



Revista de Didáctica de la
Historia y las Ciencias Sociales

ISSN: 0719-384X

Nuevas Dimensiones

<https://doi.org/10.53689/nv.vi12.69>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

Nº 12, Monográfico, 2025. pp. 261-284

Enseñando entre memorias del Estallido Social Profesorado y ciudadanía en contextos polarizados

Teaching amid memories of the social unrest Teachers and citizens in polarized contexts

Eduardo Cavieres Fernández¹

Recibido: 25/06/2025

Aceptado: 30/09/2025

Resumen

A través de una metodología narrativa, el trabajo se adentra en las memorias de un grupo de 6 profesoras y profesores de Historia y Cs. Sociales, provenientes de distintas zonas geográficas de Chile. Su objetivo es conocer cómo estos profesores han construido sus memorias con ocasión del Estallido Social del 2019, y qué relevancia tienen para preparar a los futuros ciudadanos. En su conjunto, estas memorias apuntan a un ámbito personal que está permanente interactuando con su quehacer docente y que no está disociado de otras memorias colectivas. Por tanto, tal como lo sugiere este grupo docente, la comprensión de las memorias personales y sociales como parte de procesos de permanente construcción, exige promover en el aula instancias de intercambio experiencial abiertas al dialogo para una mejor comprensión de las divisiones que persisten en la sociedad.

Palabras claves: Docente; Memorias; Conflicto Social; Educación Ciudadana.

Abstract

Through a narrative methodology, the study delves into the memories of a group of 6 teachers of History and Social Sciences, from different geographical areas of Chile. Its objective is to know how

¹ Universidad de Playa Ancha, Chile. Correo electrónico: ecavieres-cea@upla.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3199-5090>



these teachers have constructed their memories on the occasion of the Social Outburst of 2019, and what relevance they have to prepare future citizens. As a whole, these memories point to a personal sphere that is permanently interacting with their teaching work and that is not dissociated from other collective memories. Therefore, as suggested by this group of teachers, the understanding of personal and social memories as part of processes in permanent construction requires promoting in the classroom instances of experiential exchange open to dialogue for a better understanding of the divisions that persist in society.

Keywords: Teacher; Memories; Social Conflict; Citizenship Education.

Cómo citar

Cavieres, E. (2025). Enseñando entre memorias del Estallido Social Profesorado y ciudadanía en contextos polarizados. *Nuevas Dimensiones*, 12, 261-284.

1. Introducción

La formación ciudadana escolar ha estado progresivamente enmarcada por contenidos de enseñanza que están fuertemente influenciados por ambientes políticos polarizados y socialmente conflictivos (Pace, 2022). Desde esa perspectiva, el profesorado, junto con entregar al estudiantado las fuentes de información para conocer y comprender los problemas sociales, deben considerar la diversidad de formas a través de las cuales éstos les afectan. Para ello, sus propias experiencias ciudadanas, contenidas en sus memorias, e interrelacionadas con aquellas versiones que transitan sobre los acontecimientos que han moldeado a la sociedad, les orientan para crear un ambiente de aula favorable a la formación de futuros ciudadanos (Bekerman y Zembylas, 2012).

Si bien el concepto de la memoria ha sido tratado desde diversas perspectivas y disciplinas, en este trabajo se entiende en relación al conjunto de experiencias comunes en el tiempo que aglutinan a la colectividad (Halbwachs, 1992). No obstante, la memoria colectiva no absorbe a la memoria individual, pues, de hecho, se entrelaza con ella, e, incluso, discrepan dando lugar a modos distintos de pertenecer y participar en el cuerpo social y, posibilitando, por tanto, la formación de nuevas memorias colectivas. De este modo, la memoria individual es un referente que también ayuda a entender los grandes relatos que circulan en la sociedad, incluyendo aquellos que procuran instalar una versión única respecto de los acontecimientos que se desarrollan en ella (Assman, 2011).

El contexto político de este estudio viene dado por el Estallido Social del año 2019 en Chile. Este estallido resultó de un proceso de más de una década de movilizaciones como reacción a las reformas implementadas a partir de la Dictadura militar (1973–1990), y que acentuaron la desregulación de los mercados económicos (Avenidaño, 2019). Consecuentemente, se empobrecieron los servicios públicos, la educación entre ellos, afectando de manera particular a los sectores con menores recursos económicos. Ello explica que el grueso de las movilizaciones de las últimas décadas haya surgido desde el ámbito estudiantil, destacándose las protestas de los estudiantes secundarios del 2006 (de la Cuadra, 2007). No obstante, para el Estallido Social, fue la sociedad, en su conjunto, la que presionó a la institucionalidad política, la que debió negociar una salida democrática comprometiéndose a un proceso constituyente en vistas a una nueva Constitución que diera real garantía a los derechos sociales (Jiménez-Yañez, 2020). Sin embargo, el estallido social también propició altos niveles de violencia y una polarización ideológica que, a los años después, llevó a la población a decidir mantener la Constitución vigente sin hacerse las transformaciones que, inicialmente, habían sido demandadas (Leighton, 2024).

Por lo tanto, este texto busca adentrarse en las memorias ciudadanas de un grupo de profesores de Historia y Cs. Sociales, provenientes de diversas ciudades de Chile, y cómo éstas se relacionan con aquellas otras memorias colectivas y narrativas oficiales referidas a los eventos que han ido conformando al país. Estas memorias respecto de los recientes acontecimientos vividos en Chile cuestionan algunas memorias colectivas emergentes y por extensión, oficiales, lo que aporta perspectivas de interés para responder a las siguientes preguntas: A partir de los acontecimientos del Estallido Social ¿cómo han construido estos profesores su propia memoria en medio de otras memorias colectivas? y ¿Qué relevancia tiene para la formación de ciudadanos en un contexto de alta complejidad política?

2. Marco teórico

2.1 Memorias Colectivas, relatos oficiales y ciudadanías

Un referente importante de este trabajo se refiere a la memoria colectiva (Halbwachs, 1992). En líneas generales, este concepto alude al conjunto de experiencias que los grupos comparten como elemento aglutinador. Aquello no se refiere meramente a los recuerdos en

torno a determinadas vivencias, sino también a las tradiciones y cúmulos de conocimientos que derivan de ellos. Consiguientemente, la memoria colectiva genera pertenencia y permite a los grupos diferenciarse unos de otros, tal como ocurre a lo largo del amplio espectro de formas asociativas que existen, incluyendo las familiares o las organizaciones comunitarias locales. En cualquier caso, la memoria colectiva apunta a un componente común construido culturalmente a lo largo del tiempo, y en el cual se agrupan los referentes simbólicos y materiales en torno a los cuales se organiza la vida social (Lévesque y Croteau, 2020).

Aunque a través de la noción de memoria colectiva se busca resaltar su carácter social para diferenciarla del fenómeno individual e intra psíquico, esto no suprime el valor de las memorias individuales o personales con las que está íntimamente interrelacionada (Assmann, 2011). Esta interrelación se establece a través de las experiencias del olvido y del recuerdo. En lo fundamental, las memorias colectivas constituyen los marcos en los cuales los individuos conservan sus recuerdos, de tal forma que aquellas experiencias no valorizadas socialmente y, por tanto, no socializadas, caen en el olvido. No obstante, aquello también explica los disensos que aparecen con ocasión de la memoria social, en la medida que algunos individuos, al decidir retener ciertos recuerdos y representaciones sobre su pasado, con las consiguientes costumbres asociadas, terminan diferenciándose de aquellos que han preferido conservar otros recuerdos (Burke, 1997).

Desde una perspectiva más global, las memorias colectivas también han sido comprendidas como un factor cultural que ha posibilitado la consolidación de las naciones al favorecer la construcción de identidades sociales (Anderson, 2016). De este modo, estas memorias han constituido los acervos simbólicos, conservadas en torno a ritos y monumentos -lugares de memoria-, con el fin de agrupar al conjunto de los connacionales a pesar de su diversidad social y cultural (Nora, 1992). Sin embargo, en el contexto de fronteras diferenciadoras, los Estados han tendido a promover una supremacía nacionalista por medio del uso de memorias, en la forma de narrativas oficiales, sobre eventos y personajes, que han buscado legitimar la distribución desigual de recursos económicos y de poder político hacia su interior, y la generación de conflictos y alianzas estratégicas hacia su exterior (Gellner, 1983). En ese sentido, estas memorias colectivas no necesariamente son fruto del consenso, sino que se

moldean de acuerdo a los mecanismos por los cuales determinados grupos intentan hacer olvidar aquellos orígenes y rasgos que no se acomodan a la identidad dominante que se busca instaurar (Beiner, 2018).

Por contraste, dada esta misma naturaleza de la memoria colectiva, no es posible canonizar de manera absoluta una única versión oficial sobre el pasado. Precisamente, dada la vinculación con el ámbito cultural, los distintos individuos y colectividades cuentan con amplios espacios para construir memorias colectivas diferentes a aquellas promovidas desde los centros de poder institucional (Seixas, 2004). En ese contexto, un creciente volumen de trabajos ha rescatado las memorias de víctimas de hechos traumáticos, con ocasión de los conflictos bélicos que han dividido a las sociedades y que han supuesto el uso de la violencia para establecer un orden político, económico y social determinado (Bevernage, 2011). Particularmente, en América Latina, estas memorias se asocian a la violación de los derechos humanos por parte de organismos de Estado durante las dictaduras que se instalaron durante la Guerra Fría (Jelin, 2013). Estos estudios cuestionan el rol del Estado y, con ello, sus versiones oficiales, al mismo tiempo que sirven como referencia para continuar estudiando la memoria de los distintos grupos sociales, en la intersección entre participación civil y agendas políticas, en contextos que siguen caracterizados por la incertidumbre y crisis (Allier Montaño y Granada-Cardona, 2023). Consiguientemente, ello resalta la profunda vinculación que existe entre memorias, ciudadanía y democracia.

2.2 Currículo escolar y enseñanza de conflictos sociales

Han sido variados los estudios que han subrayado el papel de los sistemas escolares en la transmisión de narrativas oficiales promovidas desde el Estado para difundir aquellos valores que son afines a las estructuras políticas del poder (Gewirtz, 2001; Apple, 2003). De igual modo, diversas investigaciones han subrayado el rol de los textos escolares y de los programas curriculares, asociados a la enseñanza de la Historia y de las Cs. Sociales, en la difusión de versiones únicas sobre los procesos históricos que han conformado a la sociedad, sustentadas en miradas nacionalistas y legitimadoras de modelos políticos y económicos que han supuesto la exclusión de vastos grupos sociales y culturales (Carretero, Asensio y Rodríguez- Moneo, 2012; Sant, 2021). En ese contexto, diversos autores han explorado

modos alternativos de construir el nexo entre conocimiento histórico -más ligado a la evidencia analítica- y las memorias -más ligadas a las vivencias identitarias- para proponer una enseñanza escolar más adecuada a los estudiantes para que se adentren a la comprensión de los acontecimientos del pasado (Seixas, 2018).

Consecuentemente, es posible encontrar en la literatura múltiples análisis acerca de cómo enseñar aquellos conflictos en la sociedad que han creado división en la ciudadanía (Harris, Sheppard y Levy, 2022; Miralles y Ibagón, 2022). Si bien algunos de estos conflictos ya han sido resueltos por canales institucionales, han dejado secuelas que continúan generando polarización y marginando a los estudiantes pertenecientes a los grupos minoritarios afectados (Stoddard, 2022). Desde esta perspectiva, el tratamiento de estos temas en el aula conlleva una alta carga emocional que está asociada a las experiencias y versiones que los estudiantes tienen respecto de las causas y factores que provocaron los quiebres en sus sociedades (Barton y McCully, 2012; Zembylas, 2014). Por dicha razón, las investigaciones sugieren utilizar la discusión dentro del aula para favorecer una mejor comprensión de las problemáticas que afectan a la sociedad, posibilitando el intercambio de perspectivas y la colaboración democrática (McAvoy y Hess, 2013; Barton y Ho, 2023). En relación a ello, otros estudios han sugerido discutir sobre el carácter de las memorias colectivas, y de cómo interactúan con las memorias de los estudiantes para ayudarlos a lidiar con los efectos del pasado, especialmente aquellos de alcance emocional o traumático (Carretero y Borrelli, 2008; Kello, 2016).

2.3. Profesores, ciudadanía y memoria

A la luz de las tensiones entre memorias colectivas y narrativas oficiales del Estado, y de cómo ello incide en el currículo escolar, el presente artículo se focaliza en los profesores en cuanto mediadores de esta relación en el ámbito de la formación de los futuros ciudadanos. Al respecto, son importantes los estudios centrados en las concepciones de los profesores sobre la ciudadanía, las que no están restringidas a consideraciones conceptuales, sino que están enraizadas en sus experiencias y preferencias políticas, las que influyen decididamente en cómo enseñar estas temáticas en el aula (Jara, Sánchez, Cox y Miranda, 2023; Sampermans, Reichert, y Claes, 2021). Otras investigaciones se han adentrado en cómo los

profesores conciben el conocimiento histórico con el fin de ayudar a sus estudiantes a comprender en profundidad los acontecimientos que moldean a la sociedad (Counsell, 2011; Oppong, y Quan-Baffour, 2014). Vinculado a ello, otros autores han analizado los aspectos emocionales de los estudiantes que influyen en las decisiones que toman los profesores al momento de enseñar aquellos contenidos del currículo referidos a los contextos sociales y políticos más problemáticos de la sociedad (Sheppard y Levy, 2019; Tribukait, 2021).

Particularmente relevantes son los trabajos que se focalizan en las concepciones de los profesores acerca de las memorias y, a partir de las cuales, buscan involucrar a sus estudiantes para que asuman una postura frente a las versiones únicas que se instalan para explicar los eventos históricos (Escobar y González, 2020). No obstante, otros estudios subrayan lo difícil que ello resulta para muchos profesores especialmente cuando se refiere a las memorias sobre acontecimientos difíciles (Martínez, 2014; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017). Ello está asociado a la complejidad de incorporar memorias personales, de estudiantes y profesores, a la enseñanza de hechos socialmente traumáticos dada la carga emocional asociada a las narrativas colectivas, muchas veces oficiales, y que impiden un diálogo tolerante en el aula (Bekerman y Zembylas, 2012; Palma, 2014). Desde esa perspectiva, son importantes los estudios de Bekerman y Zembylas, (2012 y Palma (2014) que han analizado cómo los profesores, a pesar de estos contextos difíciles, provocan en sus aulas los espacios para el intercambio de experiencias y recuerdos que ayuden a los estudiantes a aprender del pasado y a visualizar nuevos futuros en la sociedad.

La presente investigación construye sobre esta literatura ahondando en las comprensiones de un grupo docente, que surgen desde sus propias memorias, en interrelación con memorias colectivas -entrelazadas, a su vez, con memorias oficiales-, y que han surgido en el contexto de los conflictos sociales más recientes. Este entramado deja en evidencia una complejidad en la enseñanza de la ciudadanía que es necesario continuar explorando.

3. Metodología

El presente estudio utiliza una metodología narrativa dada su pertinencia para el estudio de las memorias colectivas (Montenegro y Catalla-Buscano, 2024). En lo fundamental, las experiencias humanas solo pueden ser aprehendidas y compartidas a través de la narración.

Por medio de ello, las experiencias se constituyen en un referente explicativo de la realidad, en general, y de la vida social, en particular. La narración, por tanto, contiene las historias que articulan el conjunto de las vivencias que orientan y dan sentido al quehacer humano dentro de las coordenadas espaciales, temporales y relacionales que lo conforman (Ricoeur, 1983). Desde esa perspectiva, narración y memoria confluyen, y lo colectivo coloca a las memorias individuales dentro de un entramado mayor de experiencias y de narraciones. De este modo, a través de la memoria individual se puede acceder a las memorias colectivas y las relaciones que se establecen a partir de ellas. Consecuentemente, a través de la metodología narrativa utilizada se busca capturar las memorias de los participantes, así como las memorias colectivas con las cuales están interrelacionadas.

3.1. Participantes

Dado el foco en las memorias individuales de los participantes, la intención fue acceder a su manera de referenciar la realidad tal como la han vivido, y no cómo la representan, entendido esto en el sentido positivista de reflejar una comprensión objetiva de ésta (Mertova y Webster, 2020). En ese sentido, los participantes fueron escogidos por el valor de sus memorias sobre los recientes acontecimientos vividos en Chile, pues cuestionan algunos aspectos de las memorias colectivas y, por extensión, oficiales, que también han ido emergiendo. Asimismo, fueron escogidos atendiendo a una diversidad en términos de género y pertenecía a sectores geográficos, lo que enriquece el alcance de las memorias compartidas, no en términos de su generalización, sino de su interpelación. El grupo está conformado por 6 profesores de Cs Sociales, con más de 5 años de ejercicio profesional y provenientes de distintas zonas del país. Para referirse a ellos se utilizan nombres ficticios conforme a los protocolos éticos seguidos para resguardar su anonimato. Raquel y Claudia son de la Zona Metropolitana; Juan y Ana del Gran Valparaíso, y Paola y Pedro de Iquique.

3.2 Recolección y análisis de los datos

Se utilizaron instrumentos de recolección y análisis cualitativos tradicionales, pero dentro de los alcances epistemológicos propios de la metodología narrativa, de acuerdo a los cuales, la coherencia de las voces de los participantes constituye el criterio de veracidad (Hendry, Mitchell y Eaton, 2018). Específicamente, entre enero y julio del 2023, se entrevistó a cada

profesor/a, individualmente y por una sola vez. Se utilizó un protocolo común que buscó explorar sus propias historias en conexión a los acontecimientos más importantes del país y que afectaron su manera de vivir la ciudadanía. De manera particular, se les pidió compartir su experiencia durante el Estallido Social y sus relatos sobre cómo afectó su tarea de enseñar para la ciudadanía tomando en consideración las experiencias de sus estudiantes. Esta centralidad en las experiencias supuso ahondar en los contextos espaciales, temporales y relacionales presentes en los relatos.

Si bien el análisis de los datos en toda investigación científica es intencionado en vistas a determinados hallazgos, dada la naturaleza de la metodología narrativa se hace necesario explicitarlo. De este modo, puesto que la veracidad de una narración se expresa en su estructura secuencial, espacio, temporal y relacional -de cuyo conjunto emergen explicaciones que no son reducibles a la desagregación de diferentes relaciones causales determinísticas- se requirió reorganizar los aportes de los participantes dentro de una historia cuya secuencia general permitiera dar respuesta a las preguntas de investigación (Munslow, 2007). Esta historia marco contiene las historias particulares, entrelazadas en función de los temas investigativos. Así, en la siguiente sección de Hallazgos, se presenta una historia conformada por tres partes. En la primera, lo/as participantes comparten sus experiencias con las grandes narrativas oficiales en el país; y en la segunda, se expresan sobre cómo vivieron los acontecimientos del Estallido Social, de donde derivaron memorias personales que interactúan con memorias colectivas emergentes que son divergentes. Finalmente, teniendo ello a la vista, la/os profesora/es vinculan estas experiencias con su tarea de ayudar a sus estudiantes a conformar sus propias memorias ciudadanas.

4. Hallazgos

4.1. Primera parte: Experiencias personales con la memoria oficial

Los profesores discrepaban con la afirmación que la memoria oficial se debía entrelazar con la identidad nacional. Mientras Juan planteaba que “nunca me he sentido así ‘como chileno’”, Pedro afirmaba que “nunca he escuchado decir ‘soy chileno de tomo y lomo, orgulloso de mis tradiciones, de mi herencia’. Se dice ‘No, yo soy ariqueño o soy antofagastino’. Finalmente, no hay una cohesión”. Para Claudia, el problema era que el relato del Chile unido

descansaba sobre la “expansión territorial en el siglo XIX, y la invisibilización de sectores históricamente excluidos en el siglo XX”, o, como lo decía Paola, la historia oficial era simplemente aquella de los “ganadores o vencedores”. Raquel profundiza aquello señalando que “desde la construcción de la República, nos construimos desde un orden que esconde muchas falencias que tienen que ver con no expresar los conflictos, las disconformidades, con esconder un montón de traumas históricos”. Para ella, el problema radicaba en que “la memoria histórica tiene que ver con cómo se configuran las formas de expresarnos como ciudadanos. La forma en que nosotros asumimos esa memoria histórica va a tener repercusiones en nuestra trayectoria ciudadana”.

En su labor, este grupo de profesores observaba las huellas de esta memoria oficial. Como lo explicaba Juan, “la historia que se enseña es la historia de quien ejerza el poder y mientras el poder sea ejercido, va a poder instalar una narrativa oficial que se va a terminar convirtiendo en la historia canónica”. Claudia lo veía en la reacción de sus estudiantes al tratar ciertas temáticas, como la Guerra del Pacífico del S. XIX, en la que Chile salió vencedor frente a Perú y Bolivia: “hay un grupo mayoritario que dice ‘ese territorio es nuestro, que la Guerra del Pacífico se ganó, que no hay nada que discutir’. Hay una historia que ha calado hondo”. Ahondando en ello, señalaba, “es lo que reforzaron en casa, entonces que venga ahora la profesora de enseñanza media a decir otra cosa, ahí hay un choque importante”. Pedro coincidía que la identidad nacional estaba aún muy arraigada y que el sistema educacional lo reforzaba. Como él provenía del norte, escenario de esa guerra, recordaba cuando, siendo niño, tenía que cantar el himno nacional todos los lunes: “uno creció bajo esa mentalidad de que era un deber”. Sus clases de historia se reducían a “memorizar fechas, personajes, nombres. Nunca me preguntaron ‘¿qué te parece esta situación? ¿tú validas una guerra? ¿Cuál piensas tú que fue la intención de esa guerra?’”.

4.2. Segunda parte: Las nuevas memorias colectivas del estallido social

Junto a este legado de la memoria oficial, este grupo docente también venía observando ciertos cambios. De acuerdo a Paola: “Hoy la memoria oficial no está tan metida en el ‘ADN’ de las personas. Empiezan a dudar de las cosas que están establecidas [...] Ya no es tan oficial para las nuevas generaciones”. En esa línea, Claudia sostenía que la memoria siempre estaba

más bien en construcción y había “varias fuentes o factores que influyen”. No obstante, Ana advertía de algunos riesgos considerando el contexto individualista que hoy caracterizaba a la sociedad, “Si me afecta, lo voy a recordar, pero si no, no lo voy a recordar. ¿En qué medida me incide lo que pasa afuera con mi realidad?” Para ella, esto generaba interrogantes: “es importante ver cómo América Latina se está transformando, estamos viendo muchos más movimientos sociales. Pero también vemos en otras partes cómo se retrocede. Entonces, ¿qué nos espera? no sabemos”.

Este grupo de profesores también concordaba que entre las nuevas memorias emergentes se encontraban aquellas referidas al Estallido social. Así lo expresaba Ana: “El movimiento del 19 de octubre es potente. Esta lucha por dar respuesta a las necesidades de la sociedad, después de muchos años de haber pedido de manera pacífica. Finalmente, desde el levantamiento podemos tener más resultados”. Juan ratificaba esta sensación -“El Estallido Social, te resignifica muchas cosas que se daban por supuestas”-, aunque también lo problematizaba: “fue la primera vez que vi militares al lado mío empezando a disparar balas de goma porque estaban haciendo una protesta cortando el tránsito. Estaba con mi esposa, ¡nos tuvimos que esconder!” Dicho evento resonó con el recuerdo de su padre, prisionero político durante la dictadura militar en Chile (1973- 1990): “él me contaba cómo era la experiencia en la cárcel, y para mí era algo ajeno, porque no lo viví. Pero ahora lo viví, entonces, por eso, es muy nítida esa imagen. Nunca se me va a olvidar”. Esta experiencia estaba influyendo en su actual mirada sobre la realidad del país: “Ahora entiendo el actuar del Estado. Me hizo, madurar y dejar de ver el mundo como un idealista de que “disfrutemos del progreso, estamos en pleno siglo XXI”.

Entre las memorias evocadas por el Estallido Social, estaban los movimientos sociales de los estudiantes secundarios del año 2006. Claudia, que tras el Estallido se involucró con una fundación para informar a la ciudadanía acerca de la propuesta para una Nueva Constitución, se acordaba de sus aprendizajes como estudiante secundaria: “nos dimos cuenta que lo que estábamos pidiendo era un cambio a la Constitución, tuvimos que estudiar qué era eso. Y ahí nos dimos cuenta de que no era llegar y decirle al presidente ‘oiga, denos esto’”. En esas protestas del 2006, se reunió con estudiantes de otras partes del país y aprendió “que había

otros espacios que no tenían las preocupaciones que veíamos nosotros. Nos encontramos con historias muy distintas”. En el caso de Pedro, al participar en los cabildos organizados durante el Estallido, se le vino a la mente su experiencia de universitario en el 2006, aprendiendo de “la realidad de mis compañeros, que no tenían recursos económicos para poder pagar la carrera y de ahí surgía una idea con respecto a la realidad educativa de nuestro país”. Finalmente, Paola, quien durante el Estallido promovió la discusión con colegas y participó en algunas marchas, recordaba que, si bien durante las movilizaciones del 2006 no tuvo tanta participación, ya que debía trabajar para costear sus estudios, le había impactado “el poder que tenían los estudiantes en ese momento”.

Sin embargo, en los últimos años la percepción sobre el estallido Social había comenzado a virar. En la mente de Claudia, hubo una transición desde lo que se mostró en la televisión y las redes sociales, con un impacto incluso a nivel internacional, sobre la fuerza del movimiento social que “tomó una legitimidad que en algún momento fue un ‘peak’, pero que debido al mismo proceso ha ido disminuyendo”. Juan pensaba que “ha operado silenciosamente, a través de los medios de comunicación, una campaña de desprestigio hacia ese hecho histórico y al tiempo que vino después. Se le asocia con violencia, saqueo, caos, delincuencia”. Paola compartía esta perspectiva al señalar que detrás del proceso de la nueva Constitución, hubo mucha desinformación, “¿será que esto va calar así de profundo en las personas que no se van a dedicar a investigar, a contrastar fuentes, entre otras cosas?”. No obstante, para Ana, la explicación más bien se hallaba en que hubo “muchos movimientos, que se buscó el consenso, pero no se logra porque hay un tema de tolerancia que no está. Estos diferentes movimientos que existen cada uno responde a sí mismo, pero no se ven como un todo”. Ello incidía en que la “memoria del Chile de hoy, sea la de un país bastante dividido por diferentes ideas”.

Ante ello, los profesores reflexionaban sobre las repercusiones de estas memorias en el futuro. De este modo, a Paola le preocupaba que iba a haber cierto reduccionismo: “Va a llegar un punto en el que solamente se va a decir ‘hubo un estallido social, las personas se organizaron, salieron a protestar por un montón de injusticias y, simplemente, no se pudo’”. Ana compartía esta percepción al afirmar que Chile “es un país que no tiene memoria, porque

si miramos para atrás, hay muchas revoluciones que también apuntaron a las necesidades y se siguió en la misma dinámica y es lo que estamos repitiendo hoy”. Este aspecto también lo subrayaba Raquel: “para variar, el Chile ordenado, pulcro, fue capaz de encauzar todas las diferencias en un proceso más institucionalizado, más de consenso, y, finalmente, se va a quitar esta lucha antagónica vibrante que fue en su minuto”. Desde esa perspectiva, la memoria del Estallido Social, contrariamente, estaba legitimando otras memorias del pasado, como lo planteaba Claudia: “este proceso constituyente generó bastantes disputas ideológicas, volvió a abrir una discusión que se suponía cerrada de lo que significa la dictadura. Volver a escuchar a personas decir que tienen que salir los militares, es doloroso”. Desde esa perspectiva, Claudia consideraba fundamental, la “tarea de quienes estudien esto decir qué pasó aquí, por qué sucedió esto”.

4.3. Tercera parte: ¿Qué hacer con estas memorias en el aula?

Para este grupo docente, sus reflexiones sobre la memoria tenían implicancias para el currículo. Al respecto Ana valoraba que “si bien el currículum nacional menciona algunas líneas de cómo abordarla, deja la libertad para que se construya en la sala la opinión. Es un poco porque todavía están estas heridas abiertas, cosas no resueltas”. Como ejemplo, Ana mencionaba la Dictadura Militar, pues, si bien valoraba que al ser parte de la historia reciente “los estudiantes pueden preguntarles a sus abuelitos, a sus mismos papás qué es lo que pasó”, al mismo tiempo, era complejo porque surgían muchas opiniones divergentes: “Es ahí donde esas visiones a veces entran en conflicto dentro del aula si es que no se saben guiar, en el sentido de respetar la otra opinión”. De allí, Ana señalaba la importancia de “hablar de una memoria más colectiva que va a la raíz de cómo el docente aborda esta temática, cómo se alimenta de las diferentes visiones que tienen los estudiantes”. Esta perspectiva era compartida por Claudia cuando planteaba que “nosotras trabajamos harto que las estudiantes tengan consciencia que van construyendo esa historia, de dónde sacan esa información, cómo la procesan y cómo hacen un análisis crítico de lo que creen tener como una memoria”. Desde la realidad multicultural del norte de Chile, Pedro agregaba: “hay temáticas como la guerra del Pacífico, que involucra a tres países, a tres Estados, y hay que presentar las tres visiones de cada país, de cada historiador, de cada Estado”.

En ese contexto, el estallido social también supuso un desafío para los profesores. Claudia recordaba los esfuerzos que se hicieron en su Liceo para que sus estudiantes pudieran entender lo que estaba pasando en el país: “fue conversemos, reconozcamos lo que tenemos en común, cuáles son las diferencias, cuál es el futuro que pensamos. Encontrarle sentido a lo que estaba ocurriendo, porque había mucho miedo en los estudiantes”. Pedro también recordaba las conversaciones que tuvo con sus estudiantes, especialmente, cuando empezaron a presentir que algo iba a ocurrir en el país: “algunos estudiantes mencionaban, ‘¿Por qué puede ocurrir esto?’ Por eso trataba de hablar con los estudiantes, ‘¿comprenden lo que está ocurriendo?’” No obstante, también se dieron situaciones difíciles como las compartidas por Juan, “Uno les preguntaba a las familias ‘¿cómo han estado en el año?, ¿Cómo vivieron el Estallido Social?’ Fue tema, porque el colegio se convierte en un espacio de contención, y los profesores no nos sentíamos preparados”. Claudia también señalaba que “las formas en que se realizaron las movilizaciones han ido distanciándose del relato más ciudadano. Hoy, movilización estudiantil es igual a vandalismo, a pérdida de clases y eso es complejo, porque ahí uno ve lo que está primando”.

Frente a este legado, este grupo de profesores habían procurado mantener el diálogo entre sus estudiantes. En el sentir de Ana, el estallido social “va a ser un elemento muy rico para trabajar en aula, para analizarlo a través de las diferentes visiones que van a tener los estudiantes, que permite que puedan encontrarle significado a ese espacio”. Claudia estaba a favor de que “sean los propios estudiantes que cuenten lo que está pasando. Si son ellos los protagonistas, que sean ellos los que digan lo que tiene que pasar siempre sobre la base de escucharnos, de entender que hay distintas experiencias”. Desde una perspectiva pedagógica, Paola pensaba que “había que hacer una constante triangulación, instar a los estudiantes a que contrasten las diferentes versiones que hay y cuál ha sido la postura que han tenido los sujetos en este proceso específico”. Pedro también estaba aprovechando el momento para conversar con sus estudiantes sobre distintos temas como la educación, la salud, el trabajo, la delincuencia para que “que demuestren un pensamiento crítico que, junto a la comunicación, son fundamentales. Porque estamos formando ciudadanos que tengan la capacidad de razonar, de comentar y de expresarse”.

Dentro de los desafíos, Raquel pensaba que la gran dificultad para promover esta discusión era la realidad de su escuela, “el que no se hable de política. Que tengan tanta aversión no solo los directivos, sino los propios docentes [...] No sabemos discutir, a los dos argumentos empiezan las descalificaciones. La escuela, al querer constantemente despolitizar, niega ese aprendizaje”. No obstante, si bien Paola coincidía con que en su escuela faltaba apreciar más la diferencia cultural y el respeto por la diversidad, consideraba que el Estallido había contribuido a generar un ambiente propicio para trabajar con sus estudiantes: “recuerdo que les pedí que hicieran infografías, que las pegásemos a la entrada del colegio para difundir información y mostrar evidencia cuando ellos observaban información falsa. Utilizamos la escuela, como espacio de participación para hacer asambleas de estudiantes”. Ana tuvo una experiencia similar a través de los diálogos que en pleno Estallido tuvo en la sala de profesores con sus colegas cercanos: “Inventamos un Chile maravilloso en esas conversaciones asociadas a la temática de nuestra labor como docentes”. Gracias a ello sentía que, con estos colegas, “estamos en una misma sintonía de cómo llevar la educación para formar estudiantes críticos”.

5. Discusión

5.1. Memorias oficiales, docentes y contextos polarizados

Las experiencias compartidas por este grupo de profesores contribuyen al análisis sobre la conformación de memorias colectivas dentro de un entramado en el cual también se insertan las memorias individuales y grupales, así como las narrativas oficiales promovidas desde el Estado (Assman, 2011). Con ello, estos docentes subrayan que no son profesionales en abstracto, sino que su ejercicio se entrelaza con su propia vida ciudadana. Consecuentemente, están expuestos a los mismos desafíos de cualquier otro ciudadano, incluyendo sus estudiantes. Específicamente, aportan posturas críticas respecto de cómo la narrativa oficial tiende a resaltar, a partir de ciertas versiones de la historia nacional, una manera de ser chileno que es homogénea, y que no pone la debida atención a los conflictos que han dividido a la sociedad chilena. Al estar tan arraigada en la memoria colectiva de los ciudadanos, se hace muy difícil cambiar algunas de las implicancias nacionalistas que ello tiene. Ante ello, estas profesoras y profesores prefieren alinearse con una comprensión de la memoria colectiva que

acentúa que, al estar en permanente construcción, cuestiona algunos presupuestos sobre el país que suelen aceptarse como inmutables.

Estos aportes se enriquecen con un foco original que está puesto en el proceso de formación de memorias a partir del Estallido Social del 2019 en Chile, y cuyo impacto aún se trasluce en las tensiones económicas y políticas presentes en el país. Al respecto, este grupo docente deambula entre estos diferentes ámbitos de la memoria colectiva. Así, levantan reflexiones de cómo las instancias de poder, como el Estado y ciertos grupos sociales, con sus propias experiencias, han buscado imponer una narrativa oficial interpretativa del acontecimiento: que el estallido social fue un momento con consecuencias negativas para el país. Asimismo, insinúan dinámicas de olvido que intervienen en este proceso al describir el paso desde una valoración positiva de la demanda social, a otro de rechazo, incluso mediado por instancias institucionales. Frente a ello, recurren a sus propios recuerdos que, sin justificar los excesos cometidos, resaltan el carácter ciudadano de las movilizaciones y el intento por hacer frente a la injusticia social anidada en el país. Estos recuerdos tampoco son aislados, sino que remiten a otros recuerdos, personales y familiares, que hablan de memorias colectivas alternativas que no se amoldan fácilmente a perspectivas homogeneizadoras que buscan instalar una única versión dominante.

5.2. Profesores, memorias y formación de ciudadanías

La memoria de estas profesoras y profesores respecto al Estallido Social cobra particular relevancia cuando se vincula a su tarea de formar a sus estudiantes para la ciudadanía. De sus relatos, es evidente que no les resulta posible disociar sus recuerdos, tan imbricados con su manera de experimentar la vida social, de su tarea educativa. Consecuentemente, considerando los alcances de sus memorias, ellas explican y, seguramente, contribuyen a dar forma a sus comprensiones respecto de cómo preparar a sus estudiantes para ser ciudadanos (Sampermans et al., 2021). Por cierto, estas memorias reflejan solo una porción del conjunto de las memorias que confluyen hacia la conformación de memorias colectivas, pero aportan un énfasis en la importancia de una vida social que integre la diferencia y se oponga a los modos legitimados del poder que buscan hacer olvidar el conflicto, con las implicancias que ello para la selección del conocimiento escolar.

Ahondar en estas memorias también ayuda a sopesar la complejidad de la labor de este grupo docente en un contexto social altamente polarizado (Bekerman, y Zembylas, 2012). Ello incluye reconocer aspectos emocionales ligados a sus propias frustraciones y desencantos respecto a los problemas de la sociedad chilena, y sobre los cuales deben conversar con sus estudiantes. Si bien valoran el estallido social, fue una experiencia difícil -en algún nivel traumática- que les exigió grandes esfuerzos para atender pedagógicamente a su estudiantado, más aún, considerando que sus propias posturas políticas no siempre eran representativas de los sectores mayoritarios en el país o de sus centros educacionales. En ese contexto, el deseo de Claudia, que en el futuro se investigue lo ocurrido para darle sentido, era menos una preocupación intelectual que un anhelo de cerrar que, a pesar del tiempo, continúan abriéndose. Por eso, en estos profesores, lo central no era tener más información, sino generar espacios de discusión en donde las diferentes experiencias pudiesen ser confrontadas y permitiesen en conjunto buscar soluciones.

Desde esa perspectiva, las memorias de estos profesores ponen en perspectiva temporal, espacial y relacional a la formación ciudadana (Cavieres-Fernández y Figueroa, 2023). Temporalmente, los hechos del pasado referencian los conflictos en el país que, en el presente, se deben volver a estudiar y comprender, para tener en el futuro ciudadanos críticos y tolerantes. Ana lo sintetizaba al plantear que la enseñanza debiese ayudar a sus estudiantes a conformar nuevas memorias integradoras de diversas perspectivas. Espacialmente, la formación de memorias ciudadanas requiere de espacios adecuados que no siempre están presentes en las escuelas, como lo recordaba Raquel. Ello no se refiere sólo a los establecimientos educacionales y a las restricciones de las aulas, sino a diferentes ámbitos de la sociedad. En este estudio, los profesores provienen de diferentes áreas geográficas, y en todas ellas surgen memorias particulares que sólo si se integran, con su diversidad, permitirán memorias colectivas realmente democráticas. Finalmente, relacionalmente, la ciudadanía requiere de memorias que no sólo se construyan individualmente sino junto a otros, como estos profesores lo intentaron hacer con sus colegas y estudiantes en un contexto tan desafiante como lo fue el Estallido Social.

5.3. Contribuciones a la investigación en formación ciudadana

El estudio ofrece diversas contribuciones a la investigación sobre formación ciudadana. En lo sustancial, su enfoque en las memorias de profesores profundiza algunas perspectivas que ayudan a entender esta área de formación desde su complejidad (Tribukait, 2021). Las memorias aportan elementos personales que permiten ahondar en las tensiones que experimentan los docentes al tratar temáticas en el aula que son consustanciales a la sociedad, y que afectan tanto a los estudiantes como a los propios profesores en su condición de ciudadanos (Pace, 2022). En lo contextual, ayudan a adentrarse en las memorias colectivas que circulan en la sociedad y que permiten comprender, en el tiempo, algunos de los procesos sociales vividos, y como ellos resultan de la interacción entre la ciudadanía, en la cual, el Estado siempre está presente (Beiner, 2018). Desde esa perspectiva, esta investigación aporta a los estudios que exploran aquellas concepciones del profesorado que influyen en su enseñanza, pero alejándose de un análisis meramente conceptual para considerar otros aspectos, como los emocionales, que sustentan sus opciones políticas bajo contingencias sociales en constante desarrollo.

Metodológicamente, la aproximación narrativa utilizada permite capturar estos aspectos personales y contextuales de las memorias. Consecuente a su naturaleza, los hallazgos buscan atestiguar más que representar, y en ese sentido, dar explicaciones que también considere lo particular (Simon, 2011; Rico y Ponce, 2024). Esta constatación es relevante al considerar, a la luz de las actuales discusiones políticas en Chile, que muchos de los planteamientos expresados por este grupo de profesores no coinciden con los de un sector considerable de la población, tal como lo señalan en sus relatos. Aun así, ¿por qué no debiesen ser importantes si logran reflejar el sentir y explican el modo de enseñar de un sector del profesorado con experiencias similares? Sin embargo, dado el carácter inclusivo de las memorias colectivas, tal como fueron definidas en el marco teórico, se requieren más investigaciones que exploren un mayor espectro de memorias, dando cuenta de versiones alternativas que también inciden en el aula y que, en una sociedad plural, deben ser consideradas en vista a un currículo de formación ciudadana verdaderamente democrático.

Consecuentemente, la originalidad del estudio radica en situar a la memoria como un elemento fundamental para entender los desafíos que supone la formación ciudadana y

visualizar nuevas aproximaciones (Carretero y Borrelli, 2008). En ese sentido, tal como se reseñó en el marco conceptual, no es que la memoria, en cuanto objeto de estudio, no haya sido estudiado en el área, pero ha tendido a quedar delimitada a la relación entre las grandes narrativas del Estado y ciertas memorias vinculadas a víctimas de hechos traumáticos. En esta investigación, utilizando como contexto el Estallido Social, tan ligado a la etapa traumática de la Dictadura Militar, la memoria ha sido tratada a nivel del ciudadano común. Llevada al aula, la memoria puede ayudar a los profesores a vincular los eventos que moldean a la sociedad, y las memorias colectivas que suscitan, con las experiencias más concretas de sus estudiantes. De este modo, ya no solo interesará que las diferencias se superen a través del argumento racional, si no por el intercambio de vivencias en un ambiente de tolerancia y respeto. Últimamente, la comunicación de memorias produce otras tantas memorias, lo que abre la posibilidad de nuevas memorias ciudadanas colectivas que verdaderamente apunten a la superación del conflicto y a una sociedad más justa.

6. Conclusiones

El objetivo de este trabajo era adentrarse en las memorias de un grupo de profesores de Historia y Cs. Sociales, provenientes de distintas zonas geográficas de Chile. De manera específica, se buscaba responder a la pregunta de cómo estos profesores construían estas memorias con ocasión del Estallido Social vivido en Chile el año 2019, y qué relevancia tienen estas memorias para preparar a los futuros ciudadanos atendiendo la complejidad política. En su conjunto, las memorias compartidas por estos profesores apuntan a un ámbito personal que está permanente interactuando con su quehacer y que no está disociado de otras memorias colectivas que también están emergiendo. Ello incide en que la formación de ciudadanos no se entienda de manera abstracta y estandarizada. Por el contrario, como lo sugieren estos profesores, la comprensión de las memorias personales y sociales, como parte de procesos en permanente construcción, exige promover en el aula instancias de intercambio experiencial abiertas al dialogo para una mejor comprensión de las divisiones que persisten en la sociedad.

Es evidente que el contexto social, económico y político de los últimos años ha ido aparejado con una creciente polarización en la cual las experiencias concretas de las personas, no sólo

sus posturas argumentativas, se enfrentan a nivel de lo colectivo, como también en lo individual. Ello ha afectado a los establecimientos educativos. No se trata de negar la existencia de dichas diferencias. Las versiones en los relatos de los profesores de este estudio discrepan de aquellas otras que parecieran transitar predominantemente por el país. No obstante, estas diferencias no se superan por la mera exclusión de ciertas memorias de las discusiones y toma de decisiones. Recordar eventos que nos unen y olvidar aquellos que nos desunen, requiere de espacios que hagan verdaderamente posible la empatía y la reconciliación; también en las aulas educativas (Molly y Conklin, 2021). Últimamente, este artículo busca provocar su continua búsqueda en las escuelas para que, cual espacios públicos, avancen hacia experiencias colectivas entre profesores y estudiantes que, proyectadas en el tiempo, permitan vislumbrar otros futuros ciudadanos.

Referencias

- Allier Montaña, E., & Granada-Cardona, J. S. (2023). A new agenda for a consolidated field of studies: new and old themes of memory studies in Latin America. *Memory Studies*, 16(6), 1436-1451. <http://dx.doi.org/10.1177/17506980231203638>
- Anderson, B. (2016). *Imagined communities*. Verso Books.
- Apple, M. (2003). The state and the politics of knowledge. En M. Apple (Eds.), *The state and the politics of knowledge* (pp. 1-24). Routledge.
- Avendaño, O. (2019). Estallido social en Chile: los dilemas políticos desde octubre del 2019. *Política/Revista de Ciencia Política*, 57(2), 105-119.
- Assmann, J. (2011). *Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination*. Cambridge University Press.
- Barton, K. C., & Ho, L. C. (2023). Collaborative deliberation in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 104(5), 44-49.
- Barton, K. & McCully, A. W. (2012). Trying to “see things differently”: Northern Ireland students’ struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371-408. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>

- Beiner, G. (2018). *Forgetful remembrance. Social forgetting and vernacular historiography of a rebellion in Ulster*. Oxford University Press.
- Bekerman, Z. & Zembylas, M. (2012). *Teaching contested narratives: identity, memory, and reconciliation in peace education and beyond*. Cambridge University Press.
- Bevernage, B. (2011). *History, memory, and state-sponsored violence: Time and justice*. Taylor & Francis Group.
- Burke, P. (1997). *Varieties of cultural history*. Cornell University Press.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2), 201-215.
- Carretero, M.; Asensio, M. & Rodríguez- Moneo, M. (2012). History education and the construction of a national identity. En M. Carretero; M. Asensio & M. Rodríguez- Moneo (Eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. 1-16). Information Age Publishing, Inc.
- Cavieres-Fernández, E. & Figueroa, V. (2023). Urban high school students' experiences of participation as a counter-story constellation to institutional and policy guidelines in Chile. *Urban Education*, 58(3), 490-517. <https://doi.org/10.1177/0042085919860565>
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Counsell, C. (2011). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement. *The Curriculum Journal*, 22(2), 201-225. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.574951>
- De la Cuadra, F. (2007). Conflicto social, hipergobernabilidad y participación ciudadana. Un análisis de la “revolución de los pingüinos”. *Polis*, 16.
- Delgado-Algarra, E. J., & Estepa-Giménez, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia. *Educación XXI*, 20(2), 259-278. <https://doi.org/10.5944/educXXI.11926>
- Escobar, N. y González, G. (2020). Lo que piensa el profesorado acerca de la memoria histórica. En G. González y Gutierrez, M. (Coord.), *Memoria histórica y desarrollo del pensamiento social* (pp. 159-184). Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.

- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Basil Blackwell Publisher Limited.
- Gewirtz, S. (2001). *The managerial school. Post-welfarism and social justice in Education*. Routledge.
- Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory*. The University of Chicago Press.
- Harris, L., Sheppard, M. y Levy, S. (2022). Introduction: Framing difficult histories. En *Teaching difficult histories in difficult times: Stories of practice* (1-14). Teachers College Press.
- Hendry, P., Mitchell, R. y Eaton, P. (2018). *Troubling method. Narrative research as being*. Peter Lang Publishing.
- Jara, C., Sánchez, M., Cox, C., y Miranda, D. (2023). The meaning of citizenship: Identifying the beliefs of teachers responsible for citizenship education in Chile. *Theory & Research in Social Education*, 51(3), 464-485.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2150590>
- Jelin, E. (2013). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Política. Revista de Ciencia Política*, 51(2), 129-144.
- Jiménez-Yañez, C. (2020). #Chiledespertó: causas del estallido social en Chile. *Revista mexicana de sociología*, 82(4), 949-957.
<https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.4.59213>
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(1), 35–53.
<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- Leighton, T. (2024). ¿De la indignación al miedo? Reflexiones sobre el doble rechazo constitucional chileno. *Nueva Sociedad*, 309.
- Lévesque, S. & Croteau, J. (2020). *Beyond history for historical consciousness. Students, narrative and memory*. University of Toronto Press.
- Martínez, R. (2014). Profesores entre la historia y la memoria. un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 41-48.

- McAvoy, P. & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47. <http://dx.doi.org/10.1111/curi.12000>
- Mertova, P. & Webster, L. (2020). *Using narrative inquiry as a research method. An introduction to critical event narrative analysis in research, teaching and professional practice*. Routledge.
- Miralles, P. & Ibagón, N. (2022). Historical thinking and controversial issues in Social Studies Education. En D. Ortega -Sanchez (Ed.). *Controversial issues and social problems for an integrated disciplinary teaching* (65-80). Springer
- Molly W. A. y Conklin, H. (2021). Cultivating empathic listening in democratic education, *Theory & Research in Social Education*, 49(3), 390-417. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2021.1893240>
- Montenegro, R. y Catalla-Buscano, P. (2024). Ating Kuwento/Nuestro testimonio: storytelling as knowledge creation, collective consciousness, and cultural empowerment for researchers from diverse backgrounds. En N. Denzin y J. Salvo (Eds.). *Culturally relevant storytelling in qualitative research. Diversity, equity, and inclusion examined through a research lens* (pp. 25-40). Myers Education Press.
- Munslow, A. (2007). *Narrative and history*. Palgrave Macmillan.
- Nora, P. (1992). General Introduction: Between memory and history. En P. Nora (dir.), *Realms of memory. The construction of the French past* (pp. 1-20). Columbia University Press.
- Oppong, C. A., & Quan-Baffour, K. P. (2014). The nature of historical Facts: History teachers' conception of it. *Journal of Education and Practice*, 5(29), 136–143.
- Pace, J. (2022). Learning to teach controversial issues in a divided society: Adaptive Appropriation of Pedagogical Tools. *Democracy and Education*, 30(1), 1-11.
- Palma, E. (2014). Narrar el pasado en el aula: memorias de los docentes ante la historia oficial. *TRAMAS. Subjetividad y procesos sociales*, (38), 83-103.
- Rico, L. y Ponce, A. (2024). Educación en y para la democracia en España: testimonios docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26(10), pp. 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e10.5341>

- Ricoeur, P. (1983). *Time and narrative*. The University of Chicago Press.
- Sampermans, D., Reichert, F., & Claes, E. (2021). Teachers' concepts of good citizenship and associations with their teaching styles. *Cambridge Journal of Education*, 51(4), 433-450. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2020.1861219>
- Sant, E. (2021). *Political education in times of populism. Towards a radical democratic education*. Palgrave Macmillan.
- Seixas, P. (2004). Introducción. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (p. 3-24). University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2018). Education- Between history and memory. En T. Epstein & C. Peck (Eds.), *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach* (pp. 72-78). Routledge.
- Sheppard, M. & Levy, S. (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77, 193-203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.010>
- Simon, R. I. (2011). A shock to thought: Curatorial judgment and the public exhibition of 'difficult knowledge'. *Memory Studies*, 4(4), 432-449. <https://doi.org/10.1177/1750698011398170>
- Stoddard, J. (2022). Difficult knowledge and history education. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(3), 383-400. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1977982>
- Tribukait, M. (2021) Students' prejudice as a teaching challenge: How European history educators deal with controversial and sensitive issues in a climate of political polarization. *Theory & Research in Social Education*, 49(4), 540-569. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1947426>
- Zembylas, M. (2014). Theorizing "difficult knowledge" in the aftermath of the "affective turn": Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412. <https://doi.org/10.1111/curi.12051>