

Prácticas de enseñanza sobre memoria histórica. Una revisión de la literatura

Teaching Practices on Historical Memory: A Literature Review

Elisa Navarro-Medina¹ / Jesús Romero-Martínez² / Noelia Pérez-Rodríguez^{3*} / Nicolás de-Alba-Fernández⁴

^{1, 2, 3, 4} Universidad de Sevilla

Resumen

Integrar la memoria histórica en la educación implica una reflexión crítica sobre sus finalidades, saberes y metodologías. Este estudio revisa literatura científica sobre prácticas educativas vinculadas a la memoria histórica. La investigación se basa en 30 estudios seleccionados de las bases de datos Web of Science y Scopus. Los estudios analizados abarcan el periodo 2012-2025 y distintas etapas educativas. Los resultados apuntan a que la Educación Secundaria Obligatoria es el nivel con más experiencias en este ámbito. Además, se detecta una carencia de formación docente inicial y continua sobre memoria histórica. Por su parte, los estudios presentan una gran variedad de prácticas en cuanto a las finalidades, saberes, metodologías y rol de los docentes. Por tanto, se destaca la necesidad de una mayor coherencia en el tratamiento del tema en las aulas que permite la formación de ciudadanos críticos capaces de construir y defender la democracia.

Palabras clave: memoria histórica, memoria colectiva, prácticas de enseñanza, pedagogía de la memoria, revisión de literatura

Abstract

Integrating historical memory in education implies a critical reflection on its purposes, knowledge and methodologies. This study reviews scientific literature on educational practices linked to historical memory. The research is based on 30 studies selected from the Web of Science and Scopus databases. The studies analyzed cover the period 2012-2025 and different educational stages. The results show that Compulsory Secondary Education is the level with the most experiences in this area. In addition, a lack of initial and continuous teacher training on historical memory is detected. On the other hand, the studies show a great variety of practices in terms of purposes, knowledge, methodologies and the role of teachers. Therefore, there is a need for greater coherence in the treatment of the subject in the classroom to enable the formation of critical citizens capable of building and defending democracy.

Key words: historical memory, collective memory, teaching practices, memory pedagogy, literature review

* Autora de correspondencia/corresponding author: Noelia Pérez-Rodríguez, nperez4@us.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4375-4024>

Navarro-Medina, E., Romero-Martínez, J., Pérez-Rodríguez, N. y de-Alba-Fernández, N. (2025). Prácticas de enseñanza sobre memoria histórica. Una revisión de la literatura. *Clío. History and History teaching*, 51. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2025111850 - / Recibido 30-04-2025 / Aceptado 17-09-2025

1. La memoria histórica democrática como elemento controversial en educación

La memoria histórica democrática se presenta como un campo de tensión y debate en la enseñanza de las Ciencias Sociales, sobre todo en aquellas sociedades en las que se han vivido períodos de violencia política, dictaduras y guerras civiles (Jelin, 2014). Así, definir la memoria histórica conlleva aludir a su carácter intrínsecamente controversial. En palabras de Cuesta (2011) “las memorias sociales no sólo son consecuencia de experiencias vividas, sino también de situaciones históricas, que, aunque no vividas, acaban recordadas colectivamente y, transmitidas de generación en generación, se encarnan en las vivencias de los individuos” (p. 24). Esta cuestión plantea un desafío en el aula, donde confluyen diversas memorias y narrativas que reflejan identidades diversas, resistencias y luchas por el reconocimiento. Y es por este motivo por lo que resulta más necesario que nunca explorar la memoria histórica, pues conectar el pasado con el presente, desde realidades diversas, permite la construcción de identidades democráticas, críticas y comprometidas (Zorrilla et al., 2024).

En un contexto de crecientes discursos negacionistas y revisionistas promovidos por sectores ultraderechistas, trabajar la memoria histórica en las aulas es un acto de resistencia y compromiso (Sant, 2021; Zorrilla et al., 2024). Como argumenta Adorno (1998), superar el pasado implica no solo recordar, sino reflexionar críticamente sobre los errores y violencias para evitar su repetición. Esto se alinea con las finalidades de las Ciencias Sociales, en la idea de desarrollar en el alumnado competencias ciudadanas críticas y activas frente a las injusticias sociales (Díez, 2022).

Pero, además, abordar en las propuestas didácticas las memorias individuales y colectivas supone un punto de partida para que el alumnado se sitúe en una posición empática, conectando las vivencias del pasado con su realidad actual. Así, de hecho, ocurre en diferentes experiencias que trabajan con saberes sociales -históricos, geográficos, políticos, económicos- que están impregnados de memoria individual y colectiva, como puede ser la Guerra Civil española (Peinado et al., 2024), el conflicto armado colombiano (Ramírez et al., 2025), el nazismo (Souza, 2015) o los antipatrimonios (Estepa-Giménez, 2024). Partir de las memorias de los individuos, como propone Martínez del Arco (2021), permite reconocer la experiencia histórica que cada estudiante lleva consigo (Meneses, 2023). Este enfoque fomenta el desarrollo de la empatía histórica y la conexión con problemáticas actuales, como la vulneración de derechos humanos (Sacavino, 2015) y el ascenso de ideologías extremistas. En este sentido, los docentes tienen la responsabilidad de garantizar que la memoria no sea olvidada, sino utilizada como una herramienta para construir sociedades más justas y democráticas (Estepa-Giménez, 2024; Zorrilla et al., 2024).

En esta línea, trabajar la memoria histórica en el aula requiere una metodología que trascienda la mera transmisión de conceptos y hechos. La pedagogía de la memoria asume una práctica democrática que necesariamente debe partir del conocimiento cotidiano y las memorias individuales y colectivas del alumnado, permitiendo un

“reconocimiento de la alteridad, las diferencias, la pluralidad y la responsabilidad con el otro; [y] rescatando las voces de las víctimas y de los sectores silenciados por el discurso oficial” (Pérez, 2025, p. 10). Ello implica, por ejemplo, integrar testimonios e historias de vida (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016). Se trata así de problematizar los hechos ocurridos y desarrollar procesos de investigación sobre los mismos en el aula (de-Alba-Fernández et al., 2021), permitiendo al alumnado explorar documentos, testimonios y relatos para construir su propio pensamiento crítico sobre los hechos históricos a partir de sus conocimientos y experiencias previas (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016). Esta metodología, además de desarrollar las competencias de pensamiento histórico (Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2012), da valor a la agencia histórica de los estudiantes, es decir, a la capacidad de estos para actuar con conciencia histórica en el presente (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018; Rüsen, 2005). Investigar en el aula Problemas Sociales Relevantes (Santisteban, 2019), como puede ser la memoria de las resistencias –las luchas antifascistas o los movimientos por la democracia–, favorece el desarrollo del compromiso del alumnado, a partir de narrativas, a menudo silenciadas, que pueden ayudar a construir visiones críticas en los más jóvenes.

Y en este entramado de finalidades, saberes y cuestiones metodológicas, los docentes tienen la responsabilidad de construir un "centro de gravedad permanente" (López-Barceló, 2024, p. 15) que oriente la enseñanza y el aprendizaje hacia la justicia social y la defensa de los derechos humanos (Pérez-Rodríguez et al., 2022; Ross, 2018). Kelly (1986) presenta cuatro enfoques sobre el papel del docente en la discusión de temas controvertidos, que son interesantes para entender el posicionamiento que realizan los docentes en el aula sobre problemáticas vinculadas a la memoria histórica: neutralidad exclusiva; parcialidad exclusiva; imparcialidad neutral e imparcialidad comprometida.

El enfoque de neutralidad exclusiva sostiene que los docentes deben abstenerse completamente de expresar sus propias opiniones en temas controvertidos. En la postura de parcialidad exclusiva los docentes defienden abiertamente una postura sobre un tema, ignorando o desacreditando otras perspectivas. Aunque este método puede resultar en un aprendizaje más estructurado, Kelly (1986) lo considera problemático porque limita la autonomía crítica de los estudiantes y los expone a una enseñanza dogmática. Por su parte, en el enfoque de imparcialidad neutral, el docente fomenta el análisis crítico presentando todas las perspectivas de manera equitativa, sin mostrar preferencia por ninguna. Aunque puede parecer un enfoque ideal, Kelly (1986) señala que puede llevar a una enseñanza superficial y carente de compromiso. Por último, el enfoque de imparcialidad comprometida es el que la autora defiende como el más adecuado. Este modelo aboga por que los docentes expresen sus propias opiniones, pero sin imponerlas, asegurando que todas las perspectivas reciban un tratamiento justo que fomente un diálogo crítico y abierto.

Considerando el papel y el compromiso que debe asumir el profesorado en el tratamiento de la memoria histórica en el aula, en los últimos años se están impulsando

los encuentros científicos y las líneas de investigación e innovación que trabajan por integrar esta cuestión en el ámbito educativo (Layana y Gastón, 2019). Por este motivo, se realiza este estudio en el que se exploran aquellas investigaciones que abordan la memoria histórica en el aula, con el ánimo de ofrecer una panorámica que arroje luz sobre los principales hallazgos y retos en esta línea de investigación.

2. Método

El estudio desarrollado realiza una revisión de la literatura (Cooper, 2010; Gough et al., 2012) con el objetivo de analizar la producción científica realizada en el ámbito de las prácticas de enseñanza de la memoria histórica en las aulas que llevan a cabo los docentes de distintas etapas educativas. Este tipo de revisión nos acerca a las dimensiones temáticas que se abordan con más frecuencia en los estudios empíricos, ofreciendo una radiografía de los resultados más relevantes a nivel internacional durante los últimos 13 años (2012-2025). A su vez, permite detectar las lagunas, a nivel de investigación, que existen en el campo, con el fin de poder aportar estrategias que mejoren la integración de la memoria histórica en la enseñanza.

Los problemas de investigación son:

- P.1. ¿Cuál es la distribución de las publicaciones por años?
- P.2. Teniendo en cuenta las prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes, ¿en qué nivel se desarrollan los estudios sobre memoria histórica?
- P.3. Teniendo en cuenta la formación de docentes, ¿en qué etapa formativa (inicial o continua) se desarrollan los estudios sobre memoria histórica?
- P.4. ¿Qué finalidades para la enseñanza de la memoria histórica se abordan?
- P.5. ¿Qué contenidos de memoria histórica y desde qué perspectiva se seleccionan?
- P.6. ¿Desde qué perspectiva metodológica y con qué estrategias se enseñan contenidos de memoria histórica?
- P.7. ¿Qué rol asumen los docentes en relación con la enseñanza de la memoria histórica?

2.1. Búsqueda bibliográfica y revisión

Para llevar a cabo esta revisión hemos recurrido a dos bases de datos multidisciplinares, Web of Science (WoS) y SCOPUS. El equipo de investigación, atendiendo a los problemas de investigación planteados y a investigaciones previas (Navarro-Medina et al., 2024) realizó un listado de los principales términos vinculados con la cuestión objeto

de estudio. Tras varias pruebas, los términos se refinaron, y se consensuaron las siguientes palabras clave: memoria histórica, memoria colectiva, ciencias sociales, historia, enseñanza de la historia, enseñanza, formación de docentes, docente, problema social, conflicto social y conflicto político.

En la búsqueda se ha considerado título, resumen y palabras clave en un periodo de 13 años (2012-2025). Se consideraron los idiomas inglés, por su uso mayoritario en las publicaciones científicas, y español por ser la lengua materna de los/as autores/as.

De ambas búsquedas resultaron 223 registros en el caso de Scopus y 215 en relación con WoS. Tras eliminar del registro total (438) los artículos duplicados, se obtuvo un total de 334 registros.

A partir de esta muestra, el equipo consensuó un árbol de decisiones (Figura 1) para evaluar y excluir aquellas fuentes que no cumpliesen con los parámetros de investigación establecidos. Se decidió incluir solo artículos empíricos sobre la temática y excluir estudios teóricos y otras fuentes, como libros y capítulos de libros. No obstante, se considera que pueden ser útiles para futuras revisiones.

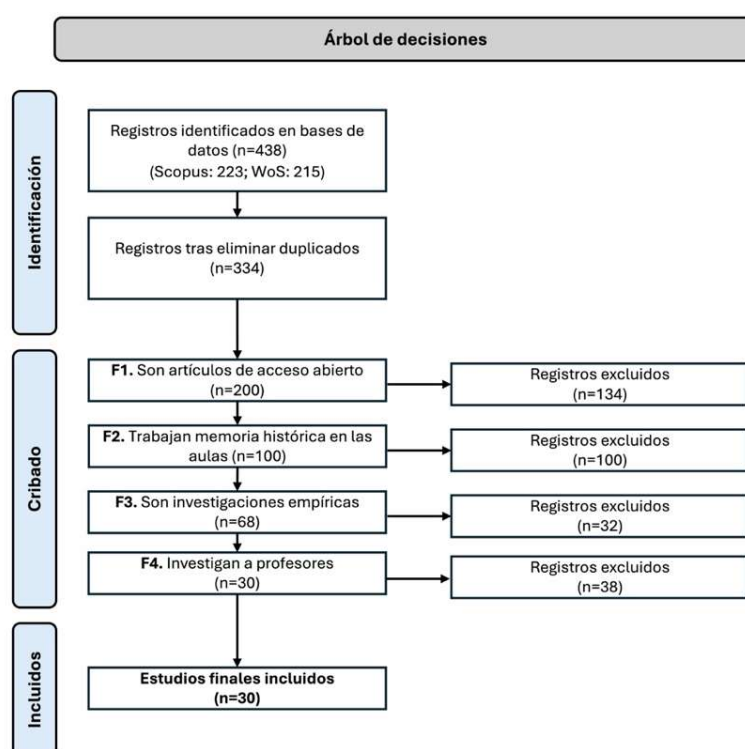


Figura 1. Árbol de decisiones

De este modo, en la primera ronda de revisión, dos investigadores comprobaron que los registros correspondían con artículos científicos (filtro 1). Como resultado, fueron excluidos 134 registros. A partir de ahí, se aplicaron los filtros de contenido que recogían

aquellos trabajos que tratasen la cuestión de la memoria histórica en las aulas (filtro 2), que fuesen investigaciones empíricas (filtro 3) y que investigasen a docentes (filtro 4). Una vez aplicados todos los filtros, la muestra final de este estudio la componen 30 artículos.

2.2. Procedimiento de análisis

El análisis empleado ha seguido las pautas de la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2015), pues los investigadores no habían establecido categorías previas. Se realizó en dos fases mediante el programa Atlas.ti:

- 1) En la primera fase, se realizó una codificación en abierto, leyendo cada uno de los 30 artículos de forma completa y asignándoles los códigos referentes a aquellas dimensiones que abordaban.
- 2) En la segunda fase, se realizó una codificación axial de los 30 artículos para observar las tendencias entre los grupos de dimensiones resultantes de la primera fase

3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados relacionados con los problemas de investigación presentados previamente.

P.1. ¿Cómo es la distribución de las publicaciones por años?

En relación con los años de publicación de los estudios (Figura 2), la distribución es bastante desigual, siendo la presencia mayor entre los años 2017 y 2022 (con 4 artículos cada año) y 2020 (con 5 artículos).

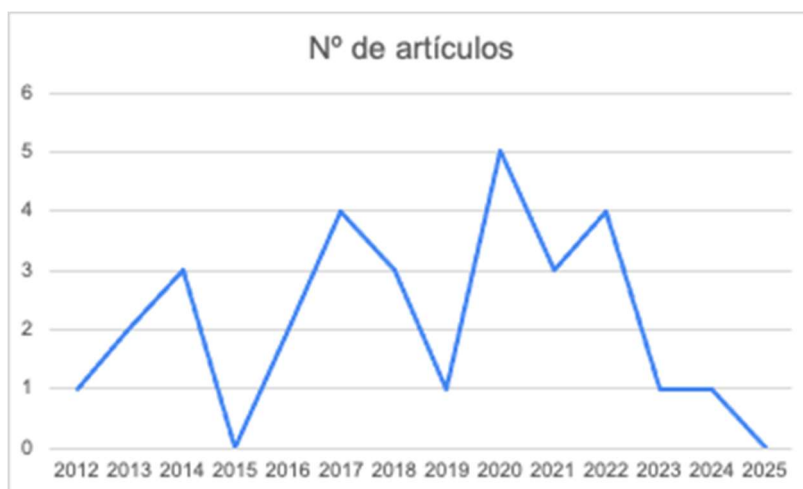


Figura 2. Distribución de estudios por años

P.2. Teniendo en cuenta las prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes, ¿en qué nivel se desarrollan los estudios sobre memoria histórica?

En cuanto a los niveles en los que se desarrollan los estudios, como se observa en la figura 3 la mayoría de ellos se llevan a cabo por docentes en la etapa de Educación Secundaria, y dentro de ella, en la etapa obligatoria, ya sea en combinación con la Educación Primaria o la Secundaria Postobligatoria.

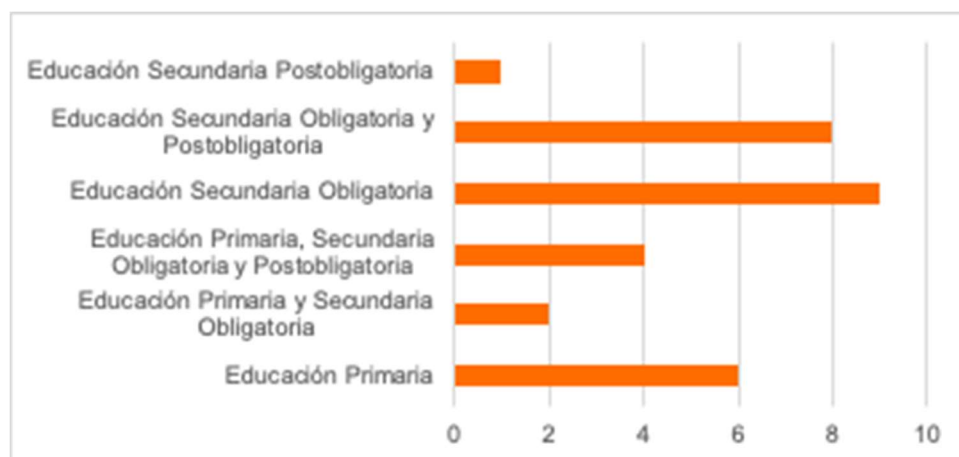


Figura 3. Distribución de estudios según el nivel educativo en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza de los docentes

P.3. Teniendo en cuenta la formación de docentes, ¿en qué etapa formativa (inicial o continua) se desarrollan los estudios sobre memoria histórica?

El análisis realizado muestra que trece estudios consideran la formación inicial de los maestros en cuestiones de memoria histórica. Varias investigaciones reconocen la escasa formación inicial que los maestros han recibido. La mayoría de los participantes declaran haber aprendido lo que saben a partir de su propia experiencia, lo cual tiene relación con la reproducción de la memoria adquirida en sus diferentes grupos sociales (Åström Elmersjö y Thorp, 2020; Lanoix, 2017; Luna et al., 2022; Sáez-Rosenkranz et al., 2021; Zanazanian y Moisan, 2012). Como consecuencia de la escasa formación, Boadu (2020) y Luna et al. (2022) destacan la falta de criterio que creen tener los docentes a la hora de seleccionar contenidos.

En el mismo sentido, otros estudios recogen la opinión de maestros que recibieron formación, declarando que esta formación tenía un carácter teórico, centrada en una única visión historiográfica del pasado y fundamentalmente ciñéndose a la historia nacional (Jaskulowski y Surmiak, 2015; Jiménez-Becerra, 2022; Sáez-Rosenkranz et al., 2021).

Únicamente un artículo plantea no solo la necesidad de incluir la memoria histórica en la formación inicial de los maestros, sino que también considera una posterior formación continua que mantenga actualizados a estos docentes (Arrunátegui, 2021). Por otro

lado, un estudio propone un modelo concreto de formación del profesorado que comenzó a implantarse en Inglaterra y Escocia en la década de los 90. Este es el modelo de paisaje narrativo de Clandinin y Conelly (2000) en el que los docentes reflexionan de forma conjunta sobre su experiencia a partir de narraciones que son guiadas por un tutor (Philpott, 2014).

P.4. ¿Qué finalidades para la enseñanza de la memoria histórica se abordan?

Los resultados ponen de relieve cuatro finalidades para la enseñanza de la memoria histórica. La primera de ellas es una finalidad basada en la construcción de identidad(es) nacional(es). A este respecto, las clases que abordan contenidos de memoria histórica sirven para generar entre el alumnado un apego por la nación. Por tanto, el Estado atribuye una serie de significados a los símbolos nacionales que sirven para asegurar la continuación del sistema establecido por las clases dominantes (Herba y Sikora-Gaca, 2014; Jerome y Clemitshaw, 2012; Paulson et al., 2020).

La segunda finalidad se basa en la idea de que trabajar la memoria histórica en el aula favorece la formación ciudadana y el desarrollo del espíritu crítico. Esto guarda una estrecha relación con una de las competencias clave del currículo, la competencia ciudadana, que permite al individuo “plantear y resolver problemas, comprender para actuar, fomentar la racionalidad y la comunicación” (Santisteban, 2009, p. 15). Es decir, se pretende que los alumnos sean capaces de analizar la situación de la sociedad en la que viven y aprender a participar democráticamente en ella (Jiménez-Becerra, 2022).

Una tercera finalidad pone el foco en el desarrollo de la conciencia histórica, entendida como aquella capacidad para comprender los fenómenos sociales y políticos de un contexto espacio-temporal determinado, fomentando entre el alumnado una serie de representaciones que les ayuden a relacionar el pasado con el presente y con sus ideas sobre el futuro (Lanoix, 2017; Sáez-Rosenkranz et al., 2021; Santisteban y Anguera, 2014).

La última de las finalidades recogidas es aquella que pone el foco en que la enseñanza de contenidos de memoria histórica debe servir para transmitir conocimientos, una transmisión basada fundamentalmente en el método histórico y priorizando las funciones cognitivas. Esto es, comprender conceptos históricos, categorías, fuentes y el propio método histórico, dejando a un lado ideas propias, reflexiones críticas y posicionamientos individuales (Jaskółowski et al., 2017; Jerome y Clemitshaw, 2012), lo cual suele provocar la creación de una narrativa triunfante (Carretero, 2011) en torno al concepto de memoria histórica.

Del análisis de estas finalidades que persiguen los docentes con la enseñanza de la memoria histórica el principal obstáculo manifestado viene determinado por el uso ideológico que se hace de esta, entendiendo la escuela como un lugar de transmisión que garantiza la continuidad entre generaciones (Paulson et al., 2020). Esta visión por parte del profesorado conlleva que muchos docentes se decanten por la opción de

obviar la memoria histórica en sus aulas, rechazando que sus clases sean instrumentos moralizantes (Loeffel, 2009; Pagès y Santisteban, 2010). Este obstáculo, que se vertebra sobre la idea de apostar por una sola versión como “la historia oficial, unidimensional y monolítica” acerca del pasado (Aponte, 2012), provoca tensiones por la interacción con otras versiones sobre la historia (Armas-Castro et al., 2021; Rubiano et al., 2020).

P.5. ¿Qué contenidos de memoria histórica y desde qué perspectiva se seleccionan?

Los resultados relativos a la dimensión contenido parten de la premisa de que abordar el conflicto como contenido supone aceptar la existencia de tópicos controversiales sobre los que no existe un consenso y que dan lugar a diferentes interpretaciones. Sin embargo, la realidad de lo que ocurre en las aulas es distinta, pues los docentes manifiestan la dificultad que supone trabajar asuntos de memoria histórica por la controversia y disgregación que estos suponen (Armas-Castro et al., 2021; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017; Luna et al., 2022; Martínez-Rodríguez et al., 2022).

Pese a ello, existen investigaciones que ponen el foco en una selección de contenidos vinculada con los pasados difíciles que aún tienen una repercusión importante en las sociedades actuales (Arrunátegui, 2021). Aparecen, por tanto, contenidos concretos que abordan la memoria histórica, como pueden ser: la identidad de las colonias fruto de los imperialismos vividos (Boadu, 2020; Purnomo et al., 2024) poniendo el foco en los grandes acontecimientos históricos que ayuden a entender las conexiones pasado-presente-futuro, generando un patrimonio histórico alejado de las imposiciones occidentales con el fin de buscar la identidad propia; guerras mundiales y Holocausto (Raudsepp y Zadora, 2019), así como la historia reciente en Polonia, basada en un concepto de patriotismo necesario para definirse frente a los otros (judíos, musulmanes o la propia globalización) (Jaskułowski et al., 2017). O, para el caso español, la Guerra Civil (Gillate et al., 2023), con la mención específica de hitos como el bombardeo de Guernika o la Batalla del Ebro (Luna et al., 2022), la transición de la dictadura a la democracia (Armas-Castro et al., 2021) o las crisis sociales y otras situaciones extremas que amenazaron el mantenimiento del lazo social (Rubiano et al., 2020).

Los trabajos plantean, asimismo, la cuestión de la perspectiva desde la que se seleccionan los saberes. Y surgen aquí varias ideas interesantes. Por un lado, la disyuntiva entre si los contenidos deben ser seleccionados por el Estado o por los docentes. Para el primer caso, esto supone la creación de una narrativa sesgada vinculada a la selección de aquellos contenidos que las administraciones educativas consideran que deben ser enseñados. Además, se asocia a una incorporación de contenidos de tipo político, donde prevalece una historia nacional por encima de otros acontecimientos de carácter más global (Jaskułowski et al., 2017; Kitaevich, 2014; Macgilchrist et al., 2017; Rubin, 2016). Para el segundo caso, se promueve la necesaria libertad de los docentes para seleccionar los contenidos de memoria en contraposición a las imposiciones del Estado, entendiendo la figura del docente como la de un agente

activo capaz de transformar las representaciones oficiales del pasado según sus posicionamientos (Jaskulowski y Majewski, 2020) y, al mismo tiempo, dando la oportunidad a los estudiantes a generar sus propias interpretaciones sobre los hechos históricos conflictivos (Toledo y Magendzo, 2013).

Otra de las ideas relativas a la selección tiene que ver con la perspectiva desde la que se seleccionan los saberes. El trabajo de Boadu (2020) recoge que la selección de contenidos de memoria se hace desde una perspectiva europeísta y/o triunfadora, es decir, ignorando las historias de los pequeños pueblos. Esta perspectiva pone el foco en la creación de un sentimiento de identidad global y europeo que surge como contraposición a los totalitarismos del siglo XX. Sin embargo, en este proceso de creación de identidades transnacionales, se obvian sucesos históricos singulares y significativos para la creación de una identidad local que favorezca la pertenencia a un grupo social determinado (Sáez-Rosenkranz et al., 2021). Esto genera tensión entre crear un “pasado utilizable” que ayude a la sociedad postconflicto a avanzar (Fullinwider, 1996) y hacer una descripción precisa de un pasado negativo en reconocimiento a la difícil historia de los países y de los grupos perjudicados (Cole, 2007).

P.6. ¿Desde qué perspectiva metodológica y con qué estrategias se enseñan contenidos de memoria histórica?

En relación con las cuestiones metodológicas, los resultados ponen de relieve que, pese que aún existe una pequeña corriente metodológica basada en la transmisión de conocimientos factuales, la memorización y el rol pasivo del alumno como receptor (Jiménez-Becerra, 2022), la mayoría de las propuestas introducen cuestiones problemáticas, incorporando múltiples perspectivas que permitan superar el relato único y que ayudan al alumnado a crear sus propias representaciones del pasado (Kello y Harro-Loit, 2013). Por tanto, la perspectiva de “problematizar la historia” es fundamental para reflexionar sobre la relación de la historia con el mundo actual, analizando las diferentes fuentes desde el punto de vista del grupo social en el que se enmarcan (Kello y Harro-Loit, 2013) y siendo capaces de construir sus propias narrativas personales sobre el pasado (Luna et al., 2022; Zanazanian y Moisan, 2012), lo que a fin de cuentas les lleva a adquirir una postura crítica frente al desenfrenado flujo de información en el que la sociedad está inmersa. Además, en este proceso de reflexión crítica sobre acontecimientos del pasado que causan dolor, se alude inevitablemente a las emociones buscando una reacción moral en el alumnado al enseñar atrocidades con la intención de que no se repitan (Raudsepp y Zadora, 2019).

Las investigaciones ponen el foco, además, en estrategias y recursos concretos con los que trabajar la memoria en las aulas, siendo: los estudios de caso y exposiciones dirigidas por los estudiantes (Jiménez-Becerra, 2022), el diseño de lecciones a lo largo de líneas longitudinales, analogías históricas, toma de decisiones o pensamiento de escenarios (Van Straaten et al., 2016), las autobiografías (Aydarova et al., 2016), la lectura de fuentes (Corredor-Aristizábal, 2020), la construcción de álbumes, portafolios de la memoria y líneas del tiempo que combinen lo personal-familiar con lo local-

nacional (García-Vera, 2020) o la incorporación de las emociones que desatan determinados hechos históricos (Toledo y Magendzo, 2013). Destacan, así mismo, las propuestas de implicar a terceros incorporando testimonios personales de aquellos que vivieron el conflicto o de sus descendientes cercanos, de manera que el conocimiento de los hechos se complemente con la memoria personal y colectiva (Corredor et al., 2018; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017). Y a este respecto, Rubiano et al. (2020) proponen una estructura en tres pasos: primero, verificar que el tema a enseñar está aún presente en la sociedad creando relaciones pasado-presente; segundo, elegir uno de los principios de la pedagogía de la memoria en que se centra el contenido (dignificar víctimas, no repetir errores, ciudadanía, derechos humanos, etc.) y, en tercer lugar, escoger la herramienta concreta con la que se va a trabajar el contenido seleccionado (testimonios, poesía, música, pintura, fotografía, etc.).

P.7. ¿Qué rol asumen los docentes en relación con la enseñanza de la memoria histórica?

La mayoría de los estudios que abordan el rol de los docentes en la enseñanza de la memoria histórica lo hacen desde la perspectiva de la influencia que sus concepciones tienen en su práctica docente (Panteli y Zembylas, 2012). Los docentes, como individuos con memorias y experiencias personales del pasado y de la historia, son miembros de grupos culturales que condicionan la forma en que conciben el pasado (Boadu, 2020; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017; Jaskulowski y Majewski, 2020; Jiménez-Becerra, 2022; Raudsepp y Zadora, 2019). Y ello es inevitable para la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y para su figura como responsables de la memoria en la escuela (Arrunátegui, 2021; Jaskulowski y Surmiak, 2015; Lanoix, 2018; Raudsepp y Zadora, 2019; Sáez-Rosenkranz et al., 2021; Zanazanian y Moisan, 2012).

En cuanto al rol que pueden adoptar los docentes para abordar los temas conflictivos y de memoria histórica, nos basamos en la clasificación propuesta por Kelly (1986). De tal forma, encontramos aquellos docentes que señalan una necesaria imparcialidad neutral, basada en el fomento del debate ofreciendo diferentes versiones pero sin dar su punto de vista (Armas-Castro et al., 2021; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017; Lanoix, 2017; Toledo y Magendzo, 2013). Aquellos que se acogen a una imparcialidad comprometida, donde el debate se fomenta desde diferentes perspectivas, pero existe posicionamiento docente en el mismo (Armas-Castro et al., 2021; Åström Elmersjö y Thorp, 2020; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016; 2017). Aquellos otros que apuestan por una neutralidad exclusiva, caracterizada porque el docente no da su punto de vista y evita el debate por la imposibilidad de permanecer neutral (Armas-Castro et al., 2021; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016; 2017; Raudsepp y Zadora, 2019; Toledo y Magendzo, 2013; Zanazanian y Moisan, 2012). Y finalmente aquellos que adoptan una parcialidad exclusiva, donde se evita el debate, pero el docente ofrece su punto de vista, lo cual implica que se aporta una única versión, excluyendo a las demás (Armas-Castro et al., 2021, Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016; 2017).

4. Discusión

En los últimos años, las cuestiones relativas a la memoria histórica están cobrando un papel cada vez más preponderante en la política de los estados y la escuela se erige como una herramienta pedagógica para el trabajo con la memoria, sobre todo desde el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales (Bárcena, 2011). En este sentido, se “otorga un lugar a los sujetos de enseñanza como agentes de su propia historia, en tanto reconoce individual y colectivamente sus capacidades para interpretar y resignificar el pasado y sus relaciones con el propio presente” (Ortega et al., 2014, p. 60). Por tanto, la enseñanza de la memoria debe orientarse hacia la educación para la ciudadanía del futuro a partir de la creación de las relaciones pasado-presente-futuro, de tal forma que los acontecimientos traumáticos del pasado ayuden a entender el presente y a proyectar una ciudadanía del futuro (Zorrilla et al., 2024).

Pero para llevar a cabo estos procesos de enseñanza, resulta esencial contar con los docentes. Y a este respecto, los resultados de esta investigación han puesto de manifiesto la necesidad de formación, tanto inicial como permanente de la que adolecen los docentes, lo cual les imposibilita el manejo de habilidades, competencias y recursos para poder integrar la memoria histórica en sus aulas. Generar en ellos, desde la formación inicial y continuando con la formación permanente, procesos de toma de conciencia y debate sobre hechos conflictivos que generan memorias diversas, se atisba como la estrategia clave para que puedan poner en práctica aquello que han de enseñar.

Sin embargo, esta investigación ha puesto de relieve que la finalidad fundamental de trabajar con la memoria histórica en las aulas se basa en la construcción de la identidad(es) nacional(es), usadas por los Estados como forma de replicar una visión específica de los hechos, convirtiéndose este tema en un territorio de disputa en el que los diferentes grupos opuestos luchan por crear una narrativa oficial que sustente una identidad nacional en los ciudadanos (Hobsbawm, 1996; Plá, 2016). Estos posicionamientos políticos e ideológicos (De Amézola, 2011; Traverso, 2007) tienen como resultado una versión específica y sesgada de la memoria (Kisler, 2022; Schuman et al., 2005), en la que se seleccionan unos hechos históricos en detrimento de otros. Se desprende de este trabajo la necesidad de otorgar a la memoria histórica la finalidad principal de educar para una ciudadanía crítica, participativa y democrática (Jiménez-Becerra, 2022), donde se tengan en cuenta las diversas realidades y desde donde la enseñanza de las ciencias sociales debe posicionarse (Rubio y Osorio, 2017).

Para alcanzar estas finalidades, los docentes deben desarrollar capacidades en la selección de los saberes, de poder determinar, para el momento histórico trabajado, aquellos contenidos y perspectivas que serán presentadas en el aula. De esta forma, se huye de imposiciones que vienen de fuera (como puede ser el Estado) y se acercan los saberes a las memorias individuales y las experiencias históricas (Meneses, 2023) que tienen los estudiantes. Resulta esencial que sus realidades familiares, así como su núcleo social más próximo, sean referentes para la selección tanto de las problemáticas a trabajar como de los saberes que las componen. De igual modo, proponer el trabajo

de memoria histórica sin hacer ninguna intromisión al componente emocional que genera en los estudiantes, es trabajar los hechos de una forma aséptica, sin despertar ninguna conciencia histórica y social al respecto.

Unido a estas finalidades y saberes seleccionados, los resultados detallan que los docentes plantean una metodología que pone el foco en el trabajo en torno a problemáticas sociales, donde los procesos de investigación y contraste de fuentes (de-Alba-Fernández et al., 2021) son los encargados de otorgar a los estudiantes las capacidades de conciencia histórica (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016). De igual forma, las investigaciones analizadas ofrecen una amplitud de recursos que son fundamentales poner en juego en las aulas. Sin embargo, los resultados no evidencian que la problematización de los saberes propios de la memoria histórica lleve aparejada, y como síntesis de los procesos investigativos, la puesta en marcha o el diseño de estrategias de intervención sobre los lugares, hechos y/o personas que han sido objeto de estudio. Aludimos aquí a la necesidad de que los procesos de enseñanza-aprendizaje apuesten de forma explícita por generar entre los estudiantes un pensamiento creativo (Santisteban, 2010) en aras de transformar el conocimiento adquirido en una aplicación real sobre las cuestiones trabajadas, tanto dentro como fuera de las aulas.

En relación con esto y vinculado a la dimensión del rol del docente de ciencias sociales en el tratamiento de la memoria histórica en el aula, la postura más defendida es la de la *neutralidad exclusiva*, que busca evitar el debate y el conflicto entre el alumnado y familias. Estos resultados tienen relación con la investigación realizada por Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2017). Sin embargo, los profesores que participaron en este estudio se identificaron mayoritariamente con un papel de *imparcialidad comprometida*, esto es, aquellos docentes que fomentan el debate y aportan sus puntos de vista. No obstante, al contrastar sus resultados, los investigadores destacan que existe una notable diferencia entre las concepciones declaradas y la práctica real del profesorado, encontrando que muy pocos ofrecían una información coherente en relación con el compromiso de educar ciudadanos para el cambio y mejora social. Igualmente, en el estudio de Lanoix (2017), centrado en maestros de la provincia canadiense de Quebec, los docentes afirman la necesidad de transmitir la historia de su nación; sin embargo, no explicitan que estén trabajando la memoria histórica, es decir, vuelven a tomar una posición neutral sobre la cuestión.

5. Conclusiones

El tratamiento de la memoria histórica en el aula implica que el docente debe asumir su responsabilidad al integrar estos temas con un tratamiento amplio, que respete la diversidad de identidades y posiciones presentes en el aula, mostrando su visión al respecto. De esta forma, permitirá al alumnado reflexionar sobre su pasado, vivido o recordado, y la forma en que este influye en el presente, fomentando su compromiso

con la sociedad. La realidad social actual demanda que los docentes asuman una tarea relevante, educar en los valores asumidos socialmente como relevantes para vivir democráticamente: la libertad, la igualdad, el respeto, la justicia, la solidaridad, etc. (Carretero y Nolasco, 2019; Pérez-Rodríguez et al., 2022).

Por otro lado, la investigación presentada muestra algunas limitaciones. Los estudios encontrados se centran en su mayoría en la etapa de Educación Secundaria y Bachillerato, obviando otras etapas como la Educación Primaria. Además, la selección de las palabras claves en la revisión realizada y el período temporal ha excluido algunos estudios que podrían aportar datos distintos a los presentados. Por otro lado, la elección exclusiva de dos bases de datos, en este WoS y Scopus, y el tipo de producción -únicamente artículos científicos- excluye de esta revisión otros trabajos académicos relevantes en el área de conocimiento, como pueden ser Tesis Doctorales, capítulos de libros o actas de congresos sobre el tema abordado. Esta cuestión será tenida en cuenta en futuras investigaciones, en la idea de profundizar más en el campo de conocimiento, y mostrar una realidad más ajustada a los trabajos que se están desarrollando. Además, los resultados del estudio hacen latente la necesidad de seguir trabajando y formando a los docentes, de todos los niveles educativos, en cuestiones de memoria histórica, para conseguir, en última instancia, formar una ciudadanía crítica con memoria individual y colectiva, capaz de construir el presente y el futuro sin olvidar ni repetir los hechos traumáticos y conflictivos de nuestro pasado.

6. Agradecimientos

Este trabajo es resultado parcial de la Tesis Doctoral de Jesús Romero-Martínez.

7. Referencias

Las referencias marcadas con asterisco (*) constituyen los trabajos incluidos en la revisión sistemática realizada.

Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata.

Aponte, J. E. (2012). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 153-164. <https://doi.org/10.17227/01203916.1632>

*Armas-Castro, J., Conde Miguélez, J., Maia, C. y Férias, A. R. (2021). Las transiciones a la democracia en España y Portugal como pasados difíciles. Representaciones sociales del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.1), 89-108. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.81973>

- *Arrunátegui, G. (2021). Memoria y prácticas docentes: Enseñanza de la violencia política peruana en un colegio público-emblemático peruano. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14, 81-105. <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.221>
- *Åström Elmersjö, H. y Thorp, R. (2020). The Cold War, historical culture and history education: Swedish teachers' entangled narratives of history and memory. *Acta Didactica Norge*, 14(1), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.7780>
- Aydarova, E., Millei, Z., Piattoeva, N. y Silova, I. (2016). Revisiting Pasts, Reimagining Futures: Memories of (Post)Socialist Childhood and Schooling. *European Education*, 48(3), 159–169. <https://doi.org/10.1080/10564934.2016.1223977>
- Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Con-Ciencia social*, 15, 109-118.
- *Boadu, G. (2020). Historical significance and the challenges of African historiography: analysis of teacher perspectives. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(5), 639–657. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1843070>
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism. Teaching of history and memories in global worlds*. Information Age Publishing.
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1293-310), 293–310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cole, E. (2007). *Enseñar el pasado violento*. Rowman & Littlefield.
- Cooper, H. (2010). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach*. SAGE.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research*. SAGE.
- *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>
- *Corredor, J., Wills-Obregon, M. E. y Asensio-Brouard, M. (2018). Historical memory education for peace and justice: definition of a field. *Journal of Peace Education*, 15(2), 169–190. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1463208>
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, 15, 15-30.
- De Amézola, G. (2011). La última dictadura militar en la escuela argentina: entre la historia reciente y la memoria colectiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 29-56.
- De-Alba-Fernández, N., Navarro-Medina, E. y Pérez-Rodríguez, N. (2021). School Inquiry in Secondary Education: The Experience of the Fiesta de la Historia Youth Congress in Seville. *Social Sciences*, 10, 165. <https://doi.org/10.3390/socsci10050165>
- *Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en

- ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- *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 XX1*, 20(2), 259-278. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19041>
- Díez, E. J. (2022). La memoria histórica en la escuela. *Hispania*, 82(271), 547-571. <https://doi.org/10.3989/hispania.2022.016>
- Estepa-Giménez, J. (2024). Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio. *REIDICS*, 14, 9-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.01>
- Fullinwider R. K. (1996). Patriotic History. En R. K. Fullinwider (Ed.), *Public Education in a Multicultural Society: Policy, Theory, Critique* (pp. 203–230). Cambridge University Press.
- García-Vera, N. O. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 135-170. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918>
- *Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U. y Ibáñez-Etxeberria, A. (2023). Memoria histórica y apps para el desarrollo de la competencia social y cívica: Efectos del Proyecto 1936 en el profesorado en formación inicial. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 203-215. <https://doi.org/10.5209/rced.77252>
- Gough, D., Thomas, J. y Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1, 1-9. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-28>
- Herba, R. y Sikora-Gaca, M. (2014). Edukacja, pojęcie patriotyzmu a bezpieczeństwo państwa [Education, the concept of patriotism and state security. En J. Galeski, L. Kacprzak y A. Marcinkowski (Eds.), *Edukacja a bezpieczeństwo państwa [Education and State Security]* (pp. 93–103). Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica.
- Hobsbawm, E. (1996). La política de la identidad y la izquierda. *Debate Feminista*, 14, 86–100. <https://doi.org/10.22201/cieq.2594066xe.1996.14.331>
- *Jaskulowski, K. y Majewski, P. (2020). Politics of memory in Upper Silesian schools: Between Polish homogeneous nationalism and its Silesian discontents. *Memory Studies*, 13(1), 60-73. <https://doi.org/10.1177/1750698017741933>
- *Jaskulowski, K., Majewski, P. y Surmiak, A. (2017). Teaching the nation: history and nationalism in Polish school history education. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 77–91. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1304205>
- *Jaskulowski, K. y Surmiak, A. (2015). Teaching history, teaching nationalism: a qualitative study of history teachers in a Polish post-industrial town. *Critical Studies in Education*, 58(1), 36–51. <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.1117006>
- Jelin, E. (2014). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59(221), 225-242. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(14\)70822-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(14)70822-0)
- Jerome, L. y Clemitshaw, G. (2012). Teaching (about) Britishness? An investigation into trainee teachers' understanding of Britishness in relation to citizenship and the discourse of civic

- nationalism. *Curriculum Journal*, 23(1), 19–41. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.650468>
- *Jiménez-Becerra, I. (2022). Representaciones sociales sobre la enseñanza del conflicto en el profesorado colombiano: algunos efectos en sus decisiones didácticas. *El Futuro del Pasado*, 13, 583-612. <https://doi.org/10.14201/fdp.26179>
- *Kello, K. y Harro-Loit, H. (2013). How should the Past be Treated in Estonian Schools? Constructions of History Teaching in an Estonian Teachers' Newspaper. *Journal of Baltic Studies*, 45(3), 397–421. <https://doi.org/10.1080/01629778.2013.860610>
- Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 113-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>
- Kisler, R. (2022). A three-thousand-year-old soldier: history and the Hebrew Bible in Jewish-Israeli public education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(4), 497–511. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1832963>
- *Kitaevich, E. J. (2014). History that splinters: education reforms and memory politics in the Republic of Georgia. *Southeast European and Black Sea Studies*, 14(2), 319–338. <https://doi.org/10.1080/14683857.2014.906089>
- *Lanoix, A. (2017). L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire québécois. *McGill Journal of Education*, 52(1), 173-196. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9393>
- *Lanoix, A. (2018). Représentations sociales comparées. Le regard des enseignants et des conseillers pédagogiques sur les finalités de l'enseignement de l'histoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(2), 77–102. <https://doi.org/10.7202/1058113ar>
- Layana, C. y Gastón, J. M. (2019). Memoria histórica y compromiso institucional: el Instituto Navarro de la Memoria. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 37, 79–106. <https://doi.org/10.14201/shhcont37201979106>
- Loeffel, L. (2009). *Enseigner la démocratie: Nouveaux enjeux, nouveaux défis*. Armand Colin.
- López-Barceló, E. (2024). *El arte de invocar la memoria. Anatomía de una herida abierta*. Editorial Barlin Libros.
- *Luna, U., Castrillo, J., Gillate, I. y Ibañez-Etxeberria, A. (2022). Conocimientos del profesorado en formación inicial sobre la guerra civil y su tratamiento en las aulas. *El Futuro del Pasado*, 13, 613-639. <https://doi.org/10.14201/fdp.27113>
- *Macgilchrist, F., Ahlrichs, J., Mielke, P. y Richtera, R. (2017). Memory practices and colonial discourse: on text trajectories and lines of flight. *Critical Discourse Studies*, 14(4), 341–361. <https://doi.org/10.1080/17405904.2017.1325382>
- Martínez del Arco, M. A. (2021). *Memorias del frío*. Hoja de lata.
- *Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M. y Muñoz-Labraña, C. (2022). Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: la memoria histórica en España desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Sociales*, 81, 93-112. <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>

- Meneses, B. (2023). La experiencia histórica: teoría y práctica del profesorado de educación secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 21, 75-96. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2023.21.4>
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113-125. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/10383>
- Navarro-Medina, E., de-Alba-Fernández, N. y Pérez-Rodríguez, N. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales para educar a la ciudadanía: un análisis del currículum de la LOMLOE en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. En C. R. García, A. Razquin y M. M. Felices (Eds.), *Educación en memoria histórica y democrática: currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado* (pp. 75 – 82). Dykinson.
- Ortega, P., Merchán, J. y Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: Emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y saberes*, 40, 59-70. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys59.70>
- Pagès J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.
- *Panteli, Y. y Zembylas, M. (2012). Teachers' perceptions of national identity and its intersection with gender: a phenomenological study in a conflict society. *Gender and Education*, 25(4), 379–395. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.746648>
- *Paulson, J., Abiti, N., Bermeo Osorio, J., Charria Hernández, C. A., Keo, D., Manning, P., Milligan, L. O., Moles, K., Pennell, C., Salih, S. y Shanks, K. (2020). Education as site of memory: Developing a research agenda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(3), 429-451. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1743198>
- Peinado, M., Jaén, S. y de la Cruz, A. (2024). Hacia una didáctica de la memoria democrática: las fosas de la guerra civil. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 89–108. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.30981>
- Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N. y Navarro-Medina, E. (2022). University and challenge of citizenship education. Professors' conceptions in training. *Frontiers in Education*, 7(989482), 1-17. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.989482>
- Pérez, N. (2025). Memoria, verdad, justicia y reparación en el escenario escolar ¿cómo ha sido el abordaje de la memoria en las aulas? Algunas reflexiones. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 36(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.15359/rldh.36-1.11>
- *Philpott, C. (2014). Socioculturally situated narratives as co-authors of student teachers' learning from experience. *Teaching Education*, 25(4), 391–409. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908839>
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 53-77. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce53.77>
- *Purnomo, A., Kurniawan, G.F., Em, S. y Mulianingsih, F. (2024). Colonization is opposed to freedom: Anti-Dutch memories and the didactic practice of Indonesian history teachers.

Paramita: Historical Studies Journal, 34(1), 147-160.
<http://dx.doi.org/10.15294/paramita.v34i1.47560>

- Ramírez, Y. A., Mendieta Mendieta, W., Peña Infante, L. H. y Olaya Arenas, A. (2025). Los lugares de memoria histórica como lugares de educación para la paz: una forma de mitigación de tensiones entre lo público y lo privado. El caso del Parque Monumento AFAVIT. *Perseitas*, 13, 1-35. <https://doi.org/10.21501/23461780.4883>
- *Raudsepp, M. y Zadora, A. (2019). The sensitive scars of the Second World War in teaching European history. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 87–110. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566270>
- Ross, E. W. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5), 371–389. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- *Rubiano, J. L., Carrillo Muñoz, G. E. y Torres Peña, D. (2020). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: aplicación de una propuesta pedagógica. *Ciudad Pazando*, 13(1), 69–79. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13968>
- *Rubin, B. C. (2016). We Come to Form Ourselves Bit by Bit: Educating for Citizenship in Post-Conflict Guatemala. *American Educational Research Journal*, 53(3), 639-672. <https://doi.org/10.3102/0002831216646871>
- Rubio, G. y Osorio, J. (2017). Memoria, procesos identitarios y pedagogías: El caso chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 131-150. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100009>
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, 41, 69-85. <https://doi.org/10.17227/01234870.41folios69.85>
- *Sáez-Rosenkranz, I., Sabido-Codina, J. y Prats-Cuevas, J. (2021). Memoria histórica e historia enseñada: Construcciones simbólicas del futuro profesorado y su vínculo con la experiencia escolar. *Tempo & Argumento*, 13(33), e0111. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0111>
- Sant, E. (2021). *Political education in times of populism. Towards a radical democratic education*. Palgrave Macmillan.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 189, 12-15.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clio & Asociados*, 19, 249-267. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4750>

- Schuman, H., Schwartz, B. y d'Arcy, H. (2005). Elite revisionists and popular beliefs: Cristopher Columbus, hero or villain? *Public Opinion Quarterly*, 69, 2-29. <https://doi.org/10.1093/poq/nfi001>
- Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Souza, E. (2015). La idea de multiperspectividad en el aprendizaje histórico: una investigación a partir de películas sobre el nazismo. *Clío & Asociados*, 20, 84-96. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8123/pr.8123.pdf
- *Toledo, M. I. y Magendzo, A. (2013). Golpe de Estado y Dictadura Militar: Estudio de un Caso Único de la Enseñanza de un Tema Controversial en un Sexto Año Básico de un Colegio Privado de la Región Metropolitana — Santiago, Chile. *PSYKHE*, 22(2), 147-160. <https://doi.org/10.7764/psykhe.22.2.585>
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Marcial Pons.
- Van Straaten, D., Wilschut, A. y Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479-502. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>
- *Zanazanian, P. y Moisan, S. (2012). Harmonizing Two of History Teaching's Main Social Functions: Franco-Québécois History Teachers and Their Predispositions to Catering to Narrative Diversity. *Education Sciences*, 2(4), 255-275. <https://doi.org/10.3390/educsci2040255>
- Zorrilla, J.L., Razquin, A. y García, C.R. (2024). Memoria Democrática en tiempos de populismo. Pensamiento histórico y emociones en profesorado en formación. *Acta Scientiarum. Education*, 46(e68059), 1-13. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.68059>

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

