensar el cambio, especialmente de sus vidas en el presente. Y, la noción que la historia no es del todo transparente muestra su disponibilidad a cuestionar o problematizar las narrativas históricas a las que acceden.

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados del estudio se abordaron las hipótesis propuestas y luego se exponen por cada variable analizada una hipótesis sustentada como aporte a la discusión, sobre el cambio histórico y la utilidad de la historia finalizando con las conclusiones.

Sobre los factores de cambio, los jóvenes realzan más las continuidades que las percepciones de cambio temporal de las últimas décadas. Seguidamente, las visiones de futuro de los estudiantes denotan cierta preocupación o perspectiva negativa respecto al horizonte de expectativas; y finalmente, consideran que la historia tiene una utilidad que les permite conocer aquello que está por detrás de los acontecimientos, pero no consigue aportar con orientaciones temporales que superen el presente. Los resultados evidenciaron que los enunciados de estas hipótesis se cumplieron. Se considera relevante abrir la discusión sobre estas tendencias con algunas hipótesis que contribuyan a profundizar el análisis.

Sobre los factores de cambio pasado y futuro se propone que los jóvenes chilenos muestran una percepción de los factores de cambio histórico desde el pasado al presente y desde el presente hacia el futuro, caracterizada como una invariabilidad. En esta perspectiva convergen dos aproximaciones, por una parte, las reelaboraciones del tiempo histórico generadas por la enseñanza de la disciplina en las aulas y las apropiaciones de los estudiantes. Y, por otra, una percepción propia de los jóvenes sobre la complejidad de la historia reciente chilena que procura explicar mediante narrativas fragmentadas y deshistorizadas el conflicto, la violencia política y la implantación del sistema neoliberal.

Así, las identificaciones de los factores de cambios se integran en un marco perceptivo de invariabilidad (Pagés & Santiesteban, 2008), que no solo es producto del repertorio histórico que ofrecen las aulas y la escolarización formal (González & Gárate, 2017, p. 75), también los contextos y sus narrativas juegan un rol fundamental (Latapi & Rivas, 2022, pp. 26-27). Según Cuesta (1998), (citado por González-Calderón & Gárate, 2017), lo más probable es que esa noción de tiempo “sea una combinación entre esa historia enseñada y aquella aprendida o socializada mediante los *mass media* u otros espacios sociales” (González-Calderón, Gárate, 2017, p. 75). En este sentido, para el González-Calderón (2017, p. 55), la Escuela es un “espacio de producción y no meramente reproductivo”, donde se observa el “oficio docente como un espacio de autoría y experiencia”.

Considerando la fuerte incidencia que tienen las orientaciones del currículum nacional en la enseñanza de la historia en Chile, conviene destacar la organización del tiempo histórico que este promueve para la educación secundaria (para jóvenes de 15 a 18 años). En un contexto de escasos estudios del currículum en el país, el [González-Calderón \(2022, p. 182\)](#), señala que “Los vínculos entre los conceptos de cambio, continuidad y desarrollo son confusos” y en las aulas, la discusión sobre el cambio histórico es común que se desvíe hacia el por qué se produjeron determinados cambios. Y destaca que se deben superar las percepciones generales de los estudiantes sobre el acontecer histórico, la fragmentación histórica, las narrativas parciales, como también, revisar el rol del profesor en el desarrollo de habilidades para reconocer continuidades y cambios en la historia.

Los objetivos ministeriales vigentes para los niveles primero y segundo medio, enfatizan el desarrollo de habilidades sobre la percepción del tiempo histórico centradas en la continuidad y cambio, destacando de modo específico establecer y fundamentar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo reconociendo la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel y analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel (unidad 1): identificar tiempos cortos, medios, largos, velocidades de los fenómenos (unidad 2). En la unidad 3, reitera el objetivo de primera unidad. En la unidad 4, no aparece la temporalidad. Y, en segundo año medio, en la misma línea anterior, enfatiza, el tiempo corto, largo, ritmos y velocidades y establecer y fundamentar periodizaciones, simultaneidad, sucesiones, entre otros (unidad 2). En las unidades 3 y 4 reitera nuevamente los elementos de continuidad y cambio, tiempos cortos, largos, ritmos y velocidades ([Ministerio de Educación, 2022](#)). Así, el ordenamiento de los contenidos en las unidades y niveles mencionados sigue priorizando la secuencialidad, simultaneidad, ritmos y velocidades.

El currículum nacional si bien, ha integrado contenidos de la historia del presente, sigue conservando narrativas historiográficas centradas en la historia política y no han integrado narrativas y análisis históricos que promueven vínculos con la experiencia y la historia de los jóvenes. Estas tendencias muestran el peso que han tenido ideologías curriculares, liberales y conservadoras en contrapunto con una reducida presencia de las críticas ([Gazmuri, 2017](#)). Por su parte, la carga de la historia reciente chilena marcada por el golpe de estado civil militar de 1973 y la dictadura pinochetista (1973-1990) imprime en los jóvenes una herencia y discusión permanente sobre sus acontecimientos, causas y efectos, en que se imbrican con fuerza, las memorias sociales transmitidas, y sus visiones sobre el poder de las élites ([Rubio-Soto, 2013; 2022a](#)). En la enseñanza de este periodo convergen, en primer lugar, la historia del tiempo presente, mediada por ordenamientos curriculares derivados de acuerdos políticos, que promueven una narrativa favorable a la democracia, pero débil de argumentos históricos. Orientando débilmente la comprensión histórica, dejando a “las nuevas generaciones una narrativa histórica vacía de articulaciones y explicaciones” ([Rubio-Soto, 2022b, p. 172](#)), priorizando el uso de conceptos, estrategias y capacidades distantes de la vida práctica de los estudiantes ([Rubio-Soto, 2022b, p. 173](#)). Y, en segundo lugar, se agrega una visión de la propia vida de los jóvenes (desde su experiencia, de la transmisión de memoria y de su relación con los medios) que consolida una mirada llena de incertezas que incide en que estos, buscando explicaciones de sentido, elaboren miradas fragmentadas de la historia y narrativas contradictorias o ambiguas, con vacíos de conocimiento y de trama histórica,

conformando “aproximaciones deshistorizadas, fragmentadas y polarizadas al pasado reciente” (p. 162). Rubio-Soto (2022b), Rubio-Soto & González-Calderón (2023). Narrativas históricas que coinciden en enfatizar una percepción de invariabilidad del poder y de la desigualdad en el pasado y el presente chileno.

Por último, las tendencias se relacionan también con una cultura histórica (Grever & Van Nieuwenhuysse, 2020) emergente en la que participan los jóvenes chilenos que sitúa el presente, es un punto de convergencia de una historia larga de invariabilidades estructurales negativas de carácter social y económico, propias de las sociedades latinoamericanas y, de una expansión tecnológica que asocia una tradición de progreso y una aproximación presentista copada de dudas (no cambio, cambio para peor y sin sentido). Visión que combina tendencias globales con la historia local (Salazar, 2022) y sus inconsistencias respecto del progreso en la política, la crisis de las democracias liberales y la debilidad de su proyecto igualitario en las sociedades latinoamericanas (Rubio-Soto et al., 2024).

Sobre la visión de futuro, se propone que:

Los jóvenes observan el futuro con un sentido de preocupación y con una connotación distópica. Inciden probablemente en esta aproximación, las proyecciones del presente experimentado en el cual, convergen la historia reciente de guerra fría en el continente, la violencia política y la pobreza y, los nuevos problemas del presente de la historia global, asociados al desarrollo tecnológico y al conflicto medioambiental.

Esta aproximación muestra la percepción de un presente incierto, de una historia llena de conflictos y del ejercicio absoluto del poder por las élites en la que convergen la historia nacional de los últimos sesenta años y la historia global. El futuro no puede ser visualizado como progreso. Las crisis medioambientales, las dominaciones de países extranjeros y, la continuidad de la pobreza y de las guerras expandidas a escala global amenazan de un modo nuevo a la sociedad. Introducen, la tecnología y el capital, mediante políticas extractivistas y de acumulación, amenazando a todo el planeta con crisis medioambientales y migraciones con un alto impacto sociopolítico. Proyectan la tecnología, ya expandida en el presente, especialmente la inteligencia artificial, como un evento epocal que modifica el acceso y procesamiento de la información y trastoca las nociones de realidad. Estas visiones futuras demandan nuevas comprensiones de la historia (Chakrabarty, 2021), las cuales aún no han sido discutidas en nuestro país (Rubio-Soto et al., 2024).

Esta preocupación es convergente con el diagnóstico de la UNESCO (2021, p. 6), respecto al rol de la Educación, en un contexto de crisis de las democracias y de incremento de los conflictos a escala global, reafirma la necesidad de “forjar un futuro pacífico, justo y sostenible”. Destacando que la educación hacia el 2050 debiera “replantearse el espacio de aprendizaje hasta la descolonización de los planes de estudio y la importancia del aprendizaje social y emocional y explorar sus miedos reales y crecientes en relación con el cambio climático, el covid-19, las noticias falsas y la brecha digital” (UNESCO, 2021, p. 6). E invita a reconsiderar la educación histórica dado que, para los jóvenes chilenos, la política y el conflicto social, siguen siendo relevantes dada su propia experiencia y la memoria histórica transmitida. Y, a reconsiderar el análisis histórico y la reflexión sobre las utopías como proyección futura.

Sobre la utilidad de la historia, se plantea que:

Los jóvenes manifiestan una visión sobre la utilidad de la historia que realza su aporte a la comprensión de la vida inserta en los cambios históricos, para la explicación de los problemas del presente y su aporte para la no repetición de errores. Sin embargo, esta visión positiva del sentido útil de la historia, no se relaciona de modo fluido con las percepciones de invariabilidad del cambio histórico y las visiones distópicas de futuro proyectadas por los jóvenes chilenos.

Los resultados evidencian una disponibilidad positiva de los jóvenes hacia la historia y a sus aprendizajes. Esta permite potenciar la comprensión histórica y su utilidad en la vida práctica del presente como una forma de pensamiento específico (Rüsen, 2001). Junto con ello, estudios cualitativos han evidenciado la presencia de una posición de los jóvenes chilenos relacionada con perspectivas de la historia vinculada a la *magistra vitae* y el juicio histórico que busca evitar errores futuros (Rubio-Soto & González-Calderón, 2022), y asociada también a la comprensión de la vida para extraer una reflexión moral sobre las decisiones humanas y sus efectos (en todo periodo de la historia) y para fundamentar la vida en el presente.

Por su parte, el interés en constatar aquello que estaría detrás de lo que se vive o de los acontecimientos, supone la consideración de cierta orientación de los fenómenos históricos que se debe revelar. No obstante, esta aproximación positiva a la utilidad y sentido de la historia se presenta desacoplada de las percepciones del cambio histórico y del futuro. Y plantea desafíos relevantes para desarrollar una educación histórica más articulada con la vida de los jóvenes y sus contextos históricos.

El estudio de las percepciones de los jóvenes chilenos sobre el cambio histórico integrando la visión futura y la utilidad y sentido de la historia permite concluir que en ellos existe una aproximación al cambio histórico entendido como invariabilidad que refuerza la continuidad del pasado en el futuro. Esta aproximación se explica en parte, por las propias herencias y experiencias de la historia reciente nacional y de la región y, por la incidencia de una visión presentista de la historia implicada en el cambio tecnológico y los conflictos a escala global. Que refuerza en los jóvenes chilenos una visión no optimista del futuro. Y, se acompaña de una posición reflexiva ante la historia que aprenden en las escuelas en contrapunto, con las percepciones invariables de los factores de cambio histórico y distopías futuras.

Esta posición contrapuesta se inscribe en parte, en los problemas de conocimiento y enseñanza, de la historia reciente (compleja) y de sus las orientaciones curriculares del tiempo que se configuran a menudo, distantes y desacopladas de explicaciones históricas, que conforman un modo de considerar la enseñanza de la historia en las escuelas basada en un código disciplinar anclado a una historia evolucionista y secuencial distante de las visiones del tiempo y de la vida de los estudiantes y, de la comprensión que ellos buscan de la historia.

El estudio aportó un análisis de los factores de cambio histórico incorporando las visiones de futuro y la utilidad de la historia. Esta diferencia con los estudios de tiempo histórico permitió ampliar la mirada sobre la comprensión de la historia que elaboran los jóvenes

chilenos, situando los resultados en un presente complejo en el cual, la historia pasada y futura convergen. Desde este análisis, se considera que, para promover una educación histórica pertinente, se deben investigar de modo más sistemático, las percepciones del tiempo y del tiempo histórico en los jóvenes. Las estrategias para vincular la historia escolar de modo más directo con la vida de los jóvenes promoviendo reflexiones comprensivas y de sentido. Esto implica, releer el currículum nacional de acuerdo con la historia global y local e integrar las configuraciones de sentido que los jóvenes construyen. Y, es conveniente indagar en las estrategias de enseñanza necesarias para promover desde una educación para el futuro, discusiones sobre las proyecciones sociales futuras introduciendo imaginarios históricos y sociales (proyektivos basados en evidencias), de formas de convivir que abran nuevas utopías por crear.

Referencias

- Almeyda, L., Bravo, L., & Valledor, L. (2013). Aprendizaje y enseñanza del tiempo histórico. En I. Muñoz & L. Osandón (Eds.), *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (pp. 225-250). DIBAM / Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Álvarez, L., & Coudannes, M. A. (2017). La enseñanza de las categorías temporales en temas de historia reciente: un estudio de caso. *Diálogo Andino*, 53, 127-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200127>
- Amézola, G., & Cerri, L. (Cords.). (2018). *Los jóvenes frente a la Historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. Universidad de La Plata, (Proyecto Redes Colección Estudios/Investigaciones 64). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm2509>
- Areyuna, B., & Ayala, E. (2013). El razonamiento histórico a través del trabajo con fuentes. En I. Muñoz & J. Osandón (Compiladores). *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (pp. 315-359). Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM).
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). Teaching history for the common good. In *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanco, A. (2008). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 77- 88.
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Revista Historia y Sociedad*, (21), 221-243. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisyloc/article/view/28146>
- Cavalcanti, E. (2022). How students perceive the history class in basic education: reflections from the Brazilian Amazon. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 24(38), 181-204. <https://doi.org/10.19053/01227238.12557>
- Cerri, L., Dalmás, C., & da Conceição, J. P. (2024). Avançar o ensino de História das Américas: dados, práticas e desafios contemporâneos. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, 25(38), 04-31.

- Cerri, L. F. (2022). Crossroads of history teaching and learning and political science in Latin America: The Residente Project. In *Social Studies Education in Latin America* (pp. 113-129). Routledge.
- Cerri, L. F. (2022a). *Cultura Histórica, Cultura Política e Ensino em Nossa América* (L. F. Cerri, Ed.). Ed. UEPG. <https://doi.org/10.5212/86234-34-3>
- Chakrabarty, D. (2021). *Clima y capital. La vida bajo el Antropoceno*. Mimesis.
- Crowther, E. M. (1982). Understanding of the Concept of Change among Children and Young Adolescents. *Educational Review*, 34(3), 279-284. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0013191820340309>
- Dosse, F. (2006). *La historia en migajas: de Annales a la "nueva historia"* (1a Edición). Universidad Iberoamericana.
- Duarte, O. (2022). La enseñanza de la historia en educación secundaria: El cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 16, 137-161. <https://doi.org/10.6018/pantarei.510591>
- Fuentes-Moreno, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: Revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*, 1, 55-68. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126128>.
- Fuentes-Moreno, C. (2003). ¿Qué visión tienen los alumnos de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 78-88.
- Fuentes-Moreno, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*, 3, 75-83. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126194>.
- Funes, G. A., Ertola, F. M., & Zorzini, A. P. (2007). La temporalidad en la enseñanza de lo reciente/presente. Avances de una indagación en los 5tos años de las escuelas medias de San Carlos de Bariloche. *Espacio Regional. Revista de Estudios Sociales*, 2(4), 37-46
- Gadamer, H. G. (2011). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos (Reimpresión).
- Gazmuri-Stein, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios pedagógicos*. 43,(1), 157-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>.
- González, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: Una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 5(5), 21-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127625003>
- González, M. P. (2017). Los saberes histórico-culturales como construcción situada y singular. *Revista Diálogo Andino*, 53, 45-57.
- González-Calderón, F., & Gárate, C. (2017). Historical learning in secondary education. Chilean young and historical consciousness. *Dialogo Andino*, 1(53), 73-86. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200073>

- González-Calderón, F. (2022). Cambio y continuidad en la educación histórica: el futuro y el pasado desde la perspectiva de los estudiantes de Chile. In L. F. Cerri (Ed.). *Cultura histórica, cultura política e ensino em nossa América* (pp. 181-203). Editora UEPG. <https://doi.org/10.5212/86234-34-3>
- Grever, M., & Van Nieuwenhuyse, K. (2020). Popular uses of violent pasts and historical thinking (Los usos populares de los pasados violentos y el razonamiento histórico). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), 483-502. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1772542>
- Hartog, F. (2014). *Creer en la historia*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Hobsbawm, E. (2003). *Años interesantes. Una vida en el siglo XX* (1a ed.). Crítica.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Ibagón-Martín, N. J. (2020). Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 34(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81297>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Latapí, P., & Rivas, E. (2022). Sujetos históricos, cultura y conciencia histórica en jóvenes queretanos. En L. Cerri (Org.). *Cultura histórica, cultura política e ensino em nossa América*, (pp. 26-44). Editorial UEPG. <https://www.editora.uepg.br/ebooks/cultura-historica-cultura-politica-e-ensino-em-nuestra-america>
- Leal-Pino, C., & Pino, M. (2022). La historia en los colegios: Estudiantes de las regiones de Ñuble, Valparaíso y Los Ríos. En L. Cerri (Org.). *Cultura histórica, cultura política e ensino em nossa América* (pp. 181-203). Editorial UEPG. <https://www.editora.uepg.br/ebooks/cultura-historica-cultura-politica-e-ensino-em-nuestra-america>
- Le Goff, J. (2003). *En busca de la Edad Media*. Paidós Ibérica.
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). Bases curriculares. https://www.curriculumnacional.cl/Curriculum/Bases_Curriculares
- Massone, M. (2022). Modo de uso de los libros de los/as profesores/as de Historia en Argentina: Hacia una nueva materialidad de la disciplina. En L. Cerri (Org.), *Cultura histórica, cultura política e ensino em nossa América* (pp. 397-414). Editorial UEPG. <https://www.editora.uepg.br/ebooks/cultura-historica-cultura-politica-e-ensino-em-nuestra-america>
- Miguel-Revilla, D. (2022). What makes a testimony believable? Spanish students' conceptions about historical interpretation and the aims of history in secondary education. *Historical Encounters*, 9(1), 101-115. <https://doi.org/10.52289/hej9.106>

- Molina-Puche, S., & Egea-Zapata, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 1-22.
<https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1737>
- Moreno-Vera, J. R., Rodríguez-Pérez, R. A., & Monteagudo-Fernández, J. (2023). Competencias de pensamiento histórico en Bachillerato: análisis de los niveles cognitivos en los criterios de evaluación. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (45), 89-107.
<https://doi.org/10.6018/areas.528181>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pagés, J. & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica. En: M. A. Jara (Comp.). *Enseñanza de la Historia: debates y propuestas*. (pp. 91-124). Educo.
- Pagés, J. (1998). El tiempo histórico. En: P. Benejam & Pagés (Coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp.189- 208). Editorial Ice/Horsori, Universidad de Barcelona.
- Pagés, J. (1999a). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En *Currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Diada Editora. <https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/la-ense%C3%B1anza-del-tiempo-hist%C3%B3rico-una-propuesta-para-superar-viej-3>
- Pagés, J. (1999b). Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente, *Novedades Educativas*, 100, pp. 10-11.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7).
- Rosenlund, D. (2021). 'Continuity and change', large-scale assessment and equity: a study of gender-related differences regarding conceptual knowledge. *Curriculum Journal*, 32(2), 315-333. <https://doi.org/10.1002/curj.84>
- Rubio-Soto, G. (2013). *Memoria, política y pedagogía. Los cambios hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. Ediciones LOM.
- Rubio-Soto, G. (2022a). Pasado reciente y debates públicos en el Chile postdictatorial. *Passés futurs-Pasados futuros*, 12. <https://www.politika.io/fr/article/pasado-reciente-y-debates-publicos-el-chile-postdictatorial>
- Rubio-Soto, G. (2022b). Jóvenes, dictadura militar chilena y cultura histórica: configuraciones narrativas de memorias e historiografías para la comprensión de un pasado reciente de violencia. En: L. Cerri (Org.). *Cultura histórica, cultura política e ensino em nuestra américa*, (pp. 155-181). Editorial UEPG.
<https://www.editora.uepg.br/ebooks/cultura-historica-cultura-politica-e-ensino-em-nuestra-america> .

- Rubio-Soto, G., & González-Calderón, F. (2023). Narrativas históricas de jóvenes e historia reciente en Chile: Aproximaciones deshistorizadas, fragmentadas y polarizadas en la escuela pública. *Tempo E Argumento*, 15, (38), e0103, Florianópolis.
<https://www.redalyc.org/journal/3381/338175640007/html/>
- Rubio-Soto, G., González-Calderón, F., & Leal-Pino, C. (2024). Sensibilidad histórica y futuro en las sociedades capitalistas globalizadas. Las proyecciones históricas de los jóvenes chilenos. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, (pp. 247-268). <https://doi.org/10.6018/pantarei.594311>
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução Estevão de Rezende Martins. Editora EJEJ UnB. 2001.
- Sabido-Codina, J. (2021). El tiempo como núcleo base de la construcción conceptual del pensamiento histórico, (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica Aplicada). Universidad de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/10803/672781>
- Salazar, G. (2022). *La porfía constituyente*. Ceibo.
- Santacana, J., & Llonch, N. (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Ediciones TREA.
- Santisteban, A., & Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío y Asociados*, (19), 249-267.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr8116>
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar en tiempo histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 6, 19-29.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34 - 56.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99.
- UNESCO. (2021). *Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la Educación* (Resumen). París.
- Torres, P.A. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico*. Ediciones de la Torre.
- Trepat, C., & Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Graó.
- Valenzuela, J. (1992). La percepción del tiempo en la Colonia: poderes y sensibilidades. *Revista Mapocho*, 32, 225- 244.