

Monográfico



ISSN: 0719-384X
<https://doi.org/10.53689/nv.vi12.77>
<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>
Nº 12, Monográfico, 2025. pp. 214-238

El abordaje de las memorias sobre pasados conflictivos: la perspectiva del estudiantado

Addressing memories of conflictive pasts: the students' perspective

Isaac Calvo Gallardo¹

Recibido: 26/06/2025

Aceptado: 10/09/2025

Resumen

En el contexto de una investigación didáctica orientada a vincular memorias e historias para la comprensión histórica de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973), el presente artículo da cuenta de las reflexiones finales del grupo de estudiantes participantes respecto al abordaje de las memorias en el aprendizaje de pasados conflictivos. Los datos se generaron mediante la realización de foros abiertos grupales y actas de estas instancias orales, los que fueron analizados mediante codificación inductiva en la búsqueda de categorías y temas. Los resultados muestran que el estudiantado reconoce las condiciones contextuales en que se producen las memorias, valoran la diversidad y antagonismo de las narrativas, y validan su dimensión subjetiva como sustancial para comprender el pasado traumático. Se concluye que el trabajo con memorias y subjetividades favorece una comprensión crítica y compleja de procesos históricos conflictivos, permitiendo un acercamiento que pone en valor las experiencias de los sujetos.

Palabras claves: Memoria; Pasado conflictivo; Didáctica de la Historia; Subjetividad; Estudiantado.

¹ Universidad de Chile – Universidad Alberto Hurtado. Chile. Correo electrónico: isaac.calvo@ug.uchile.cl.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0647-937X>



Abstract

In the context of educational research aimed at linking memories and stories for a historical understanding of the Popular Unity (Chile, 1970–1973), this article presents the final reflections of the group of participating students on the approach to memories in learning about conflictive pasts. The data were generated through open group forums and minutes of these oral sessions, which were analyzed using inductive coding in the search for categories and themes. The results show that the students recognize the contextual conditions in which memories are produced, value the diversity and antagonism of the narratives, and validate their subjective dimension as essential for understanding the traumatic past. It is concluded that working with memories and subjectivities promotes a critical and complex understanding of conflictive historical processes, allowing for an approach that values the experiences of the subjects.

Keywords: Memory; Conflict past; History Teaching; Subjectivity; Students.

Cómo citar

Calvo, I (2025). El abordaje de las memorias sobre pasados conflictivos: la perspectiva del estudiantado. *Nuevas Dimensiones*, 12, 214-238. <https://doi.org/10.53689/nv.vi12.77>

1. Introducción

Diversos estudios han destacado la contribución de las memorias en la comprensión histórica de pasados conflictivos, toda vez que aportan al desarrollo de competencias sociales y ciudadanas en el estudiantado, especialmente desde la empatía, el pensamiento crítico y la convivencia democrática (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2020). En este sentido, el abordaje de las memorias y sus dimensiones subjetivas favorece la formación de ciudadanías críticas que analicen información compleja, evalúen diversas perspectivas y se posicionen sociopolíticamente. Este enfoque posibilita la vinculación de la realidad social del estudiantado con pasados conflictivos, desarrollando habilidades democráticas, donde la multiperspectividad es gravitante (Kerr y Huddleston, 2016; Tutiaux-Guillon, 2011).

Del mismo modo, se sostiene que posicionar a las memorias para aproximarse a pasados difíciles permite pluralizar los relatos y narrativas históricas, al validar las emociones, experiencias e historias personales, al mismo tiempo que humaniza el devenir histórico haciéndolo más próximo y tangible (Epstein y Peck, 2018; Bellati y Sáez-Rosenkranz, 2020). Así, las memorias actuarían como mediadores socioculturales que facilitan la apropiación del estudiantado hacia el conocimiento histórico, generando experiencias de aprendizaje sobre

conflictos del pasado desde narrativas y memorias construidas en el presente (Wertsch, 2002).

Ahora bien, las investigaciones del campo han planteado la importancia de las creencias de los estudiantes en torno a la comprensión histórica del pasado (Barton, 2010; Montañares-Vargas, 2017; Toledo et al., 2015). En el contexto latinoamericano se constata la centralidad investigativa de enfoques teóricos y prácticos para la reflexión de las memorias en el contexto educativo, pero se visualiza una brecha de conocimiento sobre las ideas y creencias del estudiantado respecto a las memorias históricas, ya que son escasos los estudios que profundizan en esto (García-Vera, 2020; Terner y Zapata, 2023). De hecho, Ciro y Caro-Lopera (2020) plantean que esta dimensión es precisamente uno de los desafíos de la investigación en memoria histórica y su abordaje pedagógico en Latinoamérica. En este sentido, el presente artículo busca aportar a aquello, por lo que da cuenta del aporte del trabajo con memorias históricas para comprender pasados conflictivos desde la mirada del estudiantado.

1.1. El contexto de investigación: problema y objetivos.

En el contexto del estudio² -escuela particular subvencionada en Santiago de Chile- previamente se aplicaron encuestas de percepción estudiantil respecto al aprendizaje disciplinar, el abordaje del pasado reciente y las memorias históricas³. Los resultados revelaron una paradoja fundamental: aunque el estudiantado valoraba positivamente el intercambio de memorias familiares (83%) y mostraban interés por conocer experiencias políticas de terceros (88%), existía una marcada jerarquización que privilegiaba el conocimiento académico formal sobre los relatos personales. La supremacía otorgada al conocimiento formal o experto⁴ se sustentó en la percepción estudiantil de objetividad: el

² La investigación referida es la tesis de Magíster en didáctica de la Historia y Ciencias Sociales de quien escribe denominada “¿APRENDER LA HISTORIA DE OTROS O LA NUESTRA? Investigación didáctica sobre el lugar de las memorias heredadas de los estudiantes en el aprendizaje escolar de la historia formal de la Unidad Popular, Chile 1970-1973” disponible en el repositorio online de la Universidad Alberto Hurtado de Chile.

³ Una profundización de este diagnóstico puede consultarse en Calvo, I. (2024). Creencias de estudiantes chilenos sobre el lugar de las memorias históricas en el aprendizaje escolar de los pasados conflictivos. En: Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Giménez. Editorial Dykinson.

⁴ Se entenderá como conocimiento experto o formal toda aquella producción científica generada por investigadores que focalizan la mirada en el pasado, primordialmente desde las ciencias sociales y humanidades.

88% atribuye altos grados de objetividad a los libros de texto, mientras que manifiestan desconfianza hacia los testimonios personales. Asimismo, se asoció el conocimiento académico con términos como "objetivo" y "verídico", mientras que los testimonios y memorias son cuestionados por su "subjetividad". Esta evidente dicotomía da cuenta de un distanciamiento problemático en la percepción estudiantil entre el conocimiento experto académico y las memorias históricas.

La dualidad perceptual identificada —donde el conocimiento formal es percibido como objetivo mientras que las memorias son descalificadas por su subjetividad— representa un nudo problemático en la literatura especializada del campo (Bellati y Sáez-Rosenkranz, 2020; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2020; Epstein y Peck, 2018). Frente a esto se desarrolló una investigación interventiva que tuvo como objetivo comprender la vinculación que desarrollaba el estudiantado, entre sus memorias “heredadas” y el aprendizaje escolar de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973) a partir de la implementación de una secuencia didáctica disciplinar⁵. En específico, el presente artículo da cuenta de resultados finales de este estudio basados en su última etapa, con el propósito de analizar los aportes de las memorias históricas en el aprendizaje de pasados conflictivos desde las reflexiones del estudiantado. La pregunta que busca responder este artículo es ¿De qué manera contribuye el trabajo con memorias históricas al aprendizaje de los pasados conflictivos desde las perspectivas del estudiantado?

2. Marco teórico

2.1. De la memoria a la posmemoria

La memoria resulta ser un conjunto de recuerdos cargados de significados y subjetivaciones vinculados a experiencias conflictivas del pasado reciente, significadas por los individuos en un contexto y pertenencia social determinada (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2020; Halbwachs, 2004). Así, las subjetividades de las memorias se vinculan con el ejercicio colectivo de significación sobre ese pasado vivenciado, que generalmente manifiesta

⁵ El detalle de la secuencia didáctica implementada se puede consultar en Calvo Gallardo, I. (2021). *¿Aprender la Historia de Otros o la Nuestra? Secuencia Didáctica sobre Memorias e Historia de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973)*. Nuevas Dimensiones, (8), 134-154. <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.46> y en el libro de compilaciones del IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales realizado en Bariloche 2018

distintas formas de comprenderlo, especialmente si da cuenta de un pasado traumático. En específico, Lira (2010) identifica cuatro dimensiones de memoria: una individual sobre experiencias relevantes para cada sujeto como recuerdos personales; una memoria traumática que retorna incontrolable e intrusivamente a los pasados dolorosos; una memoria colectiva que refiere a grandes procesos que involucran a un amplio espectro de la sociedad; y por último la memoria política que refiere a procesos institucionales complejos y recientemente traumáticos como las dictaduras latinoamericanas. Sumado a esto, se ha propuesto la categoría de memoria histórica que se relaciona con una narrativa político-cultural que tiene como propósito posicionarse en la esfera pública de las disputas por las memorias (Tébar, 2018; Wertsch y Roediger, 2008). Asimismo, Jelin (2002) da cuenta de tres implicancias centrales cuando se habla de memorias: convoca a procesos subjetivos anclados en experiencias personales que pueden generar hechos de violencia socio-política; la memoria es un objeto o campo en disputa sobre cómo y qué recordar; y que la memoria se “historiza” ya que puede dar cuenta de cambios respecto a significados de procesos históricos recientes. Además, se afirma que transmitir las interpretaciones y construcciones colectivas de pasados conflictivos a quienes no las experimentaron permite que las memorias sociales se conviertan en históricas (Aguilar, 2008).

De hecho, Hirsch (2015) ha propuesto el concepto de “posmemoria” en tanto recuerdos o significaciones del pasado reciente de generaciones posteriores a los supervivientes a partir de materialidades, comportamientos y afecciones desde sus espacios sociales de pertenencia. A este respecto, la posmemoria se distingue de la memoria por la distancia generacional y de la historia debido a la existencia de una conexión personal profunda, donde los sujetos han crecido rodeados de narrativas de la generación anterior sobre acontecimientos traumáticos: memorias de segunda o tercera generación (Hirsch, 2021). Ahora bien, la esencia de la transmisión de la posmemoria se refiere a procesos de transmisión familiar (hijos y padres, intergeneracional y vertical) y afiliativa (identificación intrageneracional y horizontal entre hijos y compañeros de generación) (Pighin, 2018). Esto resulta coherente, ya que, las memorias, al ser verbalizadas, son adscritas a un sistema simbólico intersubjetivo de lenguaje dejando de ser propiedades individuales y exclusivas, ya que pueden ser cambiadas, compartidas, corroboradas, conformadas, corregidas y disputadas (Assman, 2006 como se

citó en Hirsch, 2016; Ricoeur, 1999). Así, la posmemoria da cuenta de cómo las memorias de las generaciones posteriores se vinculan con los modos en que ese pasado fue comprendido y significado, siendo diferentes a los recuerdos de los testigos y sobrevivientes de la época, toda vez que es reinterpretado y articulado a un nuevo contexto generacional (Pighin, 2018).

2.2. Memoria y enseñanza de la historia

Carretero y otros (2006) señalan que una parte de la enseñanza de la historia debe ocuparse de administrar los recuerdos o memorias compartidas. No obstante, visualizan una diferencia entre la didáctica disciplinar y la transmisión de recuerdos, toda vez que la historia debe crítica y recordar lo doloroso, dado que han existido víctimas y verdugos con una línea tenue de separación (Carretero et al., 2006). En esta línea divisoria entre memoria e historia para el aprendizaje disciplinar, se propone una dialéctica de interpelación y mutua influencia donde historia y memoria no deben entenderse como opuestas ni privilegiar una sobre otra, sino como un proceso de interacción crítica en que la historia problematiza a la memoria y esta introduce a la historia en su dimensión retrospectiva y proyectiva (González & Pages, 2014).

Además, Joaquim Prats hace hincapié en una didáctica que parte de la premisa que las memorias no pueden explicarse por sí mismas, por lo que deben ser contrastadas analíticamente con los aportes de la historia, combinando perspectivas individuales con enfoques colectivos (Prats, 2020). En esta línea, se apunta a una metodología de construcción de memorias que se nutra de historia y una historia que tenga en cuenta las vivencias de los sujetos (Mattozzi, 2008). Así, la acción educativa debiese permitir la confrontación del estudiantado con sus propias memorias y con la de los demás, para cuestionar el discurso dominante y la propia identidad (Cuesta, 2011). Aquí radica la importancia del trabajo con la memoria y los jóvenes, toda vez que acorta la brecha entre la “gran” historia y las memorias o historias locales, permitiendo a los estudiantes reconocerse en los actores sociales estudiados, concientizando su nivel de historicidad y agencia en la construcción de la sociedad actual (Raggio, 2004). Asimismo, el ejercicio de recordar y olvidar no son actos pasivos, por lo que el trabajo de una historia con memoria debe posibilitar la identificación de intereses en la selectividad del olvido, así como desarrollar empatía y respeto por aquellos

Calvo, I.

grupos silenciados (McCrary, 2002). A este respecto, resulta esencial una dimensión valórica que intencione las actitudes y creencias democráticas de los sujetos (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017; Sacavino, 2015). Retomando el concepto de posmemoria, se postula que su abordaje para la enseñanza de la historia reciente representa una oportunidad de pensar experiencias del pasado desde un involucramiento personal, superando la brecha entre el estudiantado y los procesos recientes. Asimismo, este enfoque posibilita comprender los modos del recuerdo (olvidos, presencias y traumas) que desarrollan las segundas y terceras generaciones respecto a los pasados conflictivos (Pighin, 2018).

Otro aporte es la pedagogía de la memoria que se vincula con visibilizar y poner en valor las voces de los vencidos en la historia oficial, generar nuevas lecturas de lo experimentado por otros, reconocer la alteridad y la diferencia, y reflexionar sobre pasados traumáticos (Domínguez-Acevedo, 2019). Así, Osorio y Rubio (2006) proponen elementos clave de la pedagogía de la memoria: el desmontaje de práctica autoritarias; relacionar la construcción de ciudadanías democráticas con la reflexión pedagógica; una educación que valore la diferencia; desarrollar en los sujetos un saber-hacer-reflexionar-transformar, entre otros. Asimismo, se sugieren ejes articuladores relacionados con un constante vínculo entre pasado y presente, el intencionar ejercicios de memoria para construir conocimiento social, el desarrollo de un pensamiento reflexivo y dialógico, y la promoción de la cultura de derechos humanos (Sacavino, 2015). Finalmente, estas orientaciones posibilitan, desde principios ético-políticos, andamiajes para el desarrollo de ciudadanías que posicen a las memorias como fuentes de comprensión del pasado reciente en un dialogo intergeneracional (Domínguez-Acevedo, 2019).

3. Metodología

Es relevante precisar que la investigación a la que hace referencia este escrito fue de naturaleza intervenciva, toda vez que se construyó e implementó una secuencia didáctica para que los jóvenes validaran y relacionaran las memorias de sus espacios de sociabilidad con el conocimiento histórico de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973). En este sentido, el diseño metodológico estuvo basado en investigación-acción (Latorre, 2003) en el sentido de identificar un problema didáctico disciplinar (la desvinculación del estudiantado de sus memorias) y la implementación de una secuencia didáctica que buscó resolver dicha

problemática. La secuencia didáctica consideró de manera secuencial 5 fases implementadas durante 17 sesiones de trabajo (90 minutos), las que se explican a continuación:

Tabla 1

Descripción de cada fase de la secuencia didáctica

Nombre de la fase	Descripción
Fase 1: Alfabetización	Clases expositivas que abordan conceptos de memoria histórica, método histórico y la diferencia entre memoria e historia. Asimismo, se dan orientaciones para construir preguntas y realizar entrevistas.
Fase 2: Análisis de fuentes históricas	Los grupos de trabajo analizan fuentes secundarias sobre la Unidad Popular seleccionadas por el docente. Esta fase tiene dos propósitos: comprensión de lectura de las fuentes y selección de ideas relevantes para construir las preguntas de la entrevista a adultos que vivieron la Unidad Popular.
Fase 3: Realización de entrevistas	Se realizan dos rondas de entrevistas a adultos de los espacios de sociabilidad del estudiantado. En esta fase además se revisan transcripciones de las entrevistas.
Fase 4: Análisis de entrevistas	Se realizan análisis a las transcripciones de las entrevistas, aplicando la lógica comparativa entre fuentes históricas y relatos mediante las categorías relationales que se detallan en la tabla nº2.
Fase 5: Foros grupales sobre memoria históricas de la Unidad Popular	Se realizan dos jornadas de foros grupales donde los grupos de trabajo abordan resultados del proceso de entrevista, análisis y aplicación de categorías relationales. El detalle de las orientaciones de esta fase se explicita en la tabla nº3

Elaboración propia

Para facilitar el análisis de entrevistas de la cuarta fase se propusieron cuatro categorías relationales de construcción propia del investigador y orientadas principalmente por la necesidad de explicitar de manera diversa las posibles relaciones entre las fuentes secundarias analizadas y los testimonios de entrevistados. De todas maneras, las categorías buscaron

representar en su conjunto las complejas relaciones conceptuales y epistemológicas entre memorias e historia en tanto formas de comprensión de un pasado conflictivo.

Tabla 2

Descripción de categorías relacionales

CATEGORÍA DE RELACIÓN	EXPLICACIÓN
COMPLEMENTACIÓN	Los elementos temáticos de la fuentes secundarias y el relato del entrevistado no indican exactamente lo mismo sobre el periodo. No obstante, tienen puntos en común para la comprensión del periodo estudiado.
CONTRADICCIÓN	Los elementos temáticos de las fuente secundarias y el relato del entrevistado no tienen puntos en común, y de hecho se contradicen entre sí. Existen claramente visiones antagónicas respecto al periodo histórico referido.
SINCRONÍA	Los elementos temáticos de las fuente secundarias y relato del entrevistado desarrollan afirmaciones similares dando cuenta de visiones compartidas sobre los temas de las entrevistas.
DESCONEXIÓN	Los elementos temáticos de las fuente secundarias como en el relato del entrevistado no tienen puntos en común, generándose una total desconexión. Estas no presentan afirmaciones posibles de relacionar en ninguna de las categorías anteriores.

Elaboración propia

El presente escrito se basa en el análisis de la última etapa correspondiente a foros grupales, que buscaron ser un espacio de exposición de los resultados obtenidos por el estudiantado principalmente en la fase 4, así como de reflexión sobre el aporte de las memorias en el aprendizaje de pasados conflictivos. Los foros grupales se realizaron durante 2 sesiones de clases (90 minutos cada una) para que cada uno de los 9 grupos pudiera exponer durante 20 minutos. Cada uno de los integrantes del grupo debía exponer oralmente parte de las reflexiones colectivas del equipo de trabajo. Los registros de la actividad se realizaron en audio y video. Se propuso a los grupos de estudiantes abordar preguntas orientadoras que se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 3

Orientaciones para la realización de foros grupales

EJE TEMÁTICO	OBJETIVO Y PREGUNTAS ORIENTADORAS
La subjetividad del relato para comprender el pasado.	<p>Objetivo: Reflexionar respecto al lugar de la subjetividad de los relatos en función de la comprensión del pasado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Creen que la subjetividad de los relatos del pasado ayuda a una comprensión significativa de este? - ¿Qué función o valor creen que tienen las subjetividades de un relato respecto al pasado? - Luego de realizar las entrevistas ¿Cuáles son las subjetividades de estas que más les parecieron interesantes? - ¿Creen que los relatos de memoria recogidos mediante las entrevistas son comparables al conocimiento histórico que obtuvieron de las fuentes secundarias? ¿Por qué? - Luego de realizar este proyecto ¿Cambiaron sus percepciones respecto a la subjetividad? ¿Por qué?

Elaboración propia

Ahora bien, durante el desarrollo de los foros se solicitó a un estudiante que tomara acta en torno a los aportes de cada grupo, dicho documento fue leído al final de cada sesión para que el estudiantado estuviera de acuerdo con lo consignado por en el acta. De esta manera, se tuvo acceso a dos actas que dan cuenta de los acuerdos del estudiantado.

Los participantes del estudio fueron 35 estudiantes en una escuela particular subvencionada en Santiago de Chile, donde quien escribe desarrolló labores de docencia escolar. Los jóvenes que tenían entre 15 y 17 años pertenecían a II Medio (único curso del nivel) y la mayoría vivía en barrios muy cercanos al establecimiento educativo. Los criterios de elegibilidad respecto a este grupo de jóvenes se relaciona con el número de horas disponibles para trabajar durante la semana (4 horas pedagógicas en la clase Historia y Ciencias Sociales), así como la cercanía curricular respecto al periodo histórico de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973), ya que durante dicho nivel se aborda el objetivo de aprendizaje 14 (OA 14) que se relaciona con analizar el ambiente de crisis y movilización a inicios de la década de 1970 en Chile considerando diversos aspectos políticos, sociales y económicos.

El análisis de la información se realizó mediante codificación inductiva, orientada por la búsqueda de temas y categorías (Gibbs, 2012), a las transcripciones escritas de las dos sesiones de foros grupales, así como a las dos actas que se generaron durante el desarrollo de

la actividad. La primera etapa consistió en una lectura general de las transcripciones y las actas para lograr identificación de elementos vinculados explícitamente al eje temático que se propuso para los foros, abordados en la tabla nº3. En una segunda etapa, se realizó una codificación en una lógica vertical para identificar y relacionar códigos y categorías, así como búsqueda de patrones (Braun y Clarke, 2021) que expresen de manera más densa aquello que el estudiantado participante reflexiona en torno a las memorias y el aprendizaje de pasados conflictivos.

4. Resultados

Considerando que el propósito del presente escrito es analizar los aportes del abordaje de memorias históricas en el aprendizaje de pasados conflictivos desde las reflexiones del estudiantado, a continuación se examinan los resultados asociados a tres categorías que abordan en este apartado.

4.1. Implicancias de la producción de relatos y análisis grupales

El primer elemento de esta categoría se vincula con las condiciones de producción de los relatos durante las entrevistas, enfatizando en la generación de ambientes para posibilitar dichos relatos, que solicitaban determinadas disposiciones y actitudes de parte del estudiantado. Se afirma: “(...) darnos el tiempo de escuchar los relatos de nuestros cercanos fue muy interesante; muchas veces no nos damos el tiempo de hacerlo y ahora se presentó la instancia y fue bastante agradable” (G1)⁶ y “en las entrevistas se podía ver algo más personal, lo que sentía la persona” (G3). Sumado a la disposición de darse el tiempo de escuchar a los entrevistados considerando que los relatos eran personales, ya que se señala: “la complejidad de la contención que tuvieron que generar en instancias específicas, cuando el entrevistado narraba experiencias emotivas, o flexibilidad cuando directamente no deseaban referirse a ciertos temas delicados de su pasado” (A2).

Ahora bien, como segundo elemento, aparece la idea de que la producción y análisis de los relatos de memoria no solo se da en la entrevista, sino en espacios posteriores, ya que se menciona: “Lo más llamativo de este trabajo como grupo fue realizar las entrevistas, juntarse

⁶ El referenciado para las citas utiliza la codificación de letra G (grupo) y la numeración de este, esto hace referencia a intervenciones orales de cada grupo durante el foro. Además, se utiliza letra A (acta) y a continuación la numeración 1 o 2 para indicar que el citado hace referencia al Acta escrita del primer o segundo día de foros.

en un equipo de trabajo fuera de costumbre⁷, compartir nuestras experiencias de entrevistas además de repartirse el trabajo igualitariamente” (G6). En este sentido, lo relevante es que el estudiantado también considera como parte de la producción de los relatos las instancias de análisis grupal posteriores, en donde podían compartir sus propias experiencias al entrevistar y reflexionar activamente.

De esta manera, las reflexiones del estudiantado en torno a este apartado consideran la visibilización de las condiciones contextuales en que se producen los relatos sobre pasados conflictivos, el tomarse el tiempo para escuchar, valorar el compartir relatos emotivos, la contención de los entrevistados, y los espacios de análisis posterior que les permitió ser más conscientes del proceso de acercamiento a las memorias.

4.2 Emergencia de diversas perspectivas personales

Esta dimensión se relaciona con la alta valoración que el estudiantado le asignó a la diversidad de perspectivas personales de los entrevistados -incluso antagónicas- que les permitieron acercarse al pasado traumático de manera compleja. Se afirma:

Quería agregar otra cosa: gracias al papá de la E1⁸ pudimos ver dos puntos de vista distintos, porque, por ejemplo, cuando mi abuelo lo entreviste (él decía) que Allende era su presidente. Y cuando la E1 entrevistó a su papá era todo lo contrario (opositor a Allende). Entonces también tuvimos la oportunidad de ver dos puntos de vista: que si les pareció y que no les pareció del gobierno. Me gustó la experiencia porque nos complementó harto esto (el aprender sobre el periodo histórico). (G4)

También a nosotros nos pasó con la abuela del E2. Ella apoyaba a Allende y el tío (su hermano) era todo lo contrario. Entonces pudimos ver dos puntos de vista diferentes

⁷ En la secuencia didáctica se intencionó el que los grupos de trabajos fueran conformados por estudiantes que no socializaban mucho, esto con la idea de conocer a otros más profundamente desde la diversidad de relatos de memoria de sus espacios de sociabilidad.

⁸ Los nombres de los estudiantes fueron anonimizados usando letra E (estudiante) y numero para indicar orden de aparición.

y no quedarnos solamente con una visión de la época. Entonces nos ayudó harto a comprender mejor (el proceso histórico de la Unidad Popular). (G5)

A este respecto, se visualiza que el acercamiento al pasado conflictivo se ve beneficiado si se privilegia la emergencia de posturas personales diversas e incluso antagónicas que les permitan conocer miradas desde sus propios espacios de sociabilidad. El ejemplo citado del G5 muestra diferencias de postura personal en el entorno familiar de E2, y tener la oportunidad de conocer esas perspectivas es valorada por los participantes para comprender mejor el periodo, ya que “todas las personas vivieron un proceso diferente cuando fue el período y se dio entender que la verdad no era absoluta” (A1). Asimismo, se reflexiona en torno a la construcción de perspectivas propias a partir de conocer memorias disímiles y antagónicas cuando se afirma: “Al poner en comparación ambos puntos, uno se pudo construir más fácil un punto de vista propio con lo que realmente sucedió, sin que nadie lo imponga o diga que esto fue así o no” (G8). De hecho, hay reflexiones del estudiantado en torno a como esas diferentes posturas personales se dieron en el contexto histórico de la Unidad Popular:

(...) los procesos no se viven de igual forma para todos, dado que, en la sociedad de la época, la creciente participación por parte de la ciudadanía generaba distintas metas y anhelos en la sociedad, mostrándose así satisfacciones antagonistas en cuanto a lo que lograba y no el gobierno de Salvador Allende. (G9)

De esta manera, estas reflexiones del estudiantado ponen en valor la diversidad de enfoques personales a partir de los relatos de memoria, toda vez que les permite conocer las diferencias de narrativas, comprender los antagonismos desde sus entrevistados, proyectar el análisis a la complejidad del periodo histórico y delimitar sus propias perspectivas.

4.3 El aporte de las subjetividades de los relatos de memoria: un cambio de perspectiva
Un elemento inicial de esta dimensión tiene que ver con la emotividad del relato subjetivo y su aporte en la comprensión del pasado reciente. En este sentido, la subjetividad es entendida como necesaria para acceder a los sentimientos y a la cultura respecto a una época. En esta

línea se afirma que “La subjetividad de esto tiene como función la emoción de un relato más allá de lo escrito y que te envuelve en un ambiente de riqueza de información, con un enfoque a flor de piel con los sentimientos encontrados” (G2), así como “En cada entrevista se encuentra un alto grado de valor sentimental ya que el entrevistado está recordando un proceso que bien si estaba de acuerdo o en contra, le causó cierto grado de exaltación” (A2). Así, destaca la valoración que se asigna a la emotividad del relato permitiéndoles acceder a un enfoque “a flor de piel” que pudiera colaborar en el desarrollo de empatía histórica que complejice la comprensión del periodo. Sumado a esto, se reconoce la complejidad de lo emotivo al mencionar los “sentimientos encontrados” y la “exaltación” que generó en los entrevistados – y en los mismo jóvenes – el acceder a estas memorias de pasados recientes. Un segundo elemento se vincula con que las subjetividades del relato permiten comprender las experiencias vividas, vinculándolas con perspectivas personales. En este sentido, se afirma “el testimonio de los entrevistados no solo nos describe el proceso, sino que también nos responden el "cómo fue para ellos vivir el proceso" el cual nos entrega una perspectiva única para analizar” (G6), así como sobre la subjetividad se dice:

Es un acercamiento a las vivencias ajena, un acercamiento a un lugar, a un sector, a una parte de lo que hoy es, para entender el porqué de la opinión de las personas, la forma en que vivieron la época, que tan cruda o favorable fue para ellos (G3)

El lograr construir con subjetividad aporta de manera emotiva y teniendo en cuenta que es de mayor complejidad comprender el pasado de esta manera, pero se puede lograr sin llenar de sesgos los relatos y combinarlos con los demás para no resolver, sino comprender una sociedad y proceso difícil (G9)

Así, los participantes relacionan las subjetividades de los relatos, las experiencias de vida de los entrevistados y la construcción de perspectivas personales sobre el proceso histórico. Resulta aportador que este acercamiento a las experiencias vividas también considera

espacialidad (lugar o sector) e historicidad (una parte de lo que hoy es) de los entrevistados, dando cuenta de la mayor densidad en la comprensión del pasado.

Como tercer elemento se visualiza un cambio de percepción del estudiantado respecto a las subjetividades de la memoria después de la secuencia didáctica implementada. A este respecto, se expresa el valor de las subjetividades de las memorias como aspecto sustancial de comprensión histórica, el aporte como posibilidad de profundizar conocimientos históricos y acercamiento a perspectivas personales diversas. Por ejemplo se señala:

Finalizado este proyecto, debemos recalcar y reconocer que nuestra visión sobre el concepto de “subjetividad” transmutó, ahora ya no llevamos a cabo la vinculación de “Subjetivo es falso”, sino que comprendemos la relatividad de la memoria como otra manera de conocer la historia. A pesar de las diversas visiones que puede tener el mismo hecho, respetamos y valorizamos la memoria selectiva de los testigos. (G5)

“(...) nuestra perspectiva a nivel general cambió bastante en cuanto a la relación que hacíamos desde subjetivo y falso, ya que siempre lo hablábamos en clase, siempre discutíamos sobre el tema de que lo objetivo era lo válido y lo subjetivo será falso o lo que no se podía creer, pero ahora que nos dimos cuenta de que en realidad la historia si se puede estudiar a través de la memoria y los relatos, (...) cuando queremos comprender algo tenemos que abarcar todas las perspectivas, no solamente una o la de un sector social (G7)

Este cambio de perspectiva se produjo a partir del acercamiento del estudiantado al trabajo con las subjetividades de los relatos, así como a la generación de espacios en clases para debatir sobre estas temáticas. Es aportador como G7 de un debate constante respecto a lo subjetivo como puente de entrada a las experiencias, sentimientos y valoraciones de los sujetos que vivenciaron el pasado conflictivo. Además, se manifiesta un posicionamiento de

G5 al afirmar que este proyecto les ha permitido respetar y valorar la memoria selectiva de los testigos, dando cuenta de que comprenden las implicancias de este acercamiento.

Asimismo, en este cambio de percepción de las subjetividades está presente la metodología propuesta que posibilitaba al estudiantado la relación entre relatos de memoria y fuentes secundarias sobre la época, ya que se afirma:

La subjetividad juega un papel muy importante para la comprensión del proceso histórico en vez de perjudicarlo, ya que tanto los estudios como los relatos que recopilamos tienen un objetivo o enfoque de trasfondo el cual marca una tendencia, pero se logra llegar a la comprensión "global" analizando distintas fuentes de distintas posturas dejando el entendimiento en manos del pensamiento crítico. (G8)

Así, los participantes dan cuenta de que las subjetividades de las memorias deben someterse a análisis crítico para construir conocimiento histórico pertinente y veraz, que se articule con la mirada global que entregan las fuentes históricas del proceso. En esta línea, el abordaje de las memorias requiere un diálogo con las fuentes de conocimiento académico que permita construir esta mirada de relación entre lo global y las perspectiva personal de los entrevistados.

En síntesis, las reflexiones del estudiantado en torno a esta dimensión reconocen el valor de las subjetividades de la memoria respecto a la emocionalidad, la experencialidad y las perspectivas personales del periodo, lo que se conecta con un cambio de perspectiva que posiciona a la subjetividad como un aspecto sustancial para la comprensión de los pasados conflictivos desde la mirada de los testigos de la época.

5. Discusión

Un primer hallazgo del presente estudio es que el estudiantado es consciente de las condiciones contextuales en que se producen los relatos sobre pasados conflictivos: tiempo necesario para escuchar las experiencias, valorar el compartir relatos emotivos, la contención de los entrevistados, y los espacios de análisis posteriores para ser más conscientes del acercamiento a las memorias. Así, estos elementos se vinculan con la idea de que los sujetos

construyen subjetivaciones sobre el pasado conflictivo desde contextos y pertenencias sociales determinadas (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2020; Halbwachs, 2004), y que los jóvenes de este estudio constataron que dichos marcos sociales de la memoria trascienden al ejercicio de entrevistar y producir un relato de memorias con personas de sus espacios de sociabilidad. Asimismo, estos resultados dan cuenta de una experiencia de aprendizaje que acercó al estudiantado al ejercicio de construcción de memorias desde el presente en dialogo con un pasado complejo que se busca comprender (Wertsch, 2002), lo que responde a una pedagogía de la memoria que busca intencionar constantemente ejercicios de reflexión entre el pasado y el presente (Sacavino, 2015).

Como segundo hallazgo relevante se evidencia que el estudiantado valora la diversidad de enfoques personales en los relatos de memoria, toda vez que les permite conocer las diferencias de narrativas, comprender los antagonismos desde sus entrevistados, proyectar el análisis a la complejidad del periodo histórico y delimitar sus propias perspectivas. Esto resulta estar en línea con la multiperspectividad en el desarrollo de habilidades democráticas y la vinculación con la realidad social de los jóvenes (Kerr y Huddleston, 2016; Tutiaux-Guillon, 2011). Asimismo, la visibilización de diversidad y antagonismos permitió al estudiantado constatar la idea de que existe un campo de disputa sobre cómo y que recordar respecto a un pasado conflictivo (Jelin, 2002), y tal como lo plantea Cuesta (2011) confrontar las memorias propias con las de otros para lograr cuestionar los discursos dominantes. Además, estos resultados se presentan en línea con la investigación de Zorrilla y García (2023) donde el estudiantado español reconoce a vencedores y derrotados del franquismo, diferenciando matices, olvidos y silencios en los antagonismos de las narrativas de los entrevistados.

Como tercer hallazgo se verifica que el estudiantado pone en valor a las subjetividades de la memoria visibilizando la emocionalidad, la experencialidad y las perspectivas personales del periodo, lo que se conecta con lo señalado por Epstein y Peck (2018) y Bellati y Sáez-Rosenkranz (2020) en torno al reconocimiento y validación de las emociones y experiencias de vida que humanizan el devenir histórico haciéndolo más próximo para los jóvenes. Ahora bien, en relación al desarrollo de perspectivas personales es posible señalar un acercamiento a la posmemoria, toda vez que se manifiesta una reflexión en torno a esas memorias,

generándose una reinterpretación desde un nuevo contexto generacional (Hirsch, 2021; Pighin, 2018). Esto resulta particularmente interesante en torno a lo expresado por G4 y G5 respecto a la comprensión de las posturas políticas de los entrevistados -abuelos, abuelas y padres- en torno narrativas distintas y antagónicas sobre la Unidad Popular. Este ejercicio de acercarse, analizar y diferenciar les permitió formar sus propias narrativas en torno a las memorias antagónicas de lo experimentado por otros y otras, validando la alteridad y la diferencia (Domínguez-Acevedo, 2019). Por otro lado, estos resultados permiten matizar los hallazgos de González y Garate (2017) en relación al bajo nivel de confianza que los jóvenes asignan a los relatos de memoria de espacios cercanos, prefiriendo otras formas de materiales y recursos para el aprendizaje de la disciplina.

En esta misma línea, se plantea como hallazgo un cambio de perspectiva de parte del estudiantado que posiciona a la subjetividad como un aspecto sustancial para la comprensión de los pasados conflictivos, lo que podría explicarse respecto al diseño didáctico implementado basado en una didáctica de complementariedad necesaria entre memoria e historia (Prats, 2020). Sumado a esto, se hace presente en dicha implementación didáctica la intencionalidad de generar ejercicios de memoria para construir conocimiento social desde la lógica de una pedagogía de la memoria (Sacavino, 2015), en línea con un mayor involucramiento de parte del estudiantado que permite superar la brecha generacional respecto a los pasados conflictivos no vividos (Pighin, 2018). Además, estos resultados se vinculan con los obtenidos por la investigación de Corredor-Aristizábal (2020) que demuestra un aumento en la valoración de la memoria histórica por parte del estudiantado colombiano que, al igual que el grupo de jóvenes del presente estudio, tenían un acercamiento y niveles moderados de apertura a estas temáticas. Asimismo, se alinean con los obtenidos por Zorrilla y García (2023) respecto a la validación que el estudiantado le asigna a las subjetividades de la memoria para la comprensión de múltiples narrativas sobre pasados conflictivos. A este respecto, considerando las investigaciones de Corredor-Aristizábal (2020) y Zorrilla y García (2023), así como los hallazgos que se presentan en este artículo, es posible señalar la necesidad de que las memorias deben ser contrastadas analíticamente con fuentes históricas, complementando miradas personales y colectivas (Prats, 2020).

Ahora bien, para ponderar los hallazgos anteriores es relevante explicitar las limitación del presente estudio. En este sentido, es posible plantear que los resultados están mediados por la implementación didáctica desarrollada y no responden necesariamente a reflexiones absolutamente espontáneas de parte del estudiantado. Así, para comprenderlos en su totalidad es necesario realizar una lectura articulada con la metodología utilizada en la intervención didáctica, lo que permite evaluar de mejor manera los elementos que se presentan en las reflexiones del estudiantado. En este sentido, considerar que las reflexiones expresadas por el estudiantado durante los foros grupales está influenciada en mayor o menor medida por las fases de la secuencia didáctica que apuntaba a la lógica de la validación de las subjetividades, y la complementariedad entre relatos orales y fuentes históricas secundarias.

6. Conclusiones

Los resultados del presente estudio dan cuenta de qué manera reflexiona el estudiantado investigado en torno a las memorias en el abordaje de pasados conflictivos. En primer lugar, los jóvenes se hacen conscientes de las condiciones contextuales de producción de los relatos sobre estos pasados al manifestar las disposiciones y actitudes necesarias para conocer los recuerdos de los entrevistados, así como también comprender las instancias colectivas de análisis posterior. En segundo lugar, ponen en valor la diversidad de enfoques personales de los relatos de memoria, considerando que los antagonismos en las narrativas les permiten comprender más complejamente el periodo histórico, así como acceder a construir sus propias perspectivas. Sumado a esto, el estudiantado reconoce el aporte de las subjetividades de la memoria respecto a la emocionalidad, experiencialidad y perspectivas personales de los entrevistados, lo que se articuló con un cambio de perspectiva en torno a las memorias como aspecto sustancial para el acercamiento a los pasados conflictivos. El aporte de estos resultados radica en profundizar en un campo de investigación poco desarrollado como lo son las creencias del estudiantado en torno a las memorias de pasados conflictivos (Ciro y Caro-Lopera, 2020), y que representa un desafío sobre las posibilidades didácticas de trabajo con las memorias en el aprendizaje de pasados traumáticos. Asimismo, estos hallazgos buscan aportar a la reflexión sobre las implicancias epistemológicas de una didáctica específica de la memoria que dialogue con la enseñanza disciplinar (Bellati y Sáez-

Rosenkranz, 2020), en el sentido de que el trabajo con memorias históricas pluraliza y democratiza la historia escolar, buscando romper con narrativas históricas dominantes.

Considerando esto, es posible plantear proyecciones de investigación cruzando las creencias del estudiantado con las del profesorado -en formación y en ejercicio – respecto a las memorias en los procesos de comprensión histórica de pasados conflictivos, enfatizando en las narrativas propias. En ese sentido, sería aportador el intencionar el concepto de posmemoria (Hirsch, 2015) para la indagación de la manera en que construyen modos del recuerdo las segundas o tercera generaciones que reinterpretan las memorias de testigos de pasados dolorosos. Asimismo, otra posibilidad o arista puede plantearse es la sistematización de experiencias pedagógicas -en contexto escolar chileno- que hayan intencionado el trabajo con las memorias de pasados conflictivos, haciendo énfasis en los resultados obtenidos según sus propios términos. A este respecto, la especificidad territorial podría aportar a la comprensión situada del valor de las memorias en el espacio escolar para la emergencia de narrativas múltiples que permitan una comprensión crítica de los pasados traumáticos.

Finalmente, se plantean algunas propuestas prácticas para el abordaje de las memorias sobre pasados recientes conflictivos considerando los aportes teóricos y los hallazgos de este estudio. Se sugiere que las experiencias de aprendizaje aborden:

- La posibilidad de contrastar, relacionar y/o complementar diversas memorias (propias, de personas cercanas, de compañeros de curso, de adultos significativos, etc.) y fuentes históricas diversas, evitando la identificación dicotómica de “los dos lados” (se sugiere la adaptación de las categorías relacionales)
- Validación de alteridad, diversidad e incluso antagonismos en las memorias a las que el estudiantado tenga acceso, comprendiendo las razones de esas diferencias.
- El uso de la entrevista como forma privilegiada de construcción de relatos de entrevistados, así como estrategia de protagonismo del estudiantado (considerar una alfabetización básica sobre preguntas, entrevistas y dinámicas de oralidad)
- Generar ejercicios desde la posmemoria para la creación de nuevas narrativas de partes del estudiantado sobre los relatos de los entrevistados.

-
- Generar espacios de reflexión del estudiantado durante el proceso para profundizar en la dinámica de construcción y “rescate” de las memorias, así como posibilitar el involucramiento con las subjetividades sobre pasados conflictivos.

Referencias

- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*, Madrid, Alianza Editorial.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (9), 97-113.
- Bellati, I., & Sáez-Rosenkranz, I. (2020). Repensar la didáctica de la historia desde la memoria. En I. Sáez-Rozenkranz & J. Prats Cuevas (Eds.), *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 67-88). Barcelona: Ediciones TREA.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Calvo, I. (2019) *¿Aprender la historia de otros o la nuestra? Investigación didáctica sobre el lugar de las memorias heredadas de los estudiantes en el aprendizaje escolar de la historia formal de la Unidad Popular, Chile 1970-1973*. [Tesis de maestría, Universidad Alberto Hurtado].
- Calvo Gallardo, I. (2021). ¿Aprender la Historia de Otros o la Nuestra? Secuencia Didáctica sobre Memorias e Historia de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973). *Nuevas Dimensiones*, (8), 134-154. <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.46>
- Calvo, I. (2024). Creencias de estudiantes chilenos sobre el lugar de las memorias históricas en el aprendizaje escolar de los pasados conflictivos. En *Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Giménez*. Editorial Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/desafios-para-la-educacion-democratica-homenaje-a-jesus-estepa-gimen/9788410708181>
- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Ciro, L. F., & Caro-Lopera, M. A. (2020). Tendencias de investigación en memoria histórica y sus desafíos pedagógicos en Latinoamérica. *Educación y Educadores*, 23(3), 402-424. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.3>

Corredor-Aristizábal, J. (2020). Hablar sobre el pasado: efectos de una experiencia educativa en memoria histórica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 171-202.

<https://doi.org/10.17227/rce.num79-6973>

Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Conciencia Social*, (15), 15-30.

Delgado-Algarra, E. J. y 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/educxx1.19041>

Delgado-Algarra, E. J., & Estepa-Giménez, J. (2020). Construyendo un compromiso democrático: memoria histórica, patrimonio y educación ciudadana. En I. Sáez-Rozenkranz & J. Prats Cuevas (Eds.), *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 45-64). Barcelona: Ediciones TREA.

Domínguez-Acevedo, J. D. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1), 253-278. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>

Epstein, T., & Peck, C. (Eds.). (2018). *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*. Nueva York: Routledge.

García Vera, N. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 135-170. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

González, F., & Gárate, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo Andino*, 53, 73-85. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200073>

González, M. P., & Pages, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, (9), 275-311. <https://doi.org/10.19053/20275137.2941>

-
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias
- Hirsch, M. (2015). *La generación de la posmemoria: escritura y cultura visual después del Holocausto*. Madrid: Carpe Noctem.
- Hirsch (2016). La generación de la postmemoria. En: Mira, G. & Pedrosa, F. (Eds) *Extendiendo los límites. Nuevas agendas en historia reciente* (pp. 45-76). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca
- Hirsch, M. (2021). *Marcos familiares, fotografía, narrativa y posmemoria*. Buenos Aires: Editorial Prometeo
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2013). Militantes y combatientes en la historia de las memorias: silencios, denuncias y reivindicaciones. *Meridional. Revista Chilena De Estudios Latinoamericanos*, (1), 77–97. <https://doi.org/10.5354/0719-4862.2013.30111>
- Kerr, D. & Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controvertidos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lira, E. (2010). *Memoria y convivencia democrática: políticas de olvido y memoria*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Matozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de historia. *Iber*, 55, 30-42.
- McCravy, N. (2002). Investigating the Use of Narrative in Affective Learning on Issues of Social Justice. *Theory & Research in Social Education*, 30(2), 255–273. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473194>
- Montañares-Vargas, E. G. (2017). Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1237-1250. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1523015072016>
- Osorio, J., y Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e historia*. Santiago de Chile: Escuela de humanidades y política.
- Pighin, D. (2018) Transmisión del pasado traumático: posmemoria y enseñanza de la historia reciente. *Clio & Asociados*, 27, 118-126. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7640>

- Prats, J. (2020). Memoria histórica y enseñanza de la Historia. En I. Sáez-Rozenkranz & J. Prats Cuevas (Eds.), *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 11-28). Barcelona: Ediciones TREA.
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Revista Clío & Asociados*, (8), 95-111.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado. Memoria y Olvido*. Madrid: Editorial Arrecife.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Revista Folios*, (41), 69-85
- Ternera Sosa, D., & Zapata Londoño, M. M. (2023). Estudio comparado sobre la enseñanza de la memoria histórica en Argentina, Chile y México: una revisión literaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 3255-3269. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.833>
- Tébar, J. (2018). Memoria histórica. En R. Vinyes (Dir.), *Diccionario de la memoria colectiva*. España: Gedisa.
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R., & López-Facal, R. (2015). The Teaching of “Controversial Issues” Throughout History, from the Perspective of Chilean Students. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 119-133. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un reptè per a la història i la geografia escolar? En J. Pagès, & A. Santisteban, *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, (pp. 25-39). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Wertsch, J. (2002). Memoria colectiva: cuestiones relacionadas con una perspectiva sociohistórica. En M. Cole, Y. Engeström, & O. A. Vásquez (Eds.), *Mente, cultura y actividad* (pp. 183-188). México D.F.: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V., & Roediger, H. L. (2008). Collective memory: Conceptual foundations and theoretical approaches. *Memory*, 16 (3), 318-326. <https://doi.org/10.1080/09658210701801434>

Zorrilla, J. L. y García, C. R. (2023) Ciudadanía con memoria en la enseñanza de la historia, Historias de vida y posmemoria en bachillerato. En García, C. R., Razquin, A., Felices, M., López, M. J. & Zorrilla, J. L., (Eds). *Educación en memoria histórica y democrática. Curriculum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado* (pp. 233-244). Madrid: Editorial Dykinson.