

Profesores, deliberación y contenidos históricos en contexto de estallido social

Teachers, deliberation and historical content in a context of social conflict

Recibido: 31-05-2023 Aceptado: 01-03-2024 Publicado: 01-04-2024

Eduardo Cavieres-Fernández 

Universidad de Playa Ancha, Chile

Autor de correspondencia: ecavieres-cea@upla.cl

Gabriel Villalón 

Universidad de Chile, Chile

Resumen

Objetivo: el objetivo de esta investigación fue analizar las actividades de deliberación implementadas por dos profesores de historia chilenos en torno a problemáticas públicas, utilizando los contenidos existentes sobre la Independencia Nacional, en el contexto de un estallido social en el país. **Metodología:** se empleó la metodología de estudio de casos a través de entrevistas y observaciones de clases. **Hallazgos:** se concluye sobre la importancia de los aspectos que sustentan la decisión de implementar actividades deliberativas en contextos sociales adversos y que, para los profesores de este estudio, se asocian a sus propias concepciones sobre la deliberación y a la empatía que sienten hacia sus estudiantes, con el fin de ayudarles a expresarse en momentos de alta tensión social. Si bien vincular pasado y presente puede resultar particularmente complejo dada la conexión emocional de los estudiantes con la problemática contingente, es un ejercicio que, permite explorar algunas conexiones con el propósito de comprender mejor los conflictos que están afectando actualmente a la sociedad. En ese sentido, la decisión de los profesores de usar contenidos del pasado más distante, como la Independencia Nacional, puede ser una contribución al respecto, si se apunta a las similitudes que continúan vigentes en el tiempo.

Palabras clave: profesores, discusión, contenido de historia, conflicto social, deliberación.

Cómo citar este artículo (APA): Cavieres-Fernández, E., & Villalón, G. (2024). Profesores, deliberación y contenidos históricos en contexto de estallido social. *Educación y Humanismo*, 26(46). pp. 181-198.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6630>



Abstract

Objective: the objective of this research was to analyze the discussion activities implemented by two Chilean history teachers around public issues, using the contents on national independence, in the context of a social outburst in the country. **Methodology:** case study methodology was used through interviews and classroom observations. **Findings:** the aspects that support the decision to implement deliberative activities in adverse social contexts are of importance. For the teachers in this study, they are related to their own conceptions of deliberation and the empathy they felt towards their students to help them express themselves in moments of high social tension. Similarly, although connecting past and present can be particularly complex given the emotional attachment of students to the contingency that affects them, it is an exercise that allows to explore some links in order to better understand the conflicts that are currently affecting society. In this sense, the teachers' decision to use content from the more distant past, such as the national independence, can be a contribution in this regard, if one points out the similarities that remain valid in time.

Keywords: teachers, discussions, historical content, social conflict.

Introducción

En las últimas décadas, ha crecido la importancia concedida al profesorado en la implementación de objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de habilidades deliberativas en torno a asuntos públicos relevantes para la formación ciudadana de los estudiantes (Hess & McAvoy, 2015). No obstante, al mismo tiempo, se ha evidenciado la tendencia general de los profesores a evitar generar discusiones en su enseñanza, dado los contextos de polarización social que inciden en las respuestas emocionales de sus estudiantes, suscitando conflicto en el aula (Cassar, Oosterheert & Meijer, 2021). Algunos estudios confirman esta dificultad cuando se fomenta la discusión en torno a temáticas del presente vinculadas a contenidos sobre eventos históricos del pasado (López-Facal & Santidrián, 2011; Varela, 2021). Ante ello, estudiar las tensiones que enfrentan los profesores y cómo buscan resolverlas resulta fundamental para seguir fortaleciendo este ámbito de la formación ciudadana, específicamente, a través de un estudio de caso.

De acuerdo a ello, el objetivo de este trabajo es analizar las actividades de deliberación implementadas por dos profesores de historia chilenos en torno a problemáticas públicas, utilizando los contenidos sobre la Independencia Nacional, en momentos en que se desataba el mayor estallido social de las últimas décadas en Chile. Durante octubre y noviembre del 2019, se desarrollaron un conjunto de movilizaciones, a través de marchas y la ocupación de espacios públicos, en protesta por el modelo económico de mercado imperante. Asimismo, diversos grupos convocaron cabildos populares para plantear la necesidad de dar inicio a transformaciones políticas y económicas para una mejor distribución de la riqueza en el país. En respuesta a la irrupción de distintas formas de violencia, incluyendo el saqueo de centros comerciales, el gobierno decretó estado de excepción con toque de queda y llamó a las fuerzas de seguridad para que resguardaran el orden público, lo que dio lugar a una serie de abusos en contra de los derechos humanos (Jiménez, 2020; Rivera-Aguilera, et al., 2021).

En consecuencia, los participantes de esta investigación se hallaron en un contexto de alta polarización que no resultaba apropiado para implementar actividades deliberativas dadas las restricciones que surgieron para planificarlas y ejecutarlas de manera adecuada. En ese sentido, los profesores podrían haberlas evitado, lo que plantea la pregunta referente a los aspectos que sustentaron su decisión de persistir en implementar la deliberación en el aula en estas circunstancias. Junto a ello, podrían haberse centrado únicamente en el análisis de la contingencia que estaba afectando a sus estudiantes, pero insistieron en usar como referente el contenido sobre la Independencia Nacional, prescrito curricularmente, para establecer vínculos entre el pasado y el presente, aunque ello versara sobre un hecho distante anterior con poca conexión con las experiencias de los estudiantes. Ello remite a la pregunta respecto de la pertinencia de determinadas unidades curriculares para favorecer la discusión en el aula. Estas preguntas guían la discusión en el presente trabajo.

Profesorado y deliberación en el aula

Un foco teórico de esta investigación viene dado por el rol del profesorado en la implementación de actividades deliberativas en el aula. No obstante, diversos estudios han subrayado la complejidad de ejecutar estas actividades lo que, incluso, explica el por qué los profesores tienden a evitarlas (Cassar, Oosterheert & Meijer, 2021; Estellés, Romero & Amo, 2021). Este aspecto es particularmente apremiante en contextos de conflicto social bajo los cuales los estudiantes expresan posturas políticas y emocionales de alta intensidad (Pace, 2022). Consecuentemente, aquello justifica la necesidad de indagar en aquellos elementos que sustentan la opción de los profesores de incluir la deliberación en su enseñanza para ayudar a los estudiantes a comprender de mejor manera las temáticas públicas.

De este modo, algunos autores han analizado las concepciones y experiencias de los profesores en materia de participación ciudadana que explican su decisión de incentivar la deliberación sobre asuntos de interés público (Knowles, 2018; Cavieres-Fernández, 2014; Myers, 2009). A su vez, esta opción les orienta en la postulación de objetivos de enseñanza que estén asociados a la discusión en el aula, los cuales pueden referirse a las dimensiones valóricas de la ciudadanía o la conciencia social y política de los estudiantes (Hess & McAvoy, 2015; Avery, Levy & Simmons, 2013). Asimismo, sus propios planteamientos les ayudan a adecuar estos objetivos a los contextos más amplios, en los cuales están insertos sus establecimientos educativos, con el fin de generar deliberación en torno a eventos de connotación social que estén provocando tensiones o conflictos sociales y políticos y, por tanto, afectando a sus estudiantes (Swalwell & Schweber, 2016; Geller, 2020).

Consecuentemente, las experiencias que respaldan esta opción, ayudan a los profesores a encauzar los desacuerdos durante las discusiones o aportar información relevante para corregir posturas que no respeten la diversidad o sean discriminatorias (Yeager & Humphries, 2011). Así, la relación que los profesores establecen con sus estudiantes constituye un aspecto fundamental, pues les ayuda a fomentar un ambiente de tolerancia para intercambiar perspectivas que posibiliten una mejor comprensión de los asuntos públicos, evitar tensiones excesivas ante posibles desacuerdos y resguardar la sensibilidad de aquellos estudiantes que puedan verse afectados por los acontecimientos que se encuentran siendo analizados (Beck, 2019; Dunn, Sondel & Baggett, 2019). Del mismo modo, la empatía de los profesores contribuye a que el estudiantado se sienta motivado para expresar sus

sentimientos y experiencias durante las actividades deliberativas centradas en problemáticas sociales conflictivas (Payne & Journell, 2019).

En Iberoamérica, estos aspectos ligados a la decisión de los profesores de usar la deliberación en el aula han sido menos estudiados. No obstante, en el ámbito chileno destacan el trabajo de Toledo, Magendzo, Gutiérrez, Iglesias, & López (2015) quienes cuestionan diversos aspectos de cómo los profesores tratan los temas controversiales, incluyendo la tendencia a asumir posturas neutras que no incentivan la discusión entre los estudiantes o, por el contrario, de intentar imponer sus propias perspectivas de análisis. Por su parte, el estudio de Godoy (2017), reafirma la importancia que tiene para los profesores las características de los estudiantes, su nivel de participación en clases o su interés en temas políticos al momento de implementar este tipo de iniciativas deliberativas. El conjunto de estos aportes, apunta a elementos sustanciales que sustentan la opción de los profesores de implementar la discusión en el aula -y de cómo hacerlo- y, por tanto, son profundizados en este trabajo.

Profesorado, contenidos históricos y temática públicas

Un segundo aspecto conceptual que se considera en esta investigación se refiere a los contenidos de enseñanza que deben ser seleccionados para promover la discusión entre los estudiantes sobre temáticas públicas, lo que constituye otro factor fundamental que los profesores deben considerar al momento de promover la deliberación en el aula (Noddings & Brooks, 2017).

En términos de la enseñanza de la historia, la naturaleza de estos contenidos remite a la relación que es preciso establecer entre los conocimientos históricos prescritos en el currículo y la promoción de habilidades propias de la formación ciudadana (Barton & Levstik, 2009; Plá, 2017). Ello incluye el fomento de la conciencia histórica entendida como la habilidad para comprender los significados que, a partir del conocimiento histórico, las personas construyen acerca del pasado, los cuales les permiten interpretar su vinculación con eventos recurrentes del presente y conjeturar su proyección hacia el futuro (Nordgren & Johansson, 2015; Seixas, 2017). Desde esa perspectiva, la enseñanza de estos contenidos debiese apuntar a que los estudiantes analicen críticamente el pasado a través de la utilización de componentes asociados al análisis histórico, como el trabajo con evidencia; reconozcan la multicausalidad de los procesos sociales y la agencialidad de los sujetos históricos; y comprendan que los procesos sociales se configuran sobre elementos que cambian y permanecen entre un período histórico y otro (Levesque, 2008).

Sin embargo, la vinculación temporal que los estudiantes debiesen establecer a partir de los contenidos históricos del currículo constituye un proceso complejo que está mediado por sus propias comprensiones acerca de los hechos pasados que dividen a las sociedades y por las repercusiones emocionales que pudiesen estar teniendo sobre ellos (Barton & McCully, 2012). De este modo, discutir sobre estos contenidos en el aula les podría ayudar a conocer otras perspectivas distintas, profundizando en sus causas y deliberando respecto de posibles soluciones a futuro (Barton & Levstik, 2009; King, 2009; Zembylas & Kambani, 2012). Por ello, si bien estas temáticas son particularmente desafiantes dada su naturaleza contenida, constituyen una herramienta para que los profesores relacionen de mejor manera los contenidos históricos con las experiencias de los estudiantes, contribuyendo al diálogo tole-

rante que respete la diversidad y favorezca la reflexión crítica respecto de las problemáticas sociales (Goldberg & Savenije, 2018).

En el ámbito Iberoamericano, también se ha destacado la relevancia de los contenidos históricos para que los estudiantes comprendan los actuales problemas públicos (Pereira & Seffner, 2018; Santisteban, 2019). No obstante, se ha tendido a sugerir acontecimientos más distantes en el tiempo, puesto que los eventos del pasado reciente -más aún si están ligados a hechos de violencia- suelen afectar más a los estudiantes y provocarles reacciones emocionales adversas al momento de discutirlos en el aula (López-Facal & Santidrián, 2011). Así, de acuerdo a algunos estudios, hay profesores de historia que coinciden en que asuntos históricos recientes pueden ser demasiado conflictivos para ser discutidos en el aula, y, por lo tanto, prefieren aquellos localizados en un pasado más distante o en un espacio geográfico/político más lejano a las experiencias cotidianas de los estudiantes (Toledo, Magendzo, Gutiérrez & Iglesias, 2015; Varela, 2021). No obstante, otros estudios, si bien confirman estas percepciones sobre el uso de contenidos históricos distantes en el tiempo para analizar temáticas públicas actuales, al mismo tiempo, advierten de las dificultades que tienen los profesores al utilizarlos para que los estudiantes accedan a un conocimiento más acabado sobre dichos eventos y, por tanto, para establecer relaciones de continuidad y cambio (Cavieres-Fernández & Uzcátegui-Pacheco, 2021). Esta última perspectiva también es profundizada en este trabajo.

Método

Para el desarrollo de esta investigación, se utiliza como metodología el estudio de casos, pues, supone la descripción en profundidad de un ámbito de la realidad, en contexto, lo que permite su delimitación y, por tanto, su posterior análisis (Merriam & Tisdell, 2016). Específicamente, los dos casos que se analizan corresponden a dos profesores implementando actividades deliberativas en el aula dentro del contexto educativo y social que circunscriben esta investigación. Dado el uso exclusivo de instrumentos cualitativos, no se buscó evaluar las prácticas pedagógicas de estos profesores, a través de la fijación de variables, sino comprender, desde su subjetividad docente, el cómo fueron dando sentido a los desafíos que debieron enfrentar.

Participantes

Los casos están conformados fundamentalmente por las experiencias de dos participantes pertenecientes a la zona central de Chile. Para resguardar su anonimato se utilizan nombres ficticios. La profesora Javiera, era docente de la asignatura de Historia, con 7 años de experiencia docente al momento de la investigación y se desempeñaba en un establecimiento educacional particular subvencionado (administración privada con financiamiento público). El profesor Manuel, también era docente de Historia, tenía 7 años de experiencia profesional al momento de la investigación y ejercía en un establecimiento educacional público. Estos profesores fueron invitados a participar dada su cercanía a los investigadores de este estudio con ocasión de su interés por perfeccionarse en temas de enseñanza de la historia y formación ciudadana. Tanto al momento de la invitación como en el transcurso de ella se siguieron todos los protocolos éticos para garantizar su participación libre e informada.

Recolección de datos

Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos cualitativos. Primero, se realizaron observaciones no participantes durante el transcurso de los meses de octubre y noviembre del 2019. Se observaron 4 clases a Javiera (en las dos primeras planificó con sus estudiantes una discusión en el aula bajo el formato de debate, y en las dos siguientes llevó adelante la actividad); y 3 clases a Manuel (en las dos primeras organizó con los estudiantes una discusión bajo el formato de debate, y en la tercera se realizó la actividad). Durante todas las clases observadas se tomaron notas de campo sobre las situaciones emergentes relacionadas con las preguntas de investigación. Las clases en las cuales se implementaron los debates fueron grabadas audiovisualmente en su integridad.

Segundo, se realizaron cuatro entrevistas a cada uno de los participantes durante los meses de octubre y diciembre del 2019, las cuales fueron grabadas y transcritas. La primera se realizó con anterioridad al estallido social y se centró en sus conocimientos profesionales para implementar la discusión en el aula y la planificación preliminar de su actividad. La segunda se llevó adelante dos semanas después del Estallido para conversar acerca de la experiencia de los docentes en esos días y cómo planeaban llevar adelante la actividad a pesar del contexto social imperante. La tercera entrevista se desarrolló una vez que los profesores habían implementado su actividad de debate y analizaron algunas situaciones pedagógicas complejas que debieron enfrentar. Finalmente, en la última entrevista, los profesores repasaron la experiencia de haber organizado un debate en pleno revuelo social y cómo evaluaban la actividad en relación a los logros que señalaron haber alcanzado.

Análisis de los datos

Para la construcción de los casos de estudio, los datos provenientes de las observaciones de clases y aquellos recolectados a través de las entrevistas se analizaron de manera separada. Para el caso de las observaciones, se utilizaron las notas de campo y las grabaciones audiovisuales de las clases para elaborar una bitácora en la cual se registró descriptiva y secuencialmente los eventos/interacciones que fueron identificados en dichas clases y que se relacionaban con las temáticas conceptuales que sustentan a la investigación (Payne & Journell, 2019). De este modo, estas fueron utilizadas como códigos organizadores (ie., prácticas de los profesores, deliberación entre estudiantes; vinculaciones pasado-presente; conflicto social, experiencias de ciudadanía de los estudiantes, contenidos de la Independencia Nacional), en torno a los cuales, se fue estructurando un relato descriptivo del contexto de aula y de las actividades de debate organizadas por los profesores.

Del mismo modo, a través de un proceso similar de codificación, se analizó por separado el conjunto de entrevistas pertenecientes a cada profesor. Ambos conjuntos se analizaron a través de códigos deductivos que se desprendieron de las temáticas del marco conceptual (discusión en el aula, relación con los estudiantes, selección de temas, contenidos históricos, temáticas públicas, Independencia Nacional). También se utilizaron códigos inductivos que emergieron de la lectura de las entrevistas y que se refieren fundamentalmente a las experiencias de los profesores durante el periodo investigado, ya sea situaciones que vivieron personalmente como aquellas que presenciaron (conflictos post estallido en el país, tensiones establecimiento escolar, obstáculos para enseñar, ambiente del aula, dificultades durante los debates, respuestas emocionales de los estudiantes). Asimismo, puesto que las

entrevistas capturaban la experiencia de los profesores implementando la discusión en el aula, los códigos mantuvieron este elemento narrativo (Saldaña, 2013). Finalmente, los códigos afines fueron subsumidos en categorías más amplias para estructurar también, por cada participante, un relato descriptivo.

Consecuentemente, por participante, el relato que derivó de las observaciones se integró con el relato que surgió de las entrevistas, dando como resultado dos relatos únicos que dan cuenta de los dos casos de estudio. Así, al modo de viñetas, ilustran el carácter conflictivo del contexto en el que se sitúa la investigación, y resalta la experiencia de los profesores promoviendo la deliberación en el aula utilizando los contenidos de enseñanza sobre la Independencia Nacional. Estos relatos se exponen a continuación en la sección de hallazgos, la que posteriormente sustentará la discusión en torno a las preguntas propuestas para esta investigación (Miles, Huberman, & Saldana, 2013).

Hallazgos

La profesora Javiera: discutir para hablar sobre lo que pasa

En el día del estallido social, la profesora Javiera había acompañado a un curso a visitar el Museo de la Memoria en la capital del país y se encontraron de pronto en medio de una fuerte presencia policial y gases lacrimógenos. Para muchos estudiantes, sentir el ardor en los ojos fue una experiencia nueva. En los siguientes días, el ambiente se volvió muy tenso a medida que las manifestaciones aumentaban en el país, y la profesora comenzó a temer por la seguridad de sus estudiantes. Incluso el edificio de la Municipalidad que estaba a cuerdas de su establecimiento educacional, fue quemado por manifestantes sólo horas después de haber finalizado la jornada escolar. Javiera recordaba la angustia con la que se despertaba en la mañana durante esas semanas.

Coincidentemente, la profesora se hallaba planificando con los estudiantes de uno de los octavos básicos, un debate en torno a los contenidos de la Independencia Nacional y su vinculación con temáticas públicas actuales. Estaba convencida que debatir enseñaba a los estudiantes a expresar sus opiniones, pero “con una base”, y a escuchar sus diferentes posturas, habilidad que parecía perdida en el país en ese momento. Contenidos históricos como la Independencia, cuyas ideas revolucionarias incitaron el cambio, también permitían discutir sobre los límites de la participación, pues esa era la gran crítica que le hacían los estudiantes: “fue un movimiento que benefició a unos pocos. Participó gente del bajo pueblo, pero ellos no vieron el cambio en su situación social”.

Para motivar a sus estudiantes con la actividad, Javiera les presentó algunas imágenes vinculando la Independencia Nacional con el estallido social. Así, por ejemplo, usó una imagen de la batalla conocida como el Desastre de Rancagua, para aludir a la violencia de los realistas en contra de los patriotas derrotados, y la confrontó con otra en donde aparecía la violencia durante el estallido social. Complementó aquello con preguntas referidas al “rol que tenían los que estaban gobernando, o si la violencia era o no la mejor forma”. Sin embargo, los estudiantes más que poner atención a dicha conexión, estuvieron muy exaltados intentando hablar de lo que les estaba ocurriendo. Como lo describió la profesora después, la sesión “fue bastante intensa, porque tenían mucha rabia. Para mí fue desgastante el tratar de que se escucharan”.

En la siguiente clase, la profesora dividió al curso en cinco grupos y distribuyó los temas que serían discutidos durante la actividad, basados en los contenidos prescritos en el currículo nacional, tales como el descontento de los criollos en contra de la monarquía, o las críticas en contra de la economía colonial. Cada grupo debía asumir una postura frente a su tema -a favor o en contra- y, luego, en el debate, presentarla a otro grupo designado, el cual, debía estar preparado para hacer contra-preguntas a modo de generar una discusión. Para ello, los estudiantes debían armar su presentación investigando las fuentes sugeridas por Javiera. Sin embargo, en medio de una jornada escolar acortada dado el contexto de convulsión social aún en desarrollo, los estudiantes no pudieron concentrarse debidamente para preparar la actividad.

Consiguientemente, en el día del debate, aunque la profesora trató de resaltar la actividad reuniendo al curso en la biblioteca e invitando a otros profesores para que sirvieran de jueces, ésta no transcurrió como lo había anticipado. Los estudiantes leyeron sus intervenciones, meramente mencionando algún antecedente que habían investigado sobre la Independencia, de manera breve y sin mayor análisis. Las contra preguntas tampoco provocaron discusión. Como lo reprochó Javiera en varias ocasiones, de “debate se ha visto poco”. Según lo expresó posteriormente, a los estudiantes les faltó dar “mayor respaldo” a lo que decían, aunque valoró que mencionaran algunos conceptos estudiados y trataran de explicarlos con sus palabras.

Aunque hubo una nueva suspensión de clases, la profesora Javiera decidió dedicarle una sesión adicional a la actividad para que los estudiantes pudieran establecer más conexiones con la actualidad. Al inicio, a los estudiantes les solicitó sentarse nuevamente con sus grupos de debates para analizar la temática referida a si el proceso de la Independencia había provocado una transformación total en Latinoamérica. Luego fue solicitando sus respuestas a los representantes de cada grupo. En general, los comentarios coincidieron en que, si bien hubo cambios no fue una transformación total, pues hubo elementos que perduraron como las creencias católicas, tal como lo ilustró un estudiante. No obstante, mientras una alumna subrayó la importancia de los cambios como la división de poderes, y recalcó que, aunque se mantuvo una mezcla cultural con elementos españoles, América Latina también adoptó una cultura propia; otro estudiante rebatió el que hubiese habido transformaciones, pues persistió la desigualdad estructural a través de nuevas instituciones que se encargaron de impedir el ejercicio de los derechos hasta el día de hoy.

Tras esta primera ronda de trabajo, la profesora preguntó si existía relación entre la Independencia Nacional y la conmoción social que afectaba al país. Entre varias respuestas, la que más provocó reacciones fue la de una estudiante que afirmó que sí, pues todavía persistía la esclavitud en el país. Varios estudiantes mencionaron a familiares que estaban obligados a trabajar horas extras para aumentar sus bajas remuneraciones para mantener sus hogares. Frente a ello, Javiera intentó aclarar que, mientras con la esclavitud no había libertad, en la actualidad existían contratos y una ley laboral que resguardaban la voluntariedad de las partes, añadiendo que no había que confundir esclavitud con abuso de poder. Luego, invitó a los estudiantes más bien a vincular el malestar social que existía en tiempos de la Independencia con el de la actualidad. No obstante, los alumnos insistieron en la perpetuación de la falta de libertad por medio de la alta carencia de opciones para elegir mejores trabajos, y el maltrato que todavía la clase social daba a la ‘común’ o pobre; aunque

un estudiante matizó que antes no se podía hacer nada si no se era noble, en cambio en la actualidad eso podía cambiar si se iba a la universidad.

Por último, la profesora preguntó si era importante, o no, conocer hechos del pasado, como la Independencia Nacional, para comprender el presente. Tras reflexionar en grupo, los estudiantes tendieron a concordar que era beneficioso comprender el pasado, pues ayudaba a conocer mejor el presente y a anticipar lo que podría suceder en el futuro. Un estudiante especificó que conocer los factores que provocó la Independencia permitía establecer similitudes con la actualidad, como el uso del poder o la división entre las personas que estaban ‘arriba’ y las que estaban ‘abajo’. Sólo un estudiante planteó una perspectiva discordante al señalar que lo mejor era no conocer el pasado, argumentando que las personas que habían conocido la dictadura militar que gobernó al país hace cuatro décadas atrás estaban reaccionando con miedo ante el presente estallido social, en cambio los jóvenes, al no tener esa experiencia, estaban en esos momentos protestando con fuerza en contra del gobierno.

Mirado en perspectiva, la profesora Javiera reconoció una serie de deficiencias en el debate como la falta de preparación de los estudiantes o en su modo de expresarse: “muy impulsivos. Estuve muchas veces haciendo que respetaran sus turnos, que dejaran hablar al otro”. No obstante, apreció que los estudiantes pudieran hablar de lo que estaba pasando, y de manera particular, que al hacer “estas conexiones con el pasado y el presente, hubo más impacto que en el debate mismo”. Si bien sabía que estos estudiantes podían ser críticos, con ocasión del estallido social, mostraron un entusiasmo que no habían manifestado antes. Como concluyó, “fue bastante impactante como, en una situación que nos remeció a todos, el conocimiento sale como una herramienta para responder a las interrogantes que existen en el momento”.

Profesor Manuel: Discutir para problematizar la realidad

El estallido social provocó gran incertidumbre en el colegio del profesor Manuel dada la violencia que se desató. Aún recordaba “cuando me levantaba temprano y el día anterior había habido muchas manifestaciones. Tengo pegada esa imagen, yendo a trabajar, edificios quemados, los semáforos botados”. Incluso, su colegio fue apedreado. Como resultado se redujo la jornada escolar durante algunas semanas, lo que afectó la planificación de las actividades. Como lo ilustró Manuel, durante esos días escuchó con frecuencia a los estudiantes hablar entre ellos sobre lo que estaba pasando, y notó que se estaban informando a través de las redes sociales y la televisión. Él intentó “contenerlos”, pues estaban llenos de preguntas, y hacerlos reflexionar sobre lo que “sentían con el toque de queda, ver pasar a un militar armado, en las noches cuando escuchaban pasar los helicópteros, qué sabían de las demandas que se estaban manifestando”.

Desde la perspectiva del profesor, este tipo de conversaciones contribuían a la participación ciudadana de sus estudiantes, más aún en contextos complejos como los que se estaban dando en ese momento. Por eso, procuraba que los estudiantes “problematizaran la realidad”, desde su hoy, para luego empezar a “retroceder” hasta la pregunta, “en estos 100 años que han pasado ¿se ha logrado de alguna forma revertir los grandes problemas?” Las respuestas de los estudiantes permitían discutir sobre cuestiones como los intereses de

la elite y de cómo habían influido en el tiempo en el país. No obstante, estos intercambios no eran “sostenidos, son como chispazos que de repente se dan”. Consecuentemente, intentaba organizar discusiones más estructuradas para potenciar el análisis de estas temáticas y que los estudiantes adoptaran distintas perspectivas.

Por esta razón, aprovechando el contexto de estallido social, a Manuel le pareció oportuno organizar con un octavo básico un debate que vinculara los contenidos de la Independencia Nacional con la crisis que vivía el país en ese instante. Por supuesto, la planificación no fue simple dado el ambiente, debiéndose acomodar tiempos y contenidos. Privilegió temas como la formación de los cabildos, o el rol que tuvieron los distintos estratos sociales, en particular la elite y la población campesina. Dividió el curso en 3 grupos, cada uno formado, a su vez, por dos subgrupos a los que asignó una premisa distinta referida a la Independencia Nacional. Un subgrupo debía apoyar la premisa y el otro rebatirla. Manuel entregó a cada subgrupo una guía con una fuente historiográfica para que los estudiantes respaldaran sus argumentos con evidencia. También incluyó unas preguntas orientadoras para que vincularan la fuente con sus posturas personales respecto de lo que ocurría en el país, y así, considerar la continuidad que existía entre los hechos ocurridos en la Independencia y aquellos de la actualidad.

Tras una serie de suspensiones de clases, el debate se realizó en la última sesión, de 45 minutos, que Manuel tuvo con los estudiantes antes del cierre anticipado del año escolar. La premisa que generó mayor discusión planteaba si, para superar el conflicto social, era necesario fijar un bien general para todos, o si más bien se debían respetar los intereses individuales de las personas. Mientras un grupo argumentó que un bien general posibilitaba mayor igualdad, pues evitaba que los que ‘están más arriba’ decidieran a favor de aquello que solo les convenía a ellos, el otro grupo señaló que aquello no respetaba la diversidad de intereses que existía entre las personas. Aquello derivó en una discusión sobre las clases sociales -en donde las ‘más altas, están más beneficiadas’- y comentarios sobre los privilegios que recibían instituciones, como las Fuerzas Armadas y Carabineros, a pesar de que “que estaban muy manchadas desde hace tiempo”, en el decir de una estudiante. Ante ello, algunos participantes insistieron en que las leyes debían beneficiar a todos los chilenos, porque ‘somos un solo país’.

En términos generales, los argumentos de los estudiantes tendieron a reflejar sus opiniones sobre lo que estaba ocurriendo, sin integrar mayormente aspectos referidos a la Independencia Nacional. Los subgrupos que debían discutir si la elite criolla fue el motor de las transformaciones sociales que se dieron en el país, se refirieron más bien a sus críticas sobre el actual gobierno por representar los intereses de la elite y no tener ningún interés por los intereses del ‘pueblo’. Asimismo, los subgrupos que debían discutir sobre si los cabildos permitían a la ciudadanía expresar sus demandas, se centraron menos en los cabildos como institución tradicional, y más sobre la relevancia que habían tenido aquellos convocados espontáneamente por algunos grupos durante el estallido social para expresar sus demandas.

Durante todas estas discusiones el profesor no intervino con intensidad, salvo para motivar a los estudiantes a hacerse mejores preguntas entre ellos o para pedirles que aclararan algunas ideas. También solicitó en un par de ocasiones que se explicitara detalladamente la vinculación entre sus análisis y la Independencia Nacional. Ante ello, los estudiantes conti-

nuaron destacando las semejanzas, aunque genéricas, que veían entre algunas problemáticas presentes durante la Independencia y aún recurrentes en el país, como el elitismo o la exclusión de los grupos populares en la toma de decisiones. Un estudiante incluso señaló que los descendientes de los criollos seguían gobernando hasta hoy sólo porque “habían salido vencedores en la Independencia”, y seguían “menospreciando al pueblo”. Por contrapartida, sólo una estudiante cuestionó la posibilidad de establecer alguna vinculación al plantear que, si bien algo se podía conocer sobre la Independencia a partir de lo que “decía el historiador”, ni él ni el profesor, habían estado ahí para poder aseverar alguna información.

El profesor evaluó positivamente la actividad pues permitió discutir acerca de la contingencia en el país, pues, como recuerda haberles dicho a sus estudiantes, “obviamente, la situación es lamentable, pero le caía como anillo al dedo al contenido que estábamos viendo”. Asimismo, quedó conforme con la vinculación que se hizo entre el proceso histórico de la Independencia con el presente, pues no era un ejercicio que solía hacer en su docencia dada su complejidad, además de ser un aspecto más bien ausente en el currículum, en el texto escolar, o en los lineamientos del colegio. Sin embargo, no dejó de estar consiente, que el contexto político y social más amplio al afectar la planificación y la concentración de los estudiantes, influyó decididamente para que no se pudiesen relacionar de mejor manera los contenidos de la unidad con lo que estaba ocurriendo en el país.

No obstante, Manuel reconoció que debió haberse focalizado más en trabajar las fuentes con los estudiantes, e incluso, haber seleccionado algunas que se enlazaran mejor con los temas que se iban a debatir. Por ello, ante muchas de las vinculaciones que establecieron los estudiantes que eran “muy forzadas”, concluyó la necesidad de analizar con ellos más noticias de actualidad antes de pasar al estudio de algún hecho histórico. Por ejemplo, discutir primero sobre el elitismo y la acumulación de riqueza para que los estudiantes hiciesen “un marco completo de discusión y, de ahí, irse al tema de la elite en la Independencia; una especie de comparativa”. En ese sentido, se concluyó que la discusión ya no sería “del pasado al presente, si no del presente al pasado”. No obstante, quedó con la inquietud sobre si la discusión estructurada, como la que había pretendido, contribuía a un “espacio para la emocionalidad”, como sí lo permitía una conversación con preguntas abiertas en donde los estudiantes pudieran compartir sus experiencias. No obstante, ello implicaría aprender a “generar preguntas dentro del aula”, un aspecto no considerado en su establecimiento educacional como parte del desarrollo profesional de los docentes.

Discusión

A continuación, a partir de los hallazgos obtenidos y los referentes conceptuales que sustentan la investigación, se discuten las preguntas que guían el presente trabajo y se sugieren los aportes más específicos de este estudio a la literatura en el área.

Los profesores y su decisión de promover la deliberación en contexto de estallido social

Los casos presentados confirman la complejidad de implementar discusiones en el aula y explican algunas de las razones por las cuales los profesores tienden a evitarlas (Cassar,

Oosterheert & Meijer, 2021). En efecto, describen cómo el estallido social afectó seriamente a los centros educativos, disminuyendo los tiempos requeridos para preparar e implementar actividades deliberativas. Por contrapartida, al mismo tiempo, el estudio resalta la decisión de estos profesores de anteponer su interés en apoyar a sus estudiantes por sobre las dificultades presentes, permitiéndoles hablar sobre lo que estaba pasando -en palabras de la profesora Javiera- o para problematizarlo -en el decir del profesor Manuel. A la luz de sus relatos, aquello significó vincular sus objetivos de enseñanza con la promoción de un espacio deliberativo en momentos en que sus estudiantes no contaban con espacios para expresar lo que estaban experimentando (Hess & McAvoy, 2015; Beck, 2019). En ese sentido, la deliberación en el aula, lejos de constituir un ejercicio meramente racional y neutral, puede formalizarse como una práctica por medio de la cual los profesores se involucren con sus estudiantes ayudándoles a resolver aquellas inquietudes respecto de las problemáticas sociales que les están afectando (Payne & Journell, 2019).

Desde esta perspectiva, estos profesores señalan la oportunidad que genera el fomentar la deliberación en el aula, y que se sustenta en la importancia que le asignan a esta habilidad para poder entender activamente lo que ocurre en la sociedad (Knowles, 2018). A su vez, ante a un estallido social que les estaba impactando a todos, esta práctica se asoció a la empatía que tienen los profesores con sus estudiantes; un elemento emocional ya mencionado en el marco conceptual (Payne & Journell, 2019). Ello estimuló una serie de acomodaciones que fueron virando los objetivos de la actividad, partiendo de un foco centrado en la argumentación hacia la libre expresión de las emociones de los estudiantes, fomentando un ambiente de escucha y respeto. Así, los educandos opinaron sobre una serie de discusiones públicas de su interés que se estaban dando en el país, aunque algunas de sus opiniones estuvieran influenciadas más por sus sentimientos que por evidencias. Dado lo desafiante del proceso, los profesores no sólo debieron sortear las dificultades para adecuar su planificación a las circunstancias externas, sino tomar decisiones respecto de cómo intervenir cuando no estaban de acuerdo ni con la forma ni con el fondo de algunos planteamientos de sus estudiantes, pero sin renunciar al propósito de hacer que los estudiantes pudieran manifestar lo que estaban percibiendo como ciudadanos.

Contenidos históricos y vinculando presente y pasado en el aula

Desde la perspectiva de los casos de estudio, los contenidos de la Independencia nacional fueron pertinentes para ofrecer perspectivas que apoyaran a los estudiantes en su deliberación respecto de la problemática social que afectaba al país. Por lo tanto, la experiencia de estos profesores, a su vez, podría reafirmar la validez de proponer un acontecimiento más distante en el pasado para comprender temáticas de relevancia pública actual, en la medida que los procesos históricos, como fenómeno humano, suelen mantener ciertas continuidades y similitudes entre ellos (Goldberg & Savenije, 2018). No obstante, el ejercicio no resultó sencillo, pues se hizo evidente que los estudiantes requerían acceder a un razonamiento más elaborado para evitar establecer vinculaciones pasado-presente ‘muy forzadas’ o sin ‘muchas bases’, usando las expresiones de los profesores. La misma limitación se observó cuando intentaron establecer elementos de continuidad y cambio a través de afirmaciones imprecisas conceptual e historiográficamente. En ello pudo haber influido que, al constituir un evento distante temporalmente de las experiencias de los estudiantes, éstos

no manejasen mayor información respecto de los antecedentes de la Independencia Nacional, además de no contar, dado el contexto de ese momento, con más tiempo para un trabajo adecuado con fuentes.

No obstante, más allá de los logros o deficiencias observadas en el trabajo con estos contenidos históricos, la experiencia aportó algunos aprendizajes a los profesores en su intención de seguir promoviendo en los estudiantes su habilidad de vincular pasado y presente para deliberar respecto de las problemáticas públicas vigentes. Un aspecto central se relacionó con el interés de los estudiantes por expresar sus emociones frente al contexto presente, más que a intentar establecer lógicamente una relación con el pasado (Barton & Levstik, 2009). Incluso, hubo estudiantes que deslizaron cuestionamientos a la importancia de dicha vinculación al estar tan involucrados con la situación actual. Ante ello, la profesora Javiera asumió que este aspecto emocional debe ser tomado en cuenta al momento de buscar que los estudiantes hagan vinculaciones presente y pasado. El profesor Manuel, por su parte, junto con la necesidad de adecuar mejor el trabajo de fuentes, reconoció la importancia de pensar más sobre el modo que debe secuenciarse esta discusión, partiendo del estudio sobre problemáticas sociales actuales para luego conectar con los hechos del pasado, lo que pone como punto de partida los temas que realmente están motivando a los estudiantes. En ese sentido, lo problemático no serían los contenidos en sí mismos, sino la forma como son presentados y mediados pedagógicamente.

Aportes de la investigación a los estudios en el área

Los hallazgos de esta investigación ofrecen perspectivas importantes a los estudios sobre la deliberación en el aula, los cuales, además de resaltar su importancia, han ido advirtiendo respecto de su complejidad (Hess, 2009). Frente a ese escenario, los casos presentados en este trabajo exaltan la determinación que los profesores tomaron de promover la discusión entre sus estudiantes, aun cuando no puedan sortear todas las restricciones presentes. En ese sentido, contribuyen con un enfoque que acentúa la importancia de los aspectos que sustentan la decisión de implementar la discusión en el aula, pues pueden ayudar a enfrentar los efectos de contextos social e institucionalmente conflictivos que no proporcionan las condiciones para desarrollar la deliberación (Swalwell & Schweber, 2016). Así, aspectos como la emocionalidad de los estudiantes o las experiencias personales de los profesores en materia ciudadana pueden ofrecer orientaciones fundamentales para generar aprendizajes en sus estudiantes, más allá de una mirada normativa sobre esta metodología centrada en la actividad misma y su correcta ejecución. Conforme a ello, muestras más representativas y en diferentes contextos de aula podrán verificar la validez y generalización de estos planteamientos.

De igual modo, este trabajo contribuye a la literatura que ha explorado lo complejo que resulta promover una enseñanza que vincule contenido histórico y la deliberación sobre temáticas públicas (Goldberg & Savenije, 2018). Al respecto, los casos presentados pueden ser un aporte a las investigaciones sobre la enseñanza para el desarrollo de la conciencia histórica (Clark & Grever, 2018). Específicamente, subrayan la importancia de no dar por supuesta la capacidad de los estudiantes para conectar pasado-presente, y de ofrecerles, más bien, apoyos explícitos a través de un trabajo con fuentes más intencionado o preguntas deliberativas adecuadamente formuladas para tal fin -como lo recomienda el profesor Ma-

nuel tomando en consideración, además, los contextos no siempre propicios para que los estudiantes desarrollen dicha habilidad. Junto a ello, este estudio sugiere continuar indagando sobre la pertinencia de determinados contenidos curriculares referidos a eventos históricos, ya sean más distantes o cercanos temporalmente a los estudiantes, y de cómo pueden ser mejor trabajados para provocar una vinculación, no meramente cognitiva, sino emocionalmente cercana a sus experiencias. No obstante, puesto que en las clases observadas, los profesores no hacen mayor referencia al futuro -en cuanto categoría temporal-, nuevos estudios deberán analizar como su incorporación al ejercicio deliberativo es también fundamental para que los estudiantes piensen en formas de resolver tensiones y conflictos que les afectan en la sociedad (Zembylas & Kambani, 2012).

Asimismo, aunque no era un objetivo explícito del estudio, los casos observados apuntaron a una serie de dificultades institucionales que no contribuyeron a la deliberación de los estudiantes. Si bien estos aspectos ya han sido abordados por otros trabajos (Avery, Levy & Simmons, 2013), tales como la falta de tiempo o la ausencia de recursos curriculares específicos de apoyo, en esta investigación estas ausencias resultaron particularmente apremiantes dado el contexto descrito. En la medida que dicho contexto de polarización política permanezca en el país o en el escenario mundial, serán necesarias más investigaciones acerca de las directrices, recursos y apoyos institucionales que se deben ofrecer a los profesores para que puedan implementar actividades que ayuden a los estudiantes a comprender la sociedad en que viven. Ello debería incluir, a la luz de la propuesta del profesor Manuel, analizar aquellas instancias de desarrollo profesional en las propias escuelas, las que, lejos de ser neutrales, debiesen involucrar a los profesores con sus estudiantes más aún en contextos sociales en creciente tensión.

Conclusión

En el transcurso de esta investigación, se analizaron las actividades de deliberación implementadas por dos profesores de historia chilenos en torno a problemáticas públicas, utilizando los contenidos sobre la Independencia Nacional, en el contexto de un estallido social en el país. A partir de los hallazgos, se concluye sobre la importancia de los aspectos que sustentan la decisión de implementar actividades deliberativas en contextos sociales adversos y que, para los profesores de este estudio, se asocian a sus propias concepciones sobre la deliberación y con la empatía que sienten hacia sus estudiantes para ayudarles a expresarse en momentos de alta tensión social. Igualmente, si bien vincular pasado y presente puede resultar particularmente complejo dada la conexión emocional de los estudiantes con la problemática contingente, es un ejercicio que, aun así, permite explorar algunas conexiones con el objetivo de comprender mejor los conflictos que están afectando actualmente a la sociedad. En ese sentido, la decisión de los profesores de usar contenidos del pasado más distante, como la Independencia Nacional, puede ser una contribución al respecto, si se apunta a las similitudes que continúan vigentes en el tiempo.

Finalmente, es evidente que las decisiones que motivan a los profesores a implementar actividades deliberativas en contextos adversos, pudiesen no resultar suficientes, especialmente si no cuentan con los apoyos institucionales y curriculares necesarios para discutir con sus estudiantes sobre aquellos aspectos sociales y políticos que les aquejan (Silva, Llaña,

Maldonado & Baeza, 2018). No obstante, frente a este escenario, este trabajo lejos de apuntar a esta limitación, busca reforzar la convicción de que el rol docente continua siendo fundamental. Además, se evidencia la importancia de los esfuerzos que deben hacerse para potenciar aquellos espacios de desarrollo profesional en los cuales, a partir de sus propias prácticas de enseñanza, los profesores puedan continuar deliberando sobre aquellos aspectos que conforman su quehacer pedagógico y de cómo pueden contribuir a la formación de sus estudiantes en la pesquisa de soluciones a los conflictos que afectan a la sociedad.

Financiación

Esta investigación ha sido realizada gracias al financiamiento de FONDECYT (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) proyecto N.º 1210277.

Referencias

- Avery, P., Levy, S., & Simmons, A. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education. *The Social Studies*, 104(3), 105-114. <https://doi.org/10.1080/00377996.2012.691571>
- Barton, K., & Levstik, L. (2009). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2012). Trying to “see things differently”: Northern Ireland students’ struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371-408. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Beck, T. (2019). Managing an unpopular opinion in a controversial political issue discussion. *Theory and research in social education*, 47(2), 205-227. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1551165>
- Cavieres-Fernández, E., & Uzcátegui-Pacheco, R. (2021). Problemáticas públicas como temáticas controversiales. Profesorado de Historia y la enseñanza de la Independencia Nacional y de Formación Ciudadana en el Bicentenario de Chile. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 50-70. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.3>
- Cavieres-Fernández, E. (2014). Teachers' experiences and teaching civic engagement beyond self-regarding individualism. *Teacher and Teaching Education*, 42, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.002>
- Cassar, C., Oosterheert, I., & Meijer, P. (2021). The classroom in turmoil: teachers’ perspective on unplanned controversial issues in the classroom. *Teachers and Teaching*, 27(7), 656-671. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1986694>
- Clark, A., & Grever, M. (2018). Historical Consciousness: Conceptualizations and educational applications. In Metzger, S. & Harris, L. (Eds.) *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 149-176). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch7>

- Dunn, A. H., Sondel, B., & Baggett, H. C. (2019). "I don't want to come off as pushing an agenda": How contexts shaped teachers' pedagogy in the days after the 2016 U.S. presidential election. *American Educational Research Journal*, 56(2), 444-476. <https://doi.org/10.3102/0002831218794892>
- Estellés, M., Romero, J., & Amo, F. (2021). The paradoxes of citizenship education: Frames and factors influencing dispositions toward discussing political issues in the classroom. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(2), 78-99. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/2917>
- Geller, R. (2020). Teacher political disclosure in contentious times: A "responsibility to speak up" or "fair and balanced"? *Theory & Research in Social Education*, 48(2), 182-210. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1740125>
- Goldberg, T., & Savenije, G. M. (2018). Teaching Controversial Historical Issues. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp.503-526). Wiley Blackwell: USA. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch19>
- Godoy, F. (2017). Enseñanza de la historia escolar. Un aporte al desarrollo del pensamiento crítico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 25, 34-46. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i25.6924>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203878880>
- Hess, D.E., & McAvoy, P. (2015). *The Political classroom. Evidence and ethics in democratic education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315738871>
- Jiménez-Yañez, C. (2020). #Chiledespertó: causas del estallido social en Chile. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(4). <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/59213>
- King, J. (2009). Teaching and learning about controversial issues: lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 215-246. <https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473395>
- Knowles, R. T. (2018). Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies. *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 68-109. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1356776>
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research. A Guide to design and implementation*. San Francisco, Jossey- Bass.
- Lévesque, S. (2008). Thinking historically: Educating students for the twenty-first century. In *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- López-Facal, R., & Santidrián, V. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.

- Miles, M., Huberman, M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Myers, J. (2009). Learning in politics: Teachers' political experiences as a pedagogical resource. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 30-39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.03.001>
- Noddings, N., & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.
- Nordgren, K., & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.956795>
- Pace, J. (2022). Learning to Teach Controversial Issues in a Divided Society: Adaptive Appropriation of Pedagogical Tools. *Democracy and Education*, 30(1), 1-11.
- Payne, K., & Journell, W. (2019). "We have those kinds of conversations here ...": Addressing contentious politics with elementary students. *Teaching and Teacher Education*, 79, 73-82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.008>
- Pereira, N. M., & Seffner, F. (2018). Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, 7(13), 14-33. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.427>
- Plá, S. (2017). Historia y ciudadanía en el bachillerato mexicano. Una mirada desde la pedagogía por la justicia social. *Diálogo Andino*, 53, 33-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200033>
- Rivera-Aguilera, G., Imas, M., & Jiménez-Díaz, L. (2021). Jóvenes, multitud y estallido social en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 230-252. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.4543>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage publications.
- 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>
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. In: M. Carretero, S. Berger, M. Grever (eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3
- Silva, M., Llaña, M., Maldonado, F., & Baeza, A. (2018). Algunos desafíos curriculares de la formación ciudadana y la diversidad en Chile. *Educación XXVII*, (53), 155-173. <https://doi.org/10.18800/educacion.201802.009>
- Swalwell, K., & Schweber, S. (2016). Teaching through turmoil: social studies teachers and local controversial current events. *Theory & Research in Social Education*, 44(3), 283-315. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1201447>
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., & Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los

- profesores. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 275-292. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R., & López, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 119-133. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Varela, N. (2021). ‘Temas controversiales’ de Historia mexicana en la educación media superior. Un panorama general desde la perspectiva docente. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 6(3), 62-81.
- Yeager, E., & Humphries, E. (2011). A social studies teacher’s sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39(1), 92-114. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473448>
- Zembylas, M., & Kambani, F. (2012). The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers’ perceptions and emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>