

La dictadura civil militar chilena (1973-1990) como una experiencia afectiva en el contexto educativo: potencialidades y desafíos didácticos

The Chilean civil military dictatorship (1973-1990) as an affective experience in the educational context: didactic potentialities and challenges

Soto Yonhson, Andrés; Jiménez, María Soledad

 **Andrés Soto Yonhson**

Andres.SotoY@autonoma.cat
Universidad Autónoma de Barcelona, España

 **María Soledad Jiménez** majimene@uahurtado.cl
Universidad Alberto Hurtado, Chile

Clio & Asociados. La historia enseñada
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
núm. 36, e0014, 2023
clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 01 Abril 2023
Aprobación: 10 Mayo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1114187003/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2023.36.e0014>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Las investigaciones sobre la dictadura civil militar chilena escasamente han considerado las emociones y sus potencialidades. Por ello, el objetivo del presente artículo es identificar las oportunidades y los desafíos didácticos que surgen al abordar la dictadura chilena como un conocimiento difícil que provoca afectaciones. Así, entre las oportunidades destaca la posibilidad de crear espacios educativos en donde los estudiantes puedan representar las preguntas e inquietudes que experimentan al encontrarse con los testimonios del pasado, además de poder reflexionar por qué sienten determinadas emociones. Junto con ello, esta aproximación permite reflexionar con los alumnos sobre las exigencias éticas del pasado hacia el presente. Por otro lado, los desafíos se vinculan con la formación del profesorado, con su reconocimiento como sujetos que experimentan afectaciones y en la necesidad de reflexionar sobre cómo incorporar la incertidumbre y la diversidad de aprendizajes en el aula.

Palabras clave: Dictadura civil militar chilena, emociones, afectación, conocimientos difíciles, didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

Abstract: Research on the Chilean civil military dictatorship has scarcely considered emotions and their potentialities. Therefore, the objective of this article is to identify the didactic opportunities and challenges that arise when approaching the Chilean dictatorship as a difficult knowledge that provokes affectations. Thus, among the opportunities is the possibility of creating educational spaces where students can represent the questions and concerns they experience when encountering the testimonies of the past, in addition to being able to reflect on why they feel certain emotions. Together with this, this approach allows for reflection with students on the ethical demands of the past towards the present. On the other hand, the challenges are linked to teacher training, with their recognition as subjects who experience affectations and the need to reflect on how to incorporate uncertainty and diversity of learning in the classroom.

Keywords: *Chilean civil military dictatorship, emotions, affectation, difficult knowledge, didactics of History and Social Sciences.*

Introducción

Las investigaciones educativas que se han enfocado en la dictadura civil militar chilena (1973-1990) se han concentrado en analizar el currículum (Toledo y Gazmuri, 2009; Pagès y Marolla, 2018), los libros de estudio que utiliza el alumnado (Oteíza, 2009; 2014; Oteíza y Pinuer, 2016; Pagès y Villalón, 2021), al profesorado (Toledo y Magendzo, 2013; Toledo, et al., 2015; Toledo, et al., 2011; Palma, 2013; Oteíza, 2020), al estudiantado (Magendzo y Toledo, 2009a; 2009b; Toledo, et al., 2017; Vásquez y Sánchez, 2016), las interacciones en el aula (Toledo y Magendzo, 2013; Toledo, et al., 2017; Oteíza, 2018; 2020) y los resultados de intervenciones didácticas (Rubio y Valle, 2021; Soto, 2020a; 2020b; Soto y Jiménez, 2022). De las investigaciones mencionadas solo Magendzo y Toledo (2009a; 2009b) se han enfocado en las emociones del profesorado y del estudiantado al abordar el contexto dictatorial chileno. Así, las emociones que emergen son principalmente la rabia, la impotencia, el miedo, la pena, el temor o la ansiedad, las que son causadas por experiencias personales, familiares, profesionales y colectivas asociadas con la dictadura. A pesar de la relevancia que tienen las emociones en los procesos educativos (Sheppard, et al., 2015; Zembylas, 2007a; 2007b; 2014), los profesores tienden a no reconocerlas y prefieren tomar una posición de neutralidad activa que las omite y las evita (Magendzo y Toledo, 2009a; Toledo y Magendzo, 2013).

Diversos estudios (Zembylas, 2016; Zembylas et al., 2014; Zembylas y Kambani, 2012; Goldberg, 2013, 2017, 2020; Goldberg y Savenije, 2018) han demostrado que el abordaje educativo de pasados marcados por la violencia o donde se perpetraron violaciones a los derechos humanos producen reacciones emocionales en los docentes y en los estudiantes. Estas últimas emergen porque este tipo de historias interpelan la identidad, los valores morales, las memorias familiares y comunitarias, los estereotipos y las experiencias históricas y ciudadanas de los sujetos. A pesar de la relevancia que tienen las emociones en la sala de clases, las investigaciones educativas que las abordan continúan siendo escasas y han evitado conceptualizarlas (Barton y McCully, 2012; Sheppard, et al., 2015). Como consecuencia, se ha intentado separar lo emocional de lo cognitivo, provocando confusiones sobre su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Boler, 1999; Bekerman y Zembylas, 2018). Lo emocional es comprendido como un obstáculo en los procesos de aprendizaje (Sheppard, et al., 2015) y, si bien los docentes entienden el aula como un espacio emocional en donde puede ser discutido y acogido el impacto de las emociones en las ideas de los alumnos (Sheppard y Levy, 2019), la escasa comprensión de lo emocional por parte del profesorado provoca una ambivalencia que limita sus opciones pedagógicas y censura las contribuciones de los estudiantes. En definitiva, el poder de las emociones es raramente dimensionado y discutido, por lo que se ignoran las posibilidades y los movimientos que pueden activar, además de obstaculizar una comprensión sobre cómo las emociones pueden o no potenciar el aprendizaje (Sheppard, et al., 2015).

Considerando el panorama anterior, el presente artículo busca identificar las oportunidades y desafíos didácticos que surgen al abordar la dictadura civil

militar chilena como una experiencia afectiva. Así, en primer lugar, se identifican las principales líneas de investigación sobre la dictadura chilena y se describen sus resultados. En segundo lugar, se propone el concepto de conocimientos difíciles (Britzman, 1998; 2000a; 2000b) como un marco educativo que posibilita la acogida de las reacciones afectivas de los estudiantes. Posteriormente, se caracterizan las principales conceptualizaciones de los sentimientos, las emociones y las afectaciones, y se plantea utilizar de forma genérica el concepto de afectación (Cvetkovich, 2012; Boler y Davis, 2018). Por último, se identifican y describen las potencialidades y obstáculos presentes en la confección y aplicación de procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la dictadura chilena que reconozcan el valor educativo de la afectación del estudiantado.

1. Breve aproximación a las investigaciones sobre la dictadura civil militar chilena

Las investigaciones educativas y didácticas sobre la dictadura civil militar chilena se han concentrado en seis ámbitos: el currículum; los libros de estudios que utilizan los alumnos; el profesorado; el estudiantado; las interacciones de aula a partir del estudio de la dictadura; y los resultados de intervenciones didácticas.

Las investigaciones sobre el currículum chileno han evidenciado que este último se caracteriza por privilegiar una enseñanza tradicional de la Historia y por abordar una amplia variedad de contenidos y objetivos que buscan reafirmar la historia nacional. Además, el trabajo crítico en torno a la memoria, la historia reciente y las relaciones pasado-presente son escasos (Pagès y Marolla, 2018). En la misma línea, a pesar que el currículum en los últimos años ha pretendido que el estudiantado valore la democracia y los derechos humanos, al abordar la dictadura chilena no considera a las víctimas y tampoco se evidencia una reflexión en torno a la responsabilidad ética-política del Estado, de la sociedad y de los partidos políticos (Toledo y Gazmuri, 2009; Pagès y Marolla, 2018).

En cuanto a los libros de estudio que utilizan los alumnos chilenos, las investigaciones han evidenciado una situación similar a la presente en el currículum. Así, estos materiales educativos presentan una narración que incorpora el Golpe de Estado de 1973 y la posterior dictadura como consecuencias inevitables de los problemas provocados por la Unidad Popular (Oteíza, 2009). Por lo tanto, se presenta un relato que homogeniza en un solo pasado difícil a la Unidad Popular, el Golpe de Estado y la dictadura civil militar (Oteíza, 2014). Junto con lo anterior, a pesar que los libros de estudio han incorporado una variedad de aproximaciones didácticas, estos continúan relegando a los grupos oprimidos por la dictadura, siguen omitiendo las políticas de Estado que posibilitaron las violaciones a los derechos humanos y no reconocen que el enemigo interno y la amenaza de una dictadura marxista nunca existieron (Pagès y Villalón, 2021; Oteíza y Pinuer, 2016; Oteíza, 2014). Por lo tanto, los derechos humanos son abordados sólo desde la denuncia, la victimización y desde la conmemoración, sin una reflexión histórica apropiada (Oteíza, 2014; Oteíza y Pinuer, 2016). Por último, las actividades que proponen privilegian la búsqueda individual de explicaciones históricas, validan todas las opiniones, independiente si conllevan una relativización del pasado o no, y no se

presentan conexiones entre el aprendizaje individual y las experiencias históricas que porta el estudiante (Oteíza, 2014).

Con respecto al profesorado las investigaciones han señalado que estos consideran que el abordaje de la dictadura es el contenido más controversial, ya que todavía es problemático para la sociedad chilena y porque el clima del aula se ve afectado por las emociones o las preguntas incómodas que puedan emerger (Toledo, et al., 2015). Además, el trabajo educativo sobre la dictadura chilena es complejo para los docentes porque provoca respuestas emocionales en ellos, las que están asociadas a sus propias memorias (Oteíza, 2020) o con su cercanía a personas que fueron víctimas de la dictadura (Magendzo y Toledo, 2009a). A lo anterior se suma que los profesores declaran tener escasa formación inicial y continua con modelos pedagógicos que consideren temáticas controversiales (Toledo, et al., 2015). Como consecuencia, el profesorado se aproxima a la dictadura a través de una multiplicidad de formas, entre las que destacan: el uso de sus propias experiencias (Toledo, et al., 2011); posicionarse desde una neutralidad activa (Toledo y Magendzo, 2013; Toledo, et al., 2015; Toledo et al., 2011); implicarse personalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Palma, 2013); o trabajar a partir de evidencias y posibilitando el desarrollo de explicaciones históricas que enriquezcan los relatos de sus estudiantes (Oteíza, 2020).

En el caso de los estudiantes, diversas investigaciones señalan que los niños, niñas y jóvenes se aproximan a la dictadura a partir de las memorias emblemáticas presentes en la sociedad chilena. Entre estas últimas destaca la memoria que entiende el golpe de Estado como un trauma que vivió Chile, por lo que la dictadura es considerada como una salvación a la guerra interna que causó la Unidad Popular (Toledo y Magendzo, 2013). Junto con lo anterior, los alumnos de educación media definen una dictadura, principalmente, en oposición a la democracia, ya que existe concentración del poder y se recurre al uso de la fuerza (Vásquez y Sánchez, 2016). Además, se ha demostrado que cuando el pasado dictatorial no es problematizado en el aula difícilmente los estudiantes pueden aprender a valorar los derechos humanos (Magendzo y Toledo, 2009a) y vincular las narraciones históricas desarrolladas en las clases con sus propios relatos históricos (Toledo y Magendzo, 2013). A pesar de las dificultades mencionadas, los jóvenes se muestran motivados por el estudio de la dictadura, ya que consideran el aula como un espacio donde pueden encontrarse con relatos distintos a los que han aprendido con sus familias y grupos de pertenencia (Magendzo y Toledo, 2009a; Toledo, et al., 2017), además que pueden adquirir nuevos conocimientos y habilidades que les permitan elaborar sentidos a sus propias memorias (Oteíza, 2020).

Además de lo anterior, las dinámicas que se desarrollan en el aula al abordar el contexto dictatorial son de dos tipos. Por una parte predomina un modelo tradicional de enseñanza que invisibiliza la controversia (Toledo, et al., 2015), omite las memorias de los estudiantes y las emociones, haciendo emerger el conflicto en los espacios poco regulados por el docente (Toledo y Magendzo, 2013). Por otra parte, las clases de Historia son consideradas un lugar de conversación y reflexión sobre el pasado reciente chileno, en donde se busca historizar las memorias personales y colectivas de los estudiantes a partir del uso imágenes, documentales y narrativas históricas (Oteíza, 2018; 2020). En esta

segunda aproximación los profesores cumplen un rol clave, ya que posibilitan que los jóvenes desafíen las interpretaciones históricas oficiales y se encuentren con interpretaciones alternativas sobre la dictadura (Oteíza, 2018). En consecuencia, se reconoce que el espacio escolar debe entenderse como un lugar donde los jóvenes puedan vincular sus memorias con un contexto nacional más amplio considerando los relatos oficiales y alternativos (Toledo, et al., 2017; Oteíza, 2020).

El último grupo de investigaciones se refieren a prácticas pedagógicas que posibilitan el desarrollo de aprendizajes significativos. Así, Rubio y Valle (2021) valoran el trabajo con testimonios, el ejercicio de contrastar memorias emblemáticas y heredadas por los alumnos y, por último, la visita a sitios de memoria, en donde los estudiantes pueden experimentar la deshumanización que se vivió durante la dictadura. A partir de estos ejercicios el estudiantado puede elaborar una visión más integral sobre este pasado difícil, ya que reconocen distintas perspectivas y reflexionan críticamente en torno a sus propias memorias. Junto con la investigación anterior, Soto (2020a; 2020b) y Soto y Jiménez (2022) proponen trabajar didácticamente en la construcción de narrativas históricas sobre el antes, el durante y el después del Golpe de Estado de 1973, considerando fuentes históricas, las memorias de personas significativas para los estudiantes y relatos autobiográficos de los propios alumnos. Con ello, el estudiantado no solo puede complejizar sus narraciones en torno al pasado dictatorial chileno, sino que también puede establecer relaciones pasado-presente que les permite comprenderse históricamente a sí mismos y proyectar sus acciones hacia el futuro.

A pesar de los distintos avances y dificultades que evidencian las investigaciones anteriores en torno a la dictadura, uno de los ámbitos que continúa siendo poco explorado es la aproximación didáctica a las emociones que experimenta el estudiantado y sus implicancias educativas. Esto último será explorado en los siguientes apartados.

2. El pasado como un conocimiento difícil

En el mundo anglosajón se han utilizado distintos conceptos, tales como conocimientos difíciles (Britzman, 1998), historias difíciles (Gross y Terra, 2018; Epstein y Peck, 2018) o pasados sensibles (Van Boxtel et al., 2016), para referirse a contextos históricos caracterizados por violaciones a los derechos humanos perpetradas por el Estado o colectivos. Si bien cada una de estas conceptualizaciones tiene implicancias y objetivos educativos particulares, estas no son excluyentes entre sí, por lo que pueden ser trabajadas en conjunto y de forma complementaria (Miles, 2019; Goldberg, 2020).

En general, los conocimientos difíciles, las historias difíciles y los pasados sensibles se refieren a acciones o contextos históricos que se caracterizan, siguiendo a Gross y Terra (2018), a partir de cinco criterios:

1. Son pasados centrales en la historia de una nación, independiente de su reconocimiento por parte de las élites políticas.
2. Tienden a refutar las versiones dominantes sobre el pasado o desestabilizan los valores del Estado-nación.

3. Pueden conectarse con las preguntas o problemáticas que enfrentan los sujetos y las sociedades en el presente.
4. Usualmente se asocian con la violencia del Estado o de colectivos.
5. Desequilibran y desafían las comprensiones históricas de las personas y sus vínculos con los Estados-nación y con sus comunidades de pertenencia.

Junto con los cinco criterios mencionados, Sheppard (2010) enfatiza que las historias caracterizadas por la violencia perpetrada por el Estado o por colectivos son traumáticas para los sujetos y comunidades que lo vivieron. Esta última característica posibilita que las personas del presente se identifiquen con los individuos del pasado y sufran desestabilizaciones en sus propias concepciones morales y ciudadanas.

Considerando como punto de partida los criterios anteriores, el presente artículo se posiciona solo desde el concepto de conocimientos difíciles acuñado por Britzman (1998; 2000a; 2000b). La particularidad de esta conceptualización radica en su aproximación pedagógica a los testimonios y al trauma que experimentaron los sujetos y las comunidades del pasado (Goldberg, 2017). Así, la experiencia educativa se desplaza de la adquisición de conocimientos sobre el evento y el contexto histórico, ya que provoca una distancia entre el aprendiz y lo aprendido, y se enfoca en los aprendizajes que pueden desarrollarse a partir del encuentro entre el sujeto del presente y los otros del pasado que experimentaron el evento, el contexto o experiencia traumática (Britzman, 1998). Por ello, se propone aprender de las emociones, preguntas, inquietudes, dilemas y desequilibrios subjetivos que podrían producirse del encuentro entre el aprendiz y lo traumático (Britzman, 1998; 2000a). En otras palabras, se busca que los alumnos confronten los conflictos que emergen en su interior al verse afectados por los conocimientos difíciles (Britzman, 2000b).

Desde la perspectiva de Zembylas (2014), la riqueza de la propuesta de Britzman (1998) radica en tres elementos. En primer lugar, su valor pedagógico se centra en la imposibilidad que tienen los sujetos de significar y comprender todas las emociones y las consecuencias personales que su encuentro con los eventos traumáticos pueden desencadenar. En segundo lugar, las representaciones del trauma son sentidas, comprendidas e interpretadas por el estudiante, ya que la aproximación a los pasados difíciles se sitúa en su propia historia psíquica y en sus conflictos internos y externos. En tercer lugar, el tratamiento pedagógico de la experiencia afectiva disonante posibilita enfrentarse a la imposibilidad de deshacer el daño y el sufrimiento que vivieron las personas en el pasado. En consecuencia, el objetivo es rescatar y reconocer al sujeto en el proceso de enseñanza y aprendizaje proponiendo un encuentro pedagógico individual entre la persona y el conocimiento difícil, lo que puede posibilitar que sus comprensiones sobre los demás y sobre sí mismos puedan verse interferidas, desplazadas y remecidas (Garrett y Schmidt, 2012; Simon, 2011). En este sentido, las clases de Historia y Ciencias Sociales invitan al alumno a comprenderse a sí mismo, a los otros y a su relación con los demás, incorporando en las aulas la inestabilidad, el conflicto y el reconocimiento de las emociones (Garrett, 2011; 2017).

Un ámbito relevante asociado con los conocimientos difíciles es el uso de documentos creados en contextos violentos o donde se violaron los derechos

humanos. La particularidad de este tipo de fuentes históricas es que afectan y movilizan a los sujetos, lo que posibilita que estos últimos reflexionen, evalúen, comprendan y se comprometan a abrir y confrontar su presente (Di Paolantonio, 2014). Para Simon (2004), las personas son movilizadas por este tipo de documentos históricos cuando son tocadas por el pasado. Esto significa tomar las historias que se encuentran en las fuentes históricas de forma seria y aceptarlas como un consejo. En otras palabras, ser tocado por el pasado significa que los individuos se movilizan hacia los otros del pasado y les den la bienvenida, abriéndose a la posibilidad de sentir y de exponerse a un desfase del ego. En términos cognitivos se entiende como la construcción de una conexión con un/otro/s que mueve a las personas y las incita a revisarse. En definitiva, el encuentro entre los sujetos del presente con los otros del pasado a partir de los documentos históricos posibilita un desfase, un movimiento o un giro en las historias de los individuos, permitiendo a las personas evaluarse, revisarse y relatarse de manera distinta.

Para que los sujetos puedan ser tocados por los otros del pasado es necesario comprender que los textos, las imágenes, los audios o los videos que pertenecen a los acervos archivísticos caracterizados por las violaciones a los derechos humanos demandan una responsabilidad a las personas que se aproximan a ellos. Esta última es la no indiferencia frente a ellos (Simon, 2004). Así, este tipo de documentos requieren una doble atención: la escucha del testimonio, de quién está hablando a través de este; y, al mismo tiempo, la escucha a las preguntas que los sujetos encuentran en sí mismos al momento de aproximarse a los documentos históricos. Para conseguir lo anterior, es necesario que las personas reconozcan su propia insuficiencia a la hora de comprender el pasado traumático y que puedan abrirse a la posibilidad de evaluarse a sí mismas considerando las voces presentes en los archivos y las preguntas que emergen en ellos a partir de este encuentro. Así, el carácter pedagógico de los testimonios radica en el acto comunicativo que se desarrolla entre quién cuenta el pasado y quién se detiene a escucharlo (Simon y Eppert, 1997). Esta relación permite al testigo del presente experimentar el pasado traumático y reconocer que las memorias de violencia e injusticia presionan su sentido de humanidad y su equilibrio moral.

Además de lo anterior, los documentos que representan violaciones a los derechos humanos, no solo pueden considerarse como una evidencia de las injusticias del pasado, sino que también son una oportunidad para evaluar la vida política-social, cuestionar el rol de las instituciones del presente y proyectar el futuro. En este sentido, las voces expresadas en este tipo de documentos históricos son entendidas como un regalo terrible (Simon, 2006), el que demanda a los sujetos la tarea de abrirse a la posibilidad de aprender de nuevo cómo vivir con otros y, así, transformar a la sociedad y a sí mismos. Un aspecto esencial para que ocurra lo anterior es la no indiferencia de las personas, ya que lo heredado por las sociedades y los individuos permite abrir preguntas, interrumpir convenciones y, a través del diálogo y el debate, desarrollar un pensamiento que asuma la tarea de modificar los términos con los que los sujetos se relacionan con el mundo y con los otros.

3. Afectaciones, sentimientos y emociones

Desde una perspectiva pedagógica, el concepto de conocimientos difíciles propuesto por Britzman (1998; 2000a; 2000b) posiciona a la persona, su subjetividad y su historia en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, reconoce y acoge los sentimientos, las emociones y las afectaciones que pueden experimentar los sujetos a partir de su encuentro con los eventos traumáticos y con los testimonios de los individuos y comunidades que los experimentaron. Además, se hace cargo de las preguntas, inquietudes o desplazamientos que se suscitan en los individuos. Con el fin evidenciar las potencialidades didácticas de los conocimientos difíciles y evitar confusiones entre los sentimientos, las emociones y las afectaciones, se propondrá el trabajo educativo con el concepto de afectación (Cvetkovich, 2012; Boler y Davis, 2018).

Existe una amplia discusión en torno a la definición de , emociones y afectaciones y sus implicancias en los procesos educativos. En un intento por definir cada uno de estos conceptos Shouse (2005), siguiendo la propuesta de Massumi (1987), señala que los sentimientos son personales y autobiográficos, ya que los sujetos los interpretan y catalogan a partir de sus experiencias. Por otra parte, entiende las emociones como una proyección y una demostración de un sentimiento, pero se diferencian de estos últimos por su carácter social vinculado a las expectativas, sistemas, estándares y normas sociales. Por último, a diferencia de las conceptualizaciones anteriores, la afectación es entendida como una experiencia de intensidad y de potencialidad no consciente, la que no puede ser traducida completamente al lenguaje porque es siempre anterior a la concientización. En una línea diferente, Boler (1999) propone que las emociones no pueden ser consideradas como completamente públicas o privadas, sino como la consecuencia de un contexto psíquico y social colaborativamente construido. Con ello, esta autora se aleja de la comprensión de las emociones desde una perspectiva individual, natural y universal para tratar de comprender cómo las fuerzas históricas, políticas y culturales las moldean. Así, sugiere entender las emociones como un proceso de transacción mutua entre las fuerzas sociales y el terreno psíquico interno de los sujetos. Posteriormente, Ahmed (2014) ha señalado que las emociones son relacionales, por lo que no son simplemente algo que las personas tienen, sino que circulan a través de la interacción entre los cuerpos de los sujetos y/o los objetos, constituyendo sus superficies y sus límites. Así, las emociones se aprecian a partir del sentimiento de cambio o las reacciones corporales producidas por la proximidad de la otredad, ya que se crean conexiones o surgen desestabilizaciones. Por lo tanto, tanto Boler (1999) como Ahmed (2014) resaltan que las experiencias emocionales no residen en el interior de los sujetos, sino que emergen, toman formas y significados a partir de las interacciones que los individuos desarrollan en contextos sociales, culturales, históricos y políticos particulares. Lo relevante, según Bekerman y Zembylas (2018), es que las personas producen emociones, las que son configuradas y ejercidas bajo sistemas de verdad y están imbricadas con las identidades de los sujetos y de los otros.

Considerando las confusiones sobre los fenómenos asociados con los sentimientos, las emociones y la afectación, se ha señalado que las diferencias entre estos últimos son puramente analíticas y no logran reflejar su complejidad

y sus potencialidades (Ahmed, 2014; Zembylas, 2014). Por ello, Cvetkovich (2012) ha planteado utilizar el concepto de afectación de forma genérica para englobar a la afectación misma, a las emociones y a los sentimientos, los cuales se encuentran históricamente contruidos. Esta propuesta ha posibilitado que la afectación y las emociones sean comprendidas considerando sus complejidades, como son la influencia de lo político, lo social, los aspectos psíquicos, la corporalidad y las subjetividades, además de entender sus proyecciones ciudadanas (Zembylas, 2014). Recientemente Boler y Davis (2018) han conceptualizado la afectación como emociones en movimiento. Esto quiere decir que la afectación puede ser entendida a partir de las emociones que se manifiestan, se experimentan y movilizan de forma colectiva e intersubjetivamente, fuera del ámbito privado individual y hacia espacios compartidos, incluso públicos, lo que luego puede ser canalizado en movimientos y acciones. Así, la afectación se refiere al terreno de la subjetividad, el que no solo une y reconfigura los registros internos y externos, sino que también se convierte en el marco de referencia de lo emocional, los sentimientos, las interacciones y sus sentidos. Al estrechar la relación entre la afectación y las emociones se ofrece un lenguaje para entender las dimensiones colectivas e intersubjetivas de las experiencias sentidas. Por lo tanto, es importante entender cómo los afectos y las emociones moldean y son moldeados por los escenarios políticos. Esta conceptualización levanta preguntas sobre la utilidad y la precisión de las metodologías que entienden las emociones como fijas, encerradas en los sujetos y estáticas, por lo que se propone avanzar en una comprensión de cómo las emociones son configuradas a través de las relaciones y los contextos donde se desenvuelven los sujetos. Es decir, la relevancia del estudio de las afectaciones radica en sus posibilidades, en sus consecuencias, en lo que provocan o hacen (Zembylas, 2007a). Esta potencialidad cumple un rol político significativo, ya que posibilita la acción, la resistencia o la transformación de los sujetos. Según el autor esta conceptualización de la afectación permite que las aproximaciones educativas no se centren en lo que las emociones significan, sino en lo que posibilitan en relación a las prácticas, los procesos de enseñanza y aprendizaje o las acciones ciudadanas de los estudiantes (Idem).

4. La dictadura chilena como un conocimiento difícil: potencialidades y desafíos

Los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la dictadura civil militar chilena comúnmente han tenido como objetivo que el estudiantado conozca este pasado y desarrollen una serie de habilidades históricas. Si bien estos objetivos son relevantes para comprender este periodo histórico y para aproximarse críticamente al pasado y al presente, entender la dictadura chilena y sus documentos históricos como un conocimiento difícil que produce afectaciones en los jóvenes posibilita que los aprendizajes que desarrollan los estudiantes estén situados en un nivel personal. Lo anterior requiere comprender al alumno como un sujeto que ingresa al aula con su propia historia, la que se ve interpelada por los conocimientos difíciles y por los documentos históricos creados en el contexto dictatorial. Considerando estas ideas, a continuación se caracterizan las potencialidades y desafíos didácticos que emergen de este enfoque.

En primer lugar, aproximarse a la dictadura chilena como un conocimiento difícil es una potencialidad porque exige comprender que no todos los contextos históricos y las acciones del pasado pueden ser entendidas y abordadas didácticamente de la misma manera. Los periodos históricos caracterizados por violaciones a los derechos humanos se caracterizan por el trauma que sufrieron las personas y las sociedades, y por la variedad de fuentes históricas que expresan este tipo de experiencias. Es precisamente esta particularidad la que causa que los jóvenes se vean afectados y experimenten incomodidades que, a su vez, suscitan preguntas y desplazamientos en sus comprensiones históricas y ciudadanas. Por ello, si se pretende acoger lo que surge subjetivamente en los estudiantes, no basta con abordar la dictadura desde las habilidades del pensamiento histórico. En esta línea McCully (2005) señala que se debe reconocer que ciertos contextos históricos no pueden ser abordados solamente desde una perspectiva racional, realizando investigaciones, desarrollando argumentaciones o usando evidencias, ya que este tipo de pasados interpelan y afectan la identidad de los sujetos e interpelan a sus comunidades de pertenencia. En definitiva, comprender que algunos pasados, como es la dictadura chilena, interpelan a los estudiantes en un nivel subjetivo es una potencialidad, ya que exige repensar cómo el currículum, la escuela, el profesorado y la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales se aproxima de forma particular a contextos marcados por la violencia y/o las violaciones a los derechos humanos.

La segunda potencialidad identificada radica en repensar cómo aproximarse a documentos históricos que representan experiencias traumáticas, ya que, si bien desde la educación histórica son analizados críticamente, lo cierto es que este tipo de documentos históricos afectan a los jóvenes. Ignorar las respuestas emocionales de los alumnos difumina la posibilidad que el estudiantado pueda encontrarse con un otro del pasado, ya que la atención se centra en comprender críticamente el documento y no escuchar lo que el otro tiene que decir a través de su testimonio (Simon, 2004; 2006). Es decir, la voz de las personas que experimentaron violaciones a los derechos humanos no son consideradas como un consejo que exige una distancia y un momento de escucha. A ello se suma que el estudiante tampoco está atento a reconocer cómo lo afecta y qué preguntas y movimientos se desarrollan en su interior. Por lo tanto, la potencialidad se encuentra en construir espacios educativos que posibiliten el encuentro entre la subjetividad del alumno y los otros del pasado, lo que no quiere decir que el análisis de fuentes históricas dejen de ser relevantes. En otras palabras, lo que se plantea es formular interrogantes a los estudiantes que les permitan comprender desde una perspectiva humana y no solamente crítica las voces de los sujetos del pasado presentes en las fuentes históricas.

Junto con lo anterior, otra de las potencialidades identificadas a partir del encuentro entre los estudiantes y los otros que experimentaron hechos traumáticos es la incorporación de la inestabilidad en el aula, a partir de las preguntas y desplazamientos específicos que surgen en cada uno de los sujetos (Garrett, 2011; 2017). Así, el objetivo no radica solamente en que todos los alumnos conozcan lo que ocurrió durante la dictadura o que apliquen las habilidades del pensamiento histórico en la comprensión de ese periodo, sino que se pretende identificar y validar lo que ocurre internamente en cada individuo e incorporarlo como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es

relevante crear espacios educativos en donde los desplazamientos particulares que experimenta cada sujeto sean reconocidos y trabajados didácticamente. Siguiendo a Farley (2009), la educación histórica debería crear espacios de simbolización, en donde los estudiantes puedan elaborar narrativas que les permitan hacerse cargo de sus ansiedades, conflictos, mecanismos de defensa y deseos provocados a partir de su encuentro con los conocimientos difíciles. En consecuencia, lo significativo radica en reflexionar sobre cómo la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales posibilita el reconocimiento, la representación y la elaboración de la afectación que viven los estudiantes. En esta labor pueden cumplir un rol significativo las relaciones que la educación histórica puede entablar con la aproximación educativa a los relatos autobiográficos (Soto, 2023) o los vínculos con otras disciplinas, como es la literatura o el arte.

Junto con lo anterior, en cuarto lugar, tal como plantea Simon (2004), para escuchar a los sujetos del pasado que experimentaron contextos traumáticos es necesario que los estudiantes reconozcan su propia insuficiencia sobre lo ocurrido durante la dictadura. La distancia que se produce entre los alumnos y lo que vivieron las personas del pasado posibilita reflexionar sobre las responsabilidades éticas que tienen los jóvenes del presente con las personas que sufrieron violaciones a los derechos humanos. En esta misma línea Simon, Eppert y Rosenberg (2000) señalan que vivir históricamente significa aprender a vivir en relación con los pasados difíciles, ya que exige que los sujetos abran los marcos normativos de sus vidas diarias y enfrenten preguntas sobre qué significa aprender de las experiencias de los otros. Para Chinnery (2013; 2019) esto último requiere entender el pasado como una deuda ética y una carga moral que los individuos deben asumir y, al mismo tiempo, una posibilidad hacia el futuro. Así, la autora anterior señala que la educación histórica debe posibilitar que los estudiantes entreguen la comodidad que tienen por las narraciones nacionales, colectivas y familiares que han heredado, ya que deben ser analizadas y deconstruidas para que las personas puedan comprometerse, hacerse responsables de las historias difíciles y proyectar sus acciones a futuro.

La última potencialidad identificada se relaciona con el reconocimiento de las afectaciones y las emociones que emergen en el aula y las posibilidades y/o resistencias educativas que surgen cuando las personas trabajan conocimientos difíciles y los testimonios. Así, el foco no se encuentra en lo que significan las emociones, sino que en cuáles son sus oportunidades en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, las prácticas y las acciones ciudadanas (Zembylas, 2007a). Para conseguir lo anterior, es necesario dejar de entender las emociones desde una perspectiva individual, estática y encerrada en la interioridad de los sujetos para pasar a comprenderlas como manifestaciones, experiencias y movilizaciones que se entretienen con lo colectivo y lo intersubjetivo (Boler y Davis, 2018). Por ello, es necesario superar la contraposición entre lo racional y lo emocional, además de reconocer que los contextos educativos producen, posibilitan, niegan o rechazan que los estudiantes experimenten y reconozcan sus propias emociones. En esta línea Zembylas (2014) menciona que lo importante es que los jóvenes puedan comprender por qué tienen ciertas emociones a partir de condiciones sociales y políticas particulares y por qué no se han sentido de otra forma, todo con el fin de identificar las posibilidades que emergen. Junto con ello, la interseccionalidad presente en el aula también es un elemento a considerar,

ya que influye en las formas que los estudiantes identifican, se aproximan y comprenden sus propias emociones y las de los demás.

Por otro lado, uno de los desafíos que emerge al abordar la dictadura chilena como un conocimiento difícil son las dificultades que tiene el profesorado en la comprensión de las afectaciones y en el abordaje educativo de las emociones que surgen en el estudiantado (Zembylas, 2016). Este desafío se condice con las pocas investigaciones didácticas y con las escasas conceptualizaciones de los sentimientos, la afectación y las emociones (Barton y McCully, 2012; Sheppard, et al., 2015). Considerando lo anterior, es común que los docentes ignoren las emociones (Magendzo y Toledo, 2009a; Toledo y Magendzo, 2013) o las aborden a partir de los conocimientos y habilidades que han desarrollado en su propia práctica (Sheppard y Levy, 2019).

Como complemento al desafío anterior destaca la idea de entender al docente como un sujeto que ingresa al aula con su propia historia y que experimenta una afectación al trabajar la dictadura, al abordar sus documentos históricos y al abrir conversaciones con los jóvenes. Para Biesta (2016) el docente no solo debe mediar que sus alumnos de forma independiente e individual puedan desarrollar habilidades históricas para comprender el pasado, sino que también es un otro que enseña. Así, “la experiencia de ser enseñado es radicalmente diferente porque cuando somos enseñados por alguien, algo entra en nuestro campo de experiencia de una manera que está más allá de nuestro control” (Biesta, 2016: 125). Esto último es más difícil de procesar para los estudiantes, ya que tienen que ser receptivos, mostrar gratitud y estar dispuestos a ser interpelados por un otro que enseña. En otras palabras, el ser enseñado por un otro, desde la perspectiva del autor, no quiere decir que el alumnado reproduzca lo que el docente está relatando, sino que se pretende que los jóvenes reconozcan al profesor como un sujeto distinto a ellos. Como consecuencia de este encuentro pueden emerger resistencias, a partir de las cuales el profesor debe “ayudar al niño o al estudiante a quedarse con lo que resiste, a trabajar con aquello antes que en contra de ello; ayudar al niño o estudiante a soportar la frustración” (Ibídem: 127).

Un tercer desafío radica en reflexionar sobre cómo la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales posibilita que la diversidad de afectaciones y la multiplicidad de aprendizajes que se desarrollan en un nivel personal pueden convivir con las habilidades históricas y con los relatos del pasado. En esta línea, la propuesta de los conocimientos difíciles exige la recuperación y la centralidad del sujeto, ya que busca desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que consideren los diversos movimientos que pueden surgir en los individuos a partir de su afectación. Esto último puede tensionar los objetivos de una educación histórica enfocada solo en el desarrollo de habilidades y en la comprensión crítica del pasado. Por lo tanto, la dificultad radica en comprender cómo la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales incorpora lo emocional como un aspecto central en el desarrollo de los aprendizajes. En esta misma línea emerge la complejidad de construir propuestas didácticas que reconozcan y otorguen a los jóvenes la posibilidad de escuchar las preguntas, incomodidades y resistencias que emergen en su interior.

Conclusiones

El presente escrito tiene como objetivo identificar las oportunidades y los desafíos didácticos que surgen al abordar la dictadura civil militar chilena (1973-1990) como un conocimiento difícil que provoca afectaciones en el estudiantado y el profesorado. Así, considerando la escasa atención que las investigaciones han prestado a las afectaciones, a las emociones y a sus potencialidades se propuso utilizar como marco didáctico el concepto de conocimientos difíciles, ya que se preocupa y posiciona en el centro a los sujetos y las afectaciones que experimentan al encontrarse con pasados y testimonios marcados por la violencia o por violaciones a los derechos humanos.

Como consecuencia de la aproximación anterior, se identificaron cuatro potencialidades y tres desafíos para la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. En cuanto al primer grupo, destaca la idea de considerar las particularidades presentes en los contextos históricos donde se perpetraron violaciones a los derechos humanos al momento de realizar investigaciones didácticas y de planificar procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta misma línea se explicita la necesidad de complementar el análisis de fuentes históricas con instancias en donde el estudiantado pueda aproximarse a los testimonios creados por los sujetos del pasado desde una perspectiva humana, en donde predomine la escucha y no solo la comprensión crítica. Además, se propuso la construcción de espacios que permitan al alumnado representar, a través de una narración, del trabajo con relatos autobiográficos o a través del arte, las preguntas, movimientos e inquietudes que experimentaron al encontrarse con conocimientos difíciles. A esto último se suma el hecho de reconocer y reflexionar sobre las responsabilidades éticas que tienen los jóvenes del presente con los sujetos del pasado para proyectar el futuro. La última potencialidad identificada se vincula con dejar de comprender las emociones como individuales, estáticas, encapsuladas en la interioridad de los sujetos y en oposición a lo racional, para entenderlas en relación a los movimientos, posibilidades, interrogantes y resistencias que provocan. Por otro lado, se identificaron desafíos asociados con la formación docente sobre la comprensión de las emociones y sus implicancias didácticas. Además, se describieron complejidades a la hora de entender a los docentes no sólo como mediadores del aprendizaje, sino que como sujetos que experimentan afectaciones al momento de trabajar la dictadura. Por último, se propuso repensar cómo la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales se vincula con las afectaciones y con la diversidad de aprendizajes que los estudiantes pueden desarrollar al trabajar en el aula con conocimientos difíciles.

En definitiva, aproximarse a la dictadura civil militar chilena como un conocimiento difícil que produce una experiencia afectiva no significa desplazar la comprensión crítica sobre la dictadura. Por el contrario, lo que se pretende es repensar y entregar herramientas conceptuales para que los pasados marcados por el trauma, las voces de los sujetos del pasado, las responsabilidades éticas de los jóvenes del presente y las interrogantes, movimientos o resistencias internas que experimenta el estudiantado sean ámbitos reconocidos, validados y trabajados didácticamente en las clases de Historia y Ciencias Sociales.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.
- Barton, K. y McCully, A. (2012). Trying to 'See Things Differently': Northern Ireland Students' Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371-408. DOI: 10.1080/00933104.2012.710928
- Bekerman Z. y Zembylas, M. (2018). *Psychologized Language in Education. Denaturalizing a Regime of Truth*. Palgrave Mcmillan.
- Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, 44, 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. Routledge.
- Boler, M. y Davis, E. (2018). The affective politics of the 'post-truth' era: Feeling rules and networked subjectivity. *Emotion, Space and Society*, 27, 75-85. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2018.03.002>
- Britzman, D. (1998). *Lost Subjects, Contested Objects. Toward a Psychoanalytic Inquiry Learning*. State University of New York Press.
- Britzman, D. (2000a). Teacher Education in the Confusion of Our Times. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 200-205. <https://doi.org/10.1177/002248710005103007>
- Britzman, D. (2000b). If the Story Cannot End: Deferred action, ambivalence, and difficult knowledge, en Simon R.; Rosenberg, S. y Eppert, C. (Eds.). *Between hope and despair: Pedagogy and the remembrance of historical trauma* (pp. 27-57). Rowman & Littlefield Publishers.
- Chinnery, A. (2013). Caring for the past: on relationality and historical consciousness. *Ethics and Education*, 8(3), 253-262. DOI: 10.1080/17449642.2013.878083
- Chinnery, A. (2019). The bearing of historical consciousness. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 6(1), 96-109.
- Cvetkovich, A. (2012). *Depression. A Public Feeling*. Duke University Press Books.
- Di Paolantonio (2014). Roger Simon como un pensador de los restos. *Revista Horizontes Sociológicos*, 3(5), 24-35.
- Epstein, T. y Peck, C. (2018). Introduction, en Epstein, T. y Peck, C. (Eds.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach* (pp. 1-15). Routledge.
- Farley, L. (2009). Radical Hope: Or, the problem of uncertainty in History Education, *Curriculum Inquiry*, 39(4), 537-554, DOI: 10.1111/j.1467-873X.2009.00456.x
- Garrett, J. (2011). The Routing and Re-Routing of Difficult Knowledge: Social Studies Teachers Encounter. *When the Levees Broke. Theory & Research in Social Education*, 39(3), 320-347. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473458>
- Garrett, J. (2017). *Learning to be in the world with others: Difficult Knowledge & Social Studies Education*. Peter Lang.
- Garrett, J. y Schmidt, S. (2012). Repeating Until We Can Remember: Difficult (Public) Knowledge in South Africa. *Journal of Curriculum Theorizing*, 28(1), 191-206.
- Goldberg, T. (2013). 'It's in My Veins': Identity and Disciplinary Practice in Students' Discussions of a Historical Issue. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 33-64. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.757265>

- Goldberg, T. (2017). Between Trauma and Perpetration: Psychoanalytical and Social Psychological Perspectives on Difficult Histories in the Israeli Context. *Theory & Research in Social Education*. DOI: 10.1080/00933104.2016.1270866.
- Goldberg, T. (2020). Delving into Difficulty: Are Teachers Evading or Embracing Difficult Histories? *Social Education*, 84(2), 130-136.
- Goldberg, T. y Savenije, G. (2018). Teaching Controversial Historical Issues, en Metzger, S. A. y McArthur Harris, L. (Eds). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 503-526). John Wiley & Sons.
- Gross, M. y Terra, L. (2018). Introduction: What Makes Difficult History Difficult? en Gross, M. y Terra, L. (Eds). *Teaching and Learning the Difficult Past* (pp.1-8). Routledge. https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/94166/Sheppard_umn_0130E_11223.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Magendzo, A. y Toledo, M. (2009a). Educación en derechos humanos: curriculum historia y ciencias sociales del 2° año de enseñanza media. Subunidad "régimen militar y transición a la democracia". *Estudios pedagógicos*, 35(1), 139-154. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100008>.
- Magendzo, A. y Toledo, M. (2009b). Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile, *Journal of Moral Education*, 38(4), 445-465. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240903321923>
- Massumi, B. (1987). Notes on the Translation and Acknowledgements, en Deleuze, G. y Guattari, F. *A Thousand Plateaus*. University of Minnesota.
- McCully, A. (2005). Teaching Controversial Issues in a Divided Society: Learning from Northern Ireland. *Prospero*, 11(4), 38-46. http://uir.ulster.ac.uk/14805/1/Prospero_2.doc
- Miles, J. (2019). Seeing and feeling difficult history: A case study of how Canadian students make sense of photographs of Indian Residential Schools. *Theory & Research in Social Education*, 47(4), 472-496, DOI: 10.1080/00933104.2019.1626783
- Oteiza, T. (2009). Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media (Trad. Balsas, M.). *Discurso & Sociedad*, 3(1), 150-174.
- Oteiza, T. (2014). Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*, 8(1), 109-136.
- Oteiza, T. (2018). Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*, 12(1), 112-160.
- Oteiza, T. (2020). Language resources to negotiate official and alternative memories of human rights violations in Chile: A study on classroom interactions. *Historical Encounters*, 7(2), 26-49.
- Oteiza, T., y Pinuer, C. (2016). Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena. *Revista signos*, 49(92), 377-402. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000300006>
- Pagès, J. y Marolla, J. (2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia y Memoria*, 17, 153-184. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455>
- Pagès, J. y Villalón, G. (2021). Dictadura y Enseñanza de la Historia ¿Por qué enseñar, qué y cómo enseñar? El ejemplo de la Dictadura Chilena. *Nuevas Dimensiones*, 8, 68-86. <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.43>.

- Palma, E. (2013). Narrar el pasado en el aula: memorias de los docentes ante la historia oficial. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, 38, 83-103. <https://tramas.xo.c.uam.mx/index.php/tramas/article/view/632>
- Rubio, G. y Valle, X. (2021). Trabajos de memoria en el aula para la comprensión de las políticas de terrorismo de Estado y de deshumanización en Chile. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 8(16), 86-103.
- Sheppard, M. (2010). *Difficult Histories in an Urban Classroom*. Dissertation [Tesis doctoral Universidad de Minnesota]. Repositorio institucional Universidad de Minnesota
- Sheppard, M. y Levy, S. (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77, 193-203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.010>
- Sheppard, M., Katz, D. y Grosland, T. (2015). Conceptualizing Emotions in Social Studies Education. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 147-178. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034391>
- Shouse, E. (2005). Feeling, Emotion, Affect. *M/C Journal*, 8(6). <https://doi.org/10.5204/mcj.2443>
- Simon, R. (2011). A shock to thought: Curatorial judgment and the public exhibition of 'difficult knowledge'. *Memory Studies*, 4, 432-449. DOI: 10.1177/1750698011398170
- Simon, R. Eppert, C. y Rosenberg, S. (2000). *Between hope and despair#: pedagogy and the remembrance of historical trauma*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Simon, R. (2004). The Pedagogical Insistence of Public Memory, en Seixas, P. (Ed). *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 183-201). University of Toronto Press.
- Simon, R. (2006). The terrible gift: Museums and the possibility of hope without consolation. *Museum Management and Curatorship*, 21(3), 187-204 DOI: 10.1080/09647770600202103
- Simon, R. y Eppert, C. (1997). Remembering Obligation: Pedagogy and the Witnessing of Testimony of Historical Trauma. *Canadian Journal of Education*, 22(2), 75-91.
- Soto, A. (2020a). Narraciones autobiográficas y pensamiento histórico: una oportunidad para la acción ciudadana. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 7, 97-113. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.97>
- Soto, A. (2020b). Las voces de los estudiantes y la educación histórica: Oportunidades, tensiones y desafíos en la construcción de narrativas históricas con fragmentos autobiográficos. *Sophia Austral*, 26, 13-31. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200013>.
- Soto, A. (2023). Tendiendo puentes didácticos entre las narrativas autobiográficas, el pensamiento histórico disciplinar y los procesos de subjetivación: una propuesta teórica. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48), 327-343. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.019>
- Soto, A. y Jiménez, M. (2022). El rol de las narraciones autobiográficas en la comprensión histórica del sujeto y su comunidad. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 11, 118-134. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.118>
- Toledo, M. y Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6° año de enseñanza básica. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 155-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200009>

- Toledo, M. 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. *Psyke*, 22(2), 147-160. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.22.2.585>.
- Toledo, M.; Magendzo, A. y Gazmuri, R. (2011). Teaching recent history in countries that have experienced human rights violations: Case studies from Chile. *Perspectives in Education*, 29(2), 19-27.
- Toledo, M.; Magendzo, A.; Gutiérrez, V. y 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. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- Toledo, M.; Sepúlveda, S.; Gazmuri, R. y Magendzo, A. (2017). Sobre la enseñanza de la historia del presente que refiere a las violaciones de los Derechos Humanos: argumentaciones de distintos actores que aportan a la reflexión. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, 8, 33-52. <https://doi.org/10.25074/07195532.8.455>.
- Van Boxtel, C.; Grever, M., y Klein, S. (2016). *Sensitive pasts: Questioning heritage in education*. Berghahn Books.
- Vásquez, G. y Sánchez, M. (2016). El concepto de Dictadura: concepciones de los estudiantes chilenos de educación media. *Antítesis*, 9 (18), 45-66. DOI: 10.5433/1984-3356.2016v9n18p45
- Zembylas, M. (2007a). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57-72.
- Zembylas, M. (2007b). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>
- Zembylas, M. (2014). Theorizing ‘difficult knowledge’ in the aftermath of the “affective turn”: Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412. <https://doi.org/10.1111/curi.12051>
- Zembylas, M. (2016). Teacher resistance to engage with ‘alternative’ perspectives of difficult histories: the limits and prospects of affective disruption. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(5), 659-675. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1132680>
- Zembylas, M. y 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.
- Zembylas, M.; Charalambous, C. y Charalambous, P. (2014). The Schooling of emotion and memory: analyzing emotional styles in the context of a teacher’s pedagogical practices. *Teacher and Teaching Education*, 44, 69-80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.001>