

Sophia Austral

## ARTÍCULO CIENTÍFICO

SOPHIA AUSTRAL 2023. Vol. 29: 9

<https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232909>

DOSSIER: **DEMOCRACIA, CONFLICTO Y CURRÍCULUM: DESAFÍOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA DEMOCRACIA DESDE LA ESCUELA A 50 AÑOS DE LA INSTALACIÓN DEL DICTADURA CÍVICO-MILITAR EN CHILE**

# “¿Cómo se habrán sentido los niños?” Una aproximación a las preguntas del estudiantado al ser afectado por documentos de la dictadura chilena

*“How did the children feel?” An approach to the questions asked by students when they were affected by documents of the Chilean dictatorship*

ANDRÉS F. SOTO-YONHSON<sup>a</sup>, MARÍA S. JIMÉNEZ MORALES<sup>b</sup>, DANIELA A. MANSILLA-SANTELICES<sup>c</sup>

### OPEN ACCES

Recibido: 7/7/2023

Aceptado: 6/12/2023

Versión Final: 29/12/2023

### Para citar (APA 7<sup>o</sup>):

Soto, A., Jiménez, M. y Mansilla, D. (2023). “¿Cómo se habrán sentido los niños?” Una aproximación a las preguntas del estudiantado al ser afectado por documentos de la dictadura chilena. *Sophia Austral*, 29, 9. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232909>

<sup>a</sup>  Universidad Autónoma de Barcelona, España.  
[✉ andres.soto@autonoma.cat](mailto:andres.soto@autonoma.cat)

<sup>b</sup>  Universidad Alberto Hurtado, Chile.  
[✉ majimene@uahurtado.cl](mailto:majimene@uahurtado.cl)

<sup>c</sup>  Universidad Alberto Hurtado, Chile.  
[✉ daniela.danimans@gmail.com](mailto:daniela.danimans@gmail.com)

## RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar las preguntas que emergen en el estudiantado al ser afectado por documentos de memoria y derechos humanos creados durante la dictadura chilena. Esta es una investigación cualitativa de carácter exploratorio, la que utiliza la teoría fundamentada para analizar 152 respuestas que desarrollaron estudiantes de dos cursos de educación media en un colegio particular pagado de Santiago de Chile. Los resultados evidencian que la experiencia afectiva que vivió el alumnado posibilitó la formulación de preguntas diversas, complejas, significativas para los jóvenes y desafiantes para el currículum, el contexto escolar y el profesorado, ya que exigen humanizar el pasado, abordar grupos invisibilizados (víctimas, perpetradores y personas comunes y corrientes), desarrollar juicios éticos sobre las decisiones, acciones o inacciones de las colectividades y los sujetos históricos, y reflexionar históricamente en torno a los consejos y las exigencias que las personas del pasado imponen al presente.

**Palabras clave:** dictadura civil militar chilena, documentos de memoria y derechos humanos, afectación, emociones, historia difícil.

## ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the questions that emerge in students when they are affected by memory and human rights documents created during the Chilean dictatorship. This is an exploratory qualitative research, which uses grounded theory to analyze 152 answers developed by students from two high school classes in a private school in Santiago, Chile. The results show that the affective experience lived by the students made possible

**Declaración de autoría:**

**Andrés F. Soto-Yonhson:**

Conceptualización; investigación; análisis formal; validación; redacción-borrador original; redacción-revisión y edición.

**María S. Jiménez-Morales:**

Conceptualización; investigación; análisis formal; validación; redacción-revisión y edición.

**Daniela A. Mansilla-Santelices:**

Metodología; análisis formal; validación; redacción-revisión y edición.

the formulation of diverse, complex, significant questions for the young people and challenging for the curriculum, the school context and the teachers, since they require humanizing the past, addressing invisible groups (victims, perpetrators and ordinary people), developing ethical judgments on the decisions, actions or inactions of collectivities and historical subjects and to reflect historically on the advice and demands that the people of the past impose on the present.

**Keywords:** Chilean civil military dictatorship, memory and human rights documents, affectation, emotions, difficult history.

## INTRODUCCIÓN

Distintas investigaciones educativas han demostrado que el trabajo con contextos históricos caracterizados por la violencia y por las violaciones a los derechos humanos, perpetradas por el Estado o por colectivos, producen múltiples reacciones emocionales en el profesorado y en el estudiantado, ya que interpelan sus autobiografías, sus identidades, sus valores morales y sus memorias familiares y comunitarias (Goldberg, 2013, 2020; Goldberg y Savenije, 2018; Zembylas, 2014, 2016; Zembylas y Kambani, 2012).

A pesar de la centralidad de las emociones al abordar pasados difíciles (Zembylas, 2007a, 2007b, 2014), las investigaciones sobre ellas siguen siendo escasas y han evitado conceptualizarlas (Barton y McCully, 2012; Sheppard, Katz y Grosland, 2015). Como resultado,

se ha dividido lo racional de lo emocional, causando que estas últimas sean entendidas como individuales, fijas, encerradas en los sujetos y como un obstáculo para el desarrollo de aprendizajes significativos (Bekerman y Zembylas, 2018; Boler, 1999; Sheppard y Levy, 2019). Es decir, la potencialidad de las emociones que experimenta el alumnado raramente es reconocida, por lo que se ignoran los movimientos que pueden desencadenar (Sheppard *et al.* 2015).

En el caso chileno, la dictadura civil militar es compleja de abordar por el profesorado. Por una parte, es una temática conflictiva para la sociedad y es emocionalmente exigente para el estudiantado y los y las docentes (Magendzo y Toledo, 2009a; Oteiza, 2020; Toledo, Magendzo, Gutiérrez y Iglesias, 2015). Las emociones que comúnmente emergen en el aula son la rabia, la impotencia, el miedo, el temor o la ansiedad (Magendzo y Toledo, 2009a, 2009b). Éstas se manifiestan porque la dictadura interpela las experiencias personales, familiares, profesionales y colectivas de las personas. Por otra parte, las investigaciones didácticas sobre el periodo mencionado escasamente han considerado lo emocional (Jiménez y Soto, 2023; Soto y Jiménez, 2023), a lo que se suma una formación universitaria deficiente sobre cómo abordar la controversialidad en la sala de clases, por lo que el profesorado prefiere omitir o evitar las emociones (Magendzo y Toledo, 2009a; Toledo y Magendzo, 2013).

Considerando las escasas investigaciones que abordan y tratan de entender didácticamente los vínculos entre lo emocional y las historias difíciles, el presente artículo tiene como objetivo analizar las preguntas que surgen en el estudiantado al ser afectado por documentos de memoria y derechos humanos creados durante la dictadura chilena. Para conseguir lo anterior, en primer lugar, se describen las distintas aproximaciones a las historias difíciles, se define el concepto de documentos de memoria y derechos humanos y el de afectación. Luego, se caracteriza la aproximación metodológica de la investigación y se presentan sus principales resultados. Por último, se interpretan las categorías que emergieron a partir de las experiencias afectivas del alumnado y se identifican posibilidades y desafíos didácticos que emergen de estos hallazgos.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En este apartado se describen los conceptos centrales de la investigación. En primer lugar, son definidas las historias difíciles. Luego, son identificadas las especificidades y las potencialidades educativas del trabajo con documentos de memoria y derechos humanos. Finalmente, se propone el uso del concepto de afectación como un marco que engloba a la afectación misma, a los sentimientos y las emociones.

### 2.1. *Las historias difíciles*

---

La presente investigación comprende la dictadura civil militar chilena como una historia difícil (Epstein y Peck, 2018; Gross y Terra, 2018; Sheppard, 2010). Este concepto se refiere a pasados caracterizados por la violencia, por las violaciones a los derechos humanos perpetradas por colectivos o por el Estado y por el trauma que experimentan los colectivos y los sujetos históricos.

Las historias difíciles, según Gross y Terra (2018), se distinguen por ser historias centrales para una nación, independiente de su reconocimiento por parte de las élites políticas y económicas. Además, las narraciones sobre estos pasados tienden a refutar los relatos dominantes y los valores de las naciones. A esto último se suma su capacidad para vincularse con las preguntas y/o problemáticas que enfrentan los sujetos y las sociedades en el presente, por lo que es común que puedan desequilibrar y desafiar las comprensiones históricas de los individuos y sus relaciones con el Estado-nación y con sus comunidades de pertenencia.

De forma complementaria, varios estudios (Garrett, 2017; Sheppard, 2010; Simon, 2004), siguiendo las propuestas de Britzman (1998), han resaltado que las historias difíciles se caracterizan por el trauma que experimentaron los sujetos y las comunidades. Por ello, se han enfocado en las desestabilizaciones que sufren las concepciones morales y ciudadanas de los individuos del presente al encontrarse con las experiencias traumáticas de los sujetos del pasado.

Al revisar las investigaciones teóricas y empíricas que abordan historias difíciles es posible identificar dos aproximaciones educativas diferentes, pero, a su vez, complementarias (Goldberg, 2020; Miles, 2019).

Por un lado, desde la psicología social, las historias difíciles son entendidas como relatos sobre eventos violentos, conflictivos o dolorosos que dañan el estatus moral de la comunidad de pertenencia del estudiantado, causando en estos últimos culpa o vergüenza (Goldberg, 2017). Así, desde la perspectiva de Epstein y Peck (2018), las historias difíciles deben ser abordadas desde una aproximación sociocultural crítica para comprender cómo son construidas las narraciones históricas sobre estos pasados y cómo estas últimas se ven influenciadas por las relaciones de poder presentes en los contextos. Por lo tanto, la labor del profesorado es posibilitar que el alumnado pueda deconstruir las estructuras y las finalidades presentes en las narraciones históricas que elaboran sobre ellos mismos y sobre sus comunidades.

Por otro lado, las historias difíciles se vinculan con el concepto de conocimientos difíciles (Britzman, 1998). Este último surge desde el psicoanálisis y se aproxima al trauma, a los testimonios y a la idea terapéutica de retorno difícil desde una perspectiva educativa (Goldberg, 2017). Según Britzman (1998, 2000a, 2000b), los conocimientos difíciles se enfocan en los aprendizajes que pueden ser desarrollados a partir del encuentro entre el alumno y los sujetos históricos que vivieron el evento, el contexto o la experiencia traumática. Con ello, se busca que el estudiantado aprenda de las emociones, preguntas, inquietudes, dilemas y conflictos que emergen en ellos al verse afectados por lo traumático. En consecuencia, su 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 deben fomentar que el alumnado comprenda a los otros y a sí mismos, además de incorporar la inestabilidad, el conflicto y el reconocimiento de las emociones (Garrett, 2017).

### 2.2. *Documentos de memoria y derechos humanos*

---

Los archivos de memoria y derechos humanos son entendidos como el conjunto de “documentos de diverso carácter, publicaciones, fotografías y videos que dan a conocer la realidad del tiempo de la dictadura, y que se configuró a partir de acciones de denuncia, apoyo a las víctimas y resistencia a la represión” (Tomwsend y López,

2017, p. 11.). De manera paralela, nos encontramos con los “Archivos de la represión”, que considera los documentos derivados de las acciones de persecución y represión que desplegó la dictadura.

Según Da Silva (2002), los archivos de este tipo son un caso paradigmático, ya que afectan de distintas formas al Estado y sus agentes, a las víctimas, a los familiares y amigos de éstos, a las organizaciones de derechos humanos y a las comunidades en general. Además, debido a la variedad de documentos catalogados como archivos de memoria y derechos humanos, se puede dimensionar la amplia gama de violaciones a los derechos humanos perpetradas en el contexto dictatorial (Jelin, 2002b).

Al aproximarse educativamente a estos documentos es relevante comprender que las distintas generaciones se conectan con los contextos dictatoriales de forma diferente, por lo que emergen preguntas que llevan a reinterpretaciones y resignificaciones sobre el pasado particulares. Para Jelin (2002a), el trabajo pedagógico con los documentos siempre es imposible predecir. Por ello, es relevante considerar que los sentidos del pasado, sus silencios y olvidos son siempre contruidos y cambiantes. Los jóvenes que no fueron víctimas directas de los periodos dictatoriales elaboran sus propias narraciones y formulan sus propias interpretaciones de lo que significan los derechos humanos, en donde las referencias a la violencia y al contexto autoritario ocupan un lugar secundario, cobrando centralidad sus propias experiencias personales, locales y comunitarias vinculadas (Jelin, 2017).

Junto con lo anterior, para Simon (2004) la particularidad de documentos de este tipo es que pueden tocar a los sujetos del presente. Así, ser tocado por el pasado significa tomar las historias de las personas del pasado seriamente y aceptarlas como un consejo. Por ello, su carácter pedagógico radica en el acto comunicativo que se desarrolla entre quien cuenta el pasado y quien se abre a la posibilidad de sentir, de exponerse y de detenerse a escuchar (Simon y Eppert, 1997). En consecuencia, este encuentro provoca movimientos o giros en las historias de los individuos, permitiendo que las personas se evalúen y puedan relatarse de manera distinta.

Además, los documentos que representan violaciones a los derechos humanos no sólo pueden considerarse como una evidencia de las injusticias del pasado, sino que también son una oportunidad para evaluar la vida política-social, a las instituciones del presente y proyectar el futuro. En este sentido, las voces presentes en este tipo de documentos históricos son entendidas como un regalo terrible (Simon, 2006) que demanda a los sujetos del presente la tarea de abrirse a la posibilidad de aprender de nuevo cómo vivir con otros y de transformar la sociedad y a sí mismos. Para que ocurra esto último es relevante que las personas se sientan responsables y no sean indiferentes, ya que lo heredado por las sociedades 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.

### 2.3. *Afectación*

---

Las salas de clases de Historia y Ciencias Sociales son ambientes emocionales co-construidos entre los sujetos que las habitan y los contextos institucionales (Zembylas, 2007b). Por ello, a pesar de que las emociones sean comúnmente invisibilizadas y controladas, no es posible separarlas de los procesos educativos, ya que lo cognitivo y lo afectivo interactúan constantemente (McCully, Weiglhofer y Bates, 2021).

Para comprender el rol que cumplen las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario definirlos. Shouse (2005), siguiendo a Massumi (1987), intenta definir los sentimientos, las emociones y las afectaciones. Para este autor los sentimientos son personales y autobiográficos, ya que los sujetos los entienden y clasifican a partir de sus vivencias. En cambio, las emociones son consideradas como una proyección y la evidencia de un sentimiento, pero son distintas a estos últimos por su carácter social vinculado con las expectativas, sistemas, estándares y normas sociales. Por último, las afectaciones se refieren a una experiencia de intensidad y de potencialidad inconsciente que puede ser representada a través del lenguaje.

Por otro lado, Boler (1999) se distancia de una comprensión individualista, natural y universal de las emociones para entenderlas como un proceso de transacción mutua entre las fuerzas sociales y el terreno psíquico de las personas. Posteriormente, Ahmed (2014) ha señalado que las emociones no son algo que las personas tienen, sino que son producidas y circulan a partir de la interacción entre los cuerpos de los sujetos y/o los objetos, constituyendo, a su vez, sus superficies y límites. Es decir, las emociones se aprecian a partir del sentimiento de cambio o por las reacciones corporales causadas por la otredad, ya que se emergen vínculos o desestabilizaciones. Así, desde la perspectiva anterior,

lo relevante es que las personas producen emociones, las que son elaboradas bajo sistemas de verdad y se relacionan con las identidades de los sujetos (Bekerman y Zembylas, 2018).

Dividir los sentimientos, las emociones y la afectación ha provocado confusiones, ya que las diferencias entre estos conceptos son netamente analíticas, por lo que no reflejan sus complejidades y potencialidades (Ahmed, 2014; Zembylas, 2014). Por ello, la presente investigación utiliza el concepto de afectación de forma genérica para englobar a la afectación misma, a las emociones y los sentimientos (Cvetkovich, 2012).

La afectación será entendida a partir de las emociones que se manifiestan, se experimentan y se movilizan hacia los espacios colectivos, lo que es expresado en las acciones que desarrollan los sujetos (Boler y Davis, 2018). Estos movimientos están influenciados por lo político, lo social, lo histórico, lo psíquico, la corporalidad y lo subjetivo (Zembylas, 2014).

Entender la afectación como un marco de referencia desafía la utilidad de metodologías que comprenden las emociones como fijas y encerradas en los sujetos, ya que se pregunta por cómo las emociones son configuradas por las relaciones entre los individuos y por los contextos donde se desenvuelven las personas y las colectividades. Según Zembylas (2007a), el estudio de las experiencias afectivas debería enfocarse en sus consecuencias y posibilidades. Es decir, este enfoque no se centra en lo que las emociones significan, sino que en las oportunidades que se abren en relación con los procesos educativos y a las acciones ciudadanas del estudiantado.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología de este estudio se sitúa en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio (Denzin y Lincoln, 2013; Flick, 2004), buscando aportar información de base en un campo aún poco observado, como son las consecuencias de las afectaciones que experimenta el estudiantado al encontrarse con documentos de memoria y derechos humanos creados durante la dictadura civil militar chilena (1973-1990). Se selecciona el estudio de caso (Stake, 2013), ya que se pretende comprender la especificidad y la complejidad de un fenómeno que se desarrolla en un contexto particular, como lo fue un proceso de enseñanza y aprendizaje que se enfocaba en los movimientos, resistencias y potencialidades que emergen en el estudiantado al ser afectado por documentos creados durante la dictadura chilena.

#### 3.1. El caso de estudio y los participantes

Los y las participantes del presente caso de estudio corresponden a 45 estudiantes (24 hombres y 21 mujeres) de entre 15 y 16 años del segundo año de educación secundaria de un colegio particular pagado de la Región Metropolitana en Santiago de Chile.

Se escogió este nivel educativo porque el programa de estudios propuesto por el Ministerio de Educación exige el abordaje de la dictadura chilena en la unidad tres, llamada Dictadura Militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile (Ministerio de Educación, 2016). Por ello, los registros analizados en este artículo se realizaron durante el abordaje de esta unidad de aprendizaje.

Los datos producidos y analizados en la presente investigación forman parte de la implementación virtual de una secuencia didáctica titulada “Viaje por las voces de la Dictadura (1973-1990)”<sup>1</sup>, en adelante “Viaje por las Voces”. Esta última fue elaborada por académicos (as) y estudiantes de magíster de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales de la Universidad Alberto Hurtado (Chile), además de profesores de Historia y Ciencias Sociales en ejercicio, en el marco del proyecto Anillos de Investigación en Ciencias Sociales “Tecnologías Políticas de la Memoria: usos y apropiaciones contemporáneas de dispositivos de registro de pasadas violaciones a los derechos humanos en Chile”.<sup>2</sup>

El pilotaje de la secuencia didáctica se realizó de forma virtual, debido al cierre de los establecimientos educacionales a nivel nacional por la pandemia del Covid-19, durante el mes de octubre del año 2020. Aquél tuvo una duración de cuatro semanas (una clase por semana). En Chile, en este mismo periodo todavía estaban presentes las consecuencias y las reflexiones sociales del denominado Estallido Social iniciado en octubre del 2019. A esto último se suma que el periodo

<sup>1</sup> <https://www.viajeporlasvoces.cl/>

<sup>2</sup> ANID-PIA SOC1800065. Para más información sobre el proyecto ver: <https://www.memoriayderechoshumanosuah.org/proyectos/anillos-tecnologias-politicas-de-la-memoria/>

de implementación de la secuencia didáctica estuvo cruzado por el plebiscito que iniciaba el proceso de elaboración de una nueva Constitución Política para el país, la que tendría que reemplazar a la creada en dictadura.

En el diseño e implementación de la secuencia didáctica participó el profesor de la asignatura, quien también es investigador de este proyecto. Su rol consistió en crear las condiciones educativas adecuadas para que el estudiantado pudiera desarrollar en sus hogares de forma individual y autónoma las actividades. Con ello, se buscaba que pudieran encontrarse de forma subjetiva y libre con la multiplicidad de documentos de memoria y derechos humanos propuestos. Para lograr esto último, el docente entregó en clases las instrucciones, resolvió dudas, propuso al estudiantado desarrollar algunas preguntas a modo de ejemplo y propició el debate en torno a las primeras impresiones.

### 3.2. Viaje por las Voces, y los documentos de memoria y derechos humanos

La secuencia de aprendizaje llamada Viaje por las Voces propone dos aproximaciones a los documentos de memoria y derechos humanos. Por una parte, busca que el estudiantado se encuentre subjetivamente con los otros del pasado a través de sus documentos (Britzman, 1998; Simon, 2011) y, por otra parte, que pueda analizar históricamente los documentos como evidencias del contexto dictatorial (Lévesque, 2009; Seixas y Morton, 2013). Si bien la secuencia se compone de tres momentos<sup>3</sup>, la presente investigación analiza las respuestas de las y los estudiantes con relación al primer momento de la secuencia, denominado El Encuentro. Este último tiene como objetivo visibilizar y reconocer las ideas, emociones y preguntas que emergen en el estudiantado al aproximarse por primera vez en la propuesta didáctica a los documentos de memoria y derechos humanos creados en el contexto de la dictadura civil militar chilena.

Los documentos que revisó el estudiantado en El Encuentro fueron seleccionados del Centro de Documentación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Chile<sup>4</sup>. Así, se escogieron 71 documentos distintos, creados entre 1973 y 1986, en diferentes formatos (escritos, audiovisuales, sonoros y visuales), los que daban cuenta del impacto de la dictadura civil militar y de las violaciones a los derechos humanos en distintos ámbitos (políticos, económicos, sociales, culturales, judiciales e internacionales), además de visibilizar diferentes actores históricos (niños/as, jóvenes, víctimas, perpetradores) y una multiplicidad de escalas geográficas (local, regional, nacional e internacional).

A modo de ejemplo, algunos de los documentos que integran la muestra son fragmentos documentales y/o reportajes internacionales, noticias chilenas, portadas de diarios de distintas regiones de Chile (*El Mercurio*, *La Tercera de la Hora*, *El Heraldo*, *La Estrella de Iquique*, *El Mercurio de Antofagasta*, *La Prensa de Tocopilla*, *El Día*), declaraciones de partidos políticos sobre el Golpe de Estado, cartas a familiares, testimonios, documentos reservados de la Junta Militar, Bandos Militares, fotografías a distintos lugares, personas y situaciones de la dictadura (bombardeo a la Moneda, manifestaciones en el exterior), reportes de radios chilenas e internacionales sobre diversos acontecimientos de la dictadura (caso degollados, golpe de Estado, atentado a Pinochet, detenciones arbitrarias), entre otros.

Una vez enfrentados a los documentos, el estudiantado debía seleccionar aquellos de cada formato que les parecieran significativos, y responder tres preguntas: ¿Qué ideas te vienen a la mente después de escuchar, observar o leer el documento que más te llamó la atención?, ¿Qué sensaciones/emociones te produce? ¿Por qué?; y ¿Qué preguntas te gustaría hacerle al documento que más te llamó la atención? Así, cada estudiante debió responder cada una de las interrogantes anteriores con cuatro documentos diferentes. Para la presente investigación sólo serán analizadas las respuestas de la tercera pregunta, las que están vinculadas con las ideas y emociones que explicita el alumnado en las respuestas de las dos primeras.

### 3.3. Recolección y análisis de los datos

Para la realización de esta investigación se contó con la autorización de la Dirección del establecimiento educacional, el asentimiento del estudiantado y el consentimiento de los apoderados. De un total de 45 apoderados, 4 de ellos no permitieron la participación de sus hijos/as. Por lo tanto, se consideraron sólo las respuestas del alum-

<sup>3</sup> La secuencia, al momento del pilotaje, se organizaba en tres momentos: 1) El Encuentro, 2) Explorando las Voces de la Dictadura; y 3) Y al final del viaje, ¿cuál es mi propia voz? Éstos se estructuran a partir de una pregunta ético-ciudadana: “¿Qué tan responsables somos en la mantención de una democracia y en el respeto a los derechos humanos?”. Después de la implementación descrita en la presente investigación se incorporó un nuevo momento llamado Despertando Nuestras Memorias. La secuencia didáctica dispone de un total de 287 documentos de memoria y derechos humanos para el trabajo por parte del estudiantado. Sin embargo, para completar las actividades, es obligación que el alumnado seleccione y analice 24.

<sup>4</sup> <https://web.museodelamemoria.cl/centro-de-documentacion/>

nado que contaba con autorización. Así, el corpus de datos considera 152 respuestas, provenientes de 41 estudiantes<sup>5</sup>, correspondientes al material didáctico del primer momento, El Encuentro.

Para el análisis de las respuestas se utilizó de base la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), apoyando la elaboración inductiva de ideas teóricas nuevas a partir de los datos (Gibbs, 2012). El proceso de análisis integró la codificación abierta y axial. La primera se realizó en el software Atlas.ti, a partir de la lectura reflexiva del texto y de recursivas comparaciones entre los códigos *in vivo*. Es decir, utilizando fragmentos de respuestas de los propios estudiantes. Además, se utilizaron códigos establecidos previamente por los investigadores, lo que permitió definir agrupaciones categoriales: curiosidad, aproximación ética y relación pasado-presente. Luego, se desarrolló una codificación axial donde se establecieron relaciones (Gibbs, 2012) entre los códigos, considerando los diferentes elementos de los documentos que afectaron y generaron las preguntas del estudiantado. De esta forma, los resultados que se presentan integran las interrogantes del alumnado más representativas (San Martín, 2014), las que dan cuenta de las múltiples relaciones documentales y de la diversidad de afectaciones experimentadas en el proceso pedagógico.

## 4. RESULTADOS

El encuentro libre y autónomo del estudiantado con los documentos de memoria y derechos humanos creados en el contexto dictatorial chileno (1973-1990) produjo en ellos afectaciones que provocaron el surgimiento de una multiplicidad de preguntas. Estas últimas fueron categorizadas como curiosidad, aproximación ética y relación pasado-presente (Fig. 1).

Las interrogantes relacionadas en la categoría curiosidad se caracterizan por evidenciar los deseos del alumnado por conocer más detalles sobre lo representado en los documentos audiovisuales, escritos, sonoros y visuales. Así, la curiosidad presente en estas preguntas puede dividirse en tres subcategorías: curiosidad por el acontecimiento/situación, curiosidad por los sujetos históricos y curiosidad por el contexto de creación del documento.

Las interrogantes que expresan curiosidad por los acontecimientos/situaciones apuntan a profundizar sobre estos últimos en distintas dimensiones. La primera de ellas se refiere a preguntas que buscan conocer detalles sobre el desarrollo del acontecimiento/situación en sí mismo. Por ello, el estudiantado plantea preguntas como: “¿Cuánto tiempo duró el bombardeo? ¿Cuánta gente murió?” (respuesta 39), “¿A qué hora hicieron la transmisión?” (respuesta 133), “¿Qué división de las fuerzas armadas son?” (respuesta 57) o “¿Qué ‘misión’ estarán haciendo esos hombres en el camión militar en el que están?” (respuesta 48).

La segunda dimensión circunscribe interrogantes que pretenden saber de qué forma el contexto y los sujetos históricos causaron el acontecimiento/situación, por lo que el estudiantado se pregunta: “¿Cómo se tomó la decisión de erradicar a los extremistas? ¿Fue por votación o de tal forma que todos estén conformes en la junta?” (respuesta 96), “¿Esto ya estaba premeditado con las radios o medios de prensa?” (respuesta 150), “¿Qué general les dio la orden de ir?” (respuesta 57) o “¿Por qué Allende llegó a ser tan odiado? ¿Cómo se llegó a la crisis en Chile?” (respuesta 87).

La última dimensión engloba preguntas que emergen a raíz del desconocimiento que manifiesta el estudiantado sobre los conceptos, ideas políticas o perspectivas ideológicas que se encuentran presentes en los documentos que seleccionaron. Por eso, plantea: “¿Cuál es la ‘campana de reconstrucción’?” (respuesta 95) o “¿Por qué Patria y Libertad se declara opositora hacia Pinochet cuando ellos mismos llamaron al golpe?” (respuesta 12).

La subcategoría curiosidad por los sujetos históricos se caracteriza por aglomerar interrogantes que buscan conocer en detalle las acciones, motivaciones, pensamientos, emociones y experiencias que vivieron las personas en el contexto de la dictadura civil militar chilena. Estas preguntas se refieren a las personas comunes y corrientes, a las víctimas de la dictadura y, en mayor medida, a los perpetradores representados en los militares. Así, esta subcategoría puede dividirse en seis dimensiones.

La primera dimensión fue denominada Motivaciones, ya que las preguntas demuestran inquietudes sobre las ideas, las experiencias, las situaciones u otros elementos que podrían haber provocado el actuar de los sujetos o los colectivos. Esto último se encuentra reflejado en preguntas como: “¿Por qué lo hicieron así y no de una forma menos extremista?” (respuesta 33) o bien:

<sup>5</sup> En todo momento de la implementación de la secuencia didáctica e investigación, se buscó el resguardo del anonimato y confidencialidad de los estudiantes participantes. Por ello, las respuestas serán identificadas con una numeración (por ejemplo, “respuesta 1”).

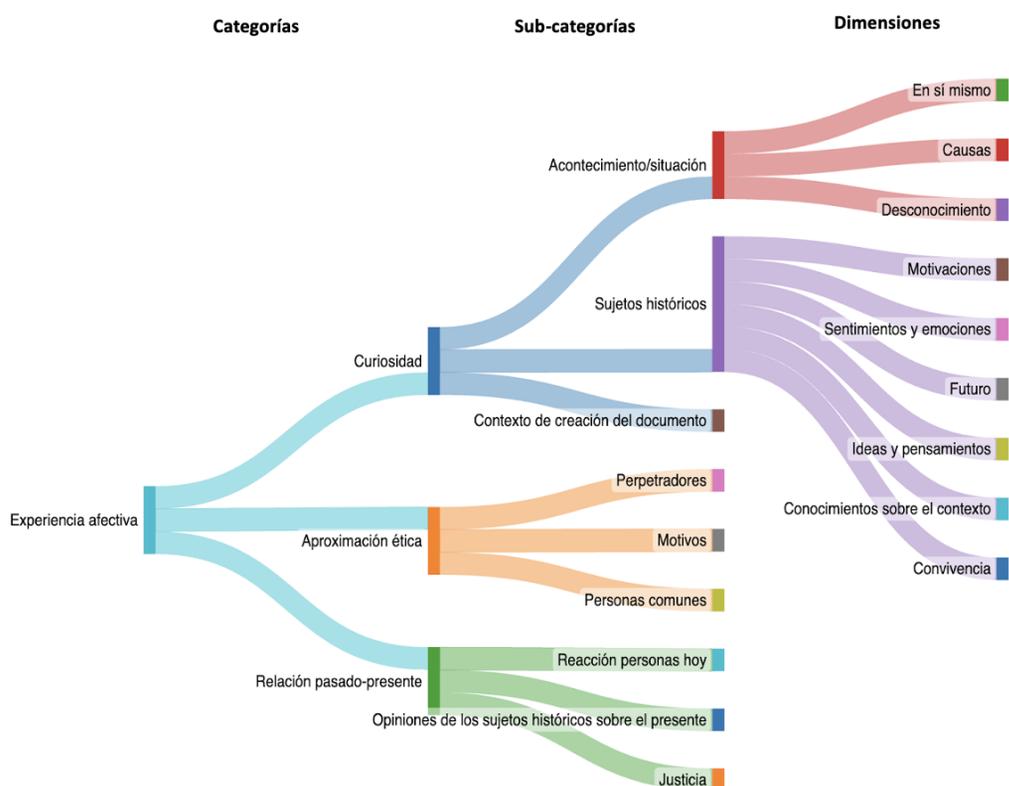


Fig. 1. Categorías, subcategorías y dimensiones de las preguntas planteadas por los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

*A ellos los uniformados imagino que todavía les gusta enfrentarse con gente desarmada, lo cual habla de su cobardía, les preguntaría ¿por qué lo hacen si al final los que van a vivir con el peso de haber torturado van a ser ellos no los de grandes cargos que sólo dan la orden? (respuesta 50).*

En la segunda dimensión, llamada Sentimientos y emociones, el estudiantado plantea interrogantes que demuestran su interés y preocupación por el aspecto emocional de los sujetos históricos en el contexto dictatorial. Así, señalan: “Asumiendo que esto es francés, ¿qué habrá pensado la gente que ve y escucha esto? ¿Habrá nacido un sentimiento de angustia o tristeza o sólo es algo lejano que no le afecta?” (respuesta 31), “¿Cómo se sintió después de haber dado órdenes de hacer las cosas que se hicieron?” (respuesta 33), “¿Cómo se habrán sentido los niños?” (respuesta 147) o “¿Cómo fue que tomaron la carta los familiares? ¿Qué sentían?” (respuesta 86).

En la tercera dimensión el estudiantado busca saber qué ocurrió en el futuro con los sujetos históricos representados en los documentos. Por ello, se pregunta: “¿Cómo era la vida del niño del final después de perder a sus familiares por la represión del Estado?” (respuesta 18), “Me gustaría preguntarle: ¿Qué le ha pasado a ella y su hijo? ¿Dónde se encuentran sus compañeras ahora? Tengo la inquietud de saber si al final todo salió bien para la autora” (respuesta 113) o “En el caso puntual de la señora, ¿ella logró tener noticias del paradero de su hijo?” (respuesta 151).

La cuarta dimensión se relaciona con las ideas, opiniones y pensamientos de las personas que vivieron la dictadura chilena. En esta línea los estudiantes se preguntan: “¿Todas las personas que aparecen en la foto estaban de acuerdo o si había al menos alguna que no tenía opción?” (respuesta 14), “¿En qué estarían pensando estos soldados?” (respuesta 41) o “¿La gente había creído en todas las mentiras de los diarios?” (respuesta 100).

La penúltima dimensión se enfoca en los conocimientos de los sujetos que experimentaron la dictadura sobre lo que estaba ocurriendo en ese contexto. Así, emergen interrogantes como: “¿Saben si en algún momento saldrán de

ahí? ¿Tienen miedo?” (respuesta 29), “Preguntaría a los militares, ¿se comunicaron con el Presidente para advertirle de lo que podía pasar? ¿Cuáles son las órdenes que recibieron de sus superiores? ¿Pensaron cómo terminaría todo?” (respuesta 51) o “¿Ellos sabían que iban a terminar así?” (respuesta 144).

Las preguntas de la última dimensión de esta subcategoría, la que fue denominada Convivencia, demuestran la curiosidad del estudiantado sobre cómo se relacionaban las personas en distintas situaciones. Por esta razón pregunta: “¿Cómo era vivir en la cárcel y cómo era la gente allí? ¿Si recibió ayuda de alguien más o alguien quería ayudarla, pero no podía?” (respuesta 104) o “¿Cómo fue el apoyo por parte de sus compañeras en la cárcel?” (respuesta 106).

La subcategoría curiosidad por el contexto de creación del documento se caracteriza por el interés del alumnado en conocer más detalles sobre cómo fue grabado, fotografiado o relatado un acontecimiento dentro del contexto dictatorial como es, por ejemplo, el bombardeo al palacio de la Moneda en 1973. Lo anterior también implica interés por cómo las personas que se encontraban detrás de las cámaras o los periodistas en las radios y en los periódicos experimentaron, tomaron decisiones y se enfrentaron a una situación compleja. En esta subcategoría podemos encontrar los siguientes ejemplos: “¿Qué sintió cuando estaba grabando? ¿Se asustó? ¿Lo hizo en forma escondida?” (respuesta 13), “¿Cómo grabó con tanta facilidad?” (respuesta 17), “¿Cómo fue entrevistar a estas personas? ¿Qué sentimiento tuviste al estar ahí y llegar a este ambiente tan tenso?” (respuesta 25) o “El que estaba hablando en esta grabación, ¿era parte de las fuerzas que atacaron a La Moneda durante el Golpe de Estado o es una persona externa que se comunicaba con ellos?” (respuesta 134).

La segunda categoría que emergió del análisis de las preguntas que el estudiantado le planteaba a los documentos que ellos consideraron significativos fue denominada como aproximación ética. Las interrogantes enmarcadas en esta categoría se distinguen de las demás porque se refieren a las opciones, decisiones y acciones correctas o no que desarrollaron las personas que vivieron durante el contexto dictatorial. Así, el alumnado se concentra en evaluar si los sujetos históricos y las colectividades del pasado pudieron haber actuado de otra manera, si era necesario y justificable lo que hacían y si todos estaban de acuerdo o había algunos que se oponían. Esta categoría presenta tres subcategorías.

La primera subcategoría fue denominada Perpetradores, ya que engloba interrogantes en donde al alumnado le interesa distintos aspectos (ideas, pensamientos, emociones, decisiones o acciones) de las personas que participaron y apoyaron activa o pasivamente a la dictadura. Por este motivo emergen preguntas como: “¿Todas las personas que aparecen en la foto estaban de acuerdo o si había al menos alguna que no tenía opción?” (respuesta 14), “¿Había gente de acuerdo con esta medida entre las personas que fueron allanadas, si a su vez, los carabineros/fuerzas armadas que hacen esto creían que era algo correcto o similar?” (respuesta 35) o “¿Hubo alguien que se arrepintió de lo que en su momento hizo?” (respuesta 124).

La segunda subcategoría es llamada Motivos porque el estudiantado formula preguntas, desde una perspectiva ética, asociadas con los fundamentos detrás de las acciones de los sujetos o los colectivos. Así, el alumnado menciona:

*¿Se pudo haber solucionado el problema sin agresión/ataque, era necesario llegar a ese extremo?, a la que se suma en la misma línea ¿Por qué se llegó a esto? ¿Se pudo haber evitado este Golpe de Estado? ¿Fue necesario haber violado la dignidad de las personas? (respuesta 152).*

Por último, emerge una subcategoría asociada con las decisiones, acciones o inacción de las personas comunes y corrientes. Ésta engloba inquietudes presentes en los jóvenes como: “¿Realmente era un delito amar a la humanidad pensando en un nuevo orden donde se validen y no se vulneren los derechos humanos?” (respuesta 101) o “Me pregunto si había gente de acuerdo con esta medida entre las personas que fueron allanadas” (respuesta 35).

La última categoría que surgió del análisis de las preguntas planteadas por el estudiantado fue denominada Relación pasado-presente. Ésta reúne interrogantes que expresan vínculos temporales, tanto del presente al pasado como también del pasado al presente. Las subcategorías que la componen son tres.

En la primera el alumnado identifica en ellos interrogantes relacionadas con cómo las personas del presente reaccionarían a las situaciones que ocurrían cotidianamente durante la dictadura. Por ejemplo: “En la actualidad, si se allanaran los domicilios (caso extremo) por cierto motivo anterior, ¿cómo sería la reacción general, sería idéntica?” (respuesta 24).

La segunda se enfoca en las opiniones, impresiones o ideas que tendrían los sujetos del pasado sobre lo que ocurre actualmente en Chile, lo que se expresa en preguntas como: “¿Qué opinarían los militantes del Frente hoy en día con la crisis social que vivimos?” (respuesta 127) o “¿Por qué estamos así ahora?” (respuesta 50).

La tercera subcategoría se centra en conocer las acciones u omisiones de la justicia frente a los delitos cometidos por los perpetradores y lo que ocurrió con las víctimas de la dictadura en el futuro. Esto queda claro cuando los jóvenes preguntan: “¿Por qué fueron asesinados? ¿De qué eran acusados? ¿Con el paso de los años se logró hacer justicia en ese caso?” (respuesta 117).

## 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los y las estudiantes que participaron en la intervención didáctica fueron afectados por los múltiples documentos de memoria y derechos humanos creados durante la dictadura chilena que revisaron y seleccionaron. Esta experiencia afectiva incentivó la curiosidad de los jóvenes por la dictadura y por las personas que vivieron en ese contexto, además posibilitó el surgimiento de preguntas éticas y el desarrollo de reflexiones que relacionan el pasado con el presente. Así, se puede afirmar que las afectaciones que experimentó el alumnado potenciaron diversas aproximaciones al pasado, a los sujetos históricos y al presente, las que son diferentes a las propuestas por el currículum y desafiantes para el contexto escolar y para el profesorado.

La multiplicidad de interrogantes que planteó el grupo estudiantil demuestra la importancia de posibilitar, reconocer y acoger en el espacio escolar las experiencias afectivas, ya que éstas permiten aproximaciones al pasado y al presente complejas y significativas para el alumnado. Así, se reafirma que lo relevante no radica sólo en identificar las emociones que se suscitan en los sujetos al verse afectados, sino que en conocer qué provocan y movilizan (Sheppard *et al.* 2015; Zembylas, 2007a, 2014). En consecuencia, las preguntas que emergieron en el estudiantado al verse afectado evidencian que las emociones, tal como han propuesto Ahmed (2014), Boler (1999) y Zembylas (2014), no están separadas de lo racional, pues ambos elementos se conjugaron y produjeron las inquietudes y las interrogantes que plasman en sus respuestas.

Además de lo anterior, los resultados demuestran que las perspectivas de las generaciones más jóvenes al acercarse a esta historia difícil, tal como señala Jelin (2002a, 2017), pueden ser diversas, inciertas y complejas de controlar, ya que se enfocan en aspectos que para ellos son significativos. Así, la afectación que experimentó el alumnado provocó en éste curiosidad por agentes históricos invisibilizados por el currículum, por los libros de estudios y, usualmente, ignorados en las clases de Historia y Ciencias Sociales.

Por una parte, destacan preguntas asociadas con los perpetradores más allá de la figura de Augusto Pinochet, el cual tradicionalmente es señalado como el único responsable del Golpe de Estado, de la dictadura y de las violaciones a los derechos humanos (Soto, 2020). Las interrogantes sobre los pensamientos, emociones y opiniones de los militares, los altos mandos y civiles que apoyaron pasiva y activamente a la dictadura permiten identificar el interés del estudiantado por humanizarlos e intentar comprender y evaluar su actuar. A partir de esto emerge una oportunidad didáctica, ya que posibilita, siguiendo las ideas de Van Kessel y Crowley (2017) y de Den Heyer y Van Kessel (2016), cuestionar narraciones históricas en donde un villano (Augusto Pinochet) concentra e individualiza la maldad. Así, se pueden plantear actividades que fomenten un análisis histórico crítico de las decisiones y las acciones de los sujetos comunes y corrientes a la hora de hacer y perpetuar el mal.

Por otra parte, las interrogantes planteadas por el alumnado evidencian un gran interés por las víctimas de la dictadura, las que usualmente no son consideradas por el currículum, los libros de estudio y en las clases (Pagès y Marolla, 2018; Toledo y Gazmuri, 2009). A ello se suma, la curiosidad por otros grupos sociales invisibilizados, como son los niños/as, los pobladores, las mujeres, los familiares de los detenidos/as, la clase social alta, los exiliados y las personas que vivían en otros países.

En línea con lo anterior, las interrogantes planteadas por el estudiantado demuestran su inclinación y motivación por aproximarse a las vivencias, emociones, pensamientos y al diario vivir de las víctimas y de las personas comunes y corrientes durante la dictadura chilena. Es decir, las preguntas que emergen en el alumnado al verse afectado por los documentos de memoria y derechos humanos demuestran intentos por humanizar las clases de Historia y Ciencias Sociales. Esto último se encuentra en línea con la comprensión de la empatía como cuidado (Barton y Levstik, 2004), la que se produce cuando las personas se conectan emocionalmente con los individuos del pasado. Bajo esta perspectiva el alumnado deja de lado su indiferencia con respecto a los sujetos históricos porque se preocupa por lo que les pasó y por lo que experimentaron. Por ende, esta aproximación no sólo fomenta la curiosidad de los jóvenes por las personas del pasado (Barton y McCully, 2012), sino que también es útil para, potencialmente, derribar las barreras emocionales en sociedades que se encuentran divididas (McCully, 2012).

## “¿CÓMO SE HABRÁN SENTIDO LOS NIÑOS?”

Además, el encuentro entre los documentos de memoria y derechos humanos y el estudiantado posibilitó el surgimiento de preguntas que exigen juzgar éticamente las decisiones y las acciones de los sujetos (civiles y perpetradores) y los colectivos en un contexto histórico caracterizado por las violaciones a los derechos humanos y por el trauma que experimentó la sociedad chilena. Esto último no sólo se vincula con la dimensión ética del pensamiento histórico (Barton y Levstik, 2004; Seixas y Morton, 2013), sino que también demuestra, tal como han señalado Gibson, Milligan y Peck (2022), que las evaluaciones éticas no son procesos puramente racionales, sino que se vinculan, tal como lo evidencia esta investigación, con las experiencias afectivas de los sujetos. Así, surge un desafío didáctico importante para el profesorado porque, por una parte, el abordaje ético del pasado no ha sido lo suficientemente reconocido e investigado (Barton y Levstik, 2004; Gibson, 2019; Löfström, Ammert, Sharp y Edling, 2020; Gibson *et al.* 2022) y, por otra parte, las interrogantes que plantea el estudiantado son complejas de abordar a nivel educativo y también tensionan a la sociedad chilena.

Por lo tanto, las clases de Historia y Ciencias Sociales que aborden la dimensión ética del pensamiento histórico deberían reconocer y comprender que los juicios éticos sobre las decisiones y las acciones de individuos y colectivos del presente y del pasado son procesos complejos, ya que exige reconocer las constantes negociaciones entre la racionalidad, la emocionalidad, la identidad, los contextos, la empatía y las Historias de vida de las personas (Den Heyer y Van Kessel, 2016; Gibson *et al.* 2022; Soto, 2023).

Finalmente, los resultados de la presente investigación evidencian el valor que tiene el desarrollo de actividades que fomentan una aproximación subjetiva y afectiva a los documentos históricos de la dictadura. Como consecuencia de lo anterior, el estudiantado se vio interpelado y afectado, posibilitando el surgimiento de interrogantes que demuestran reflexiones significativas y evaluaciones de la vida política-social del presente y de las instituciones que forman parte del Estado, como es el sistema judicial. Esto está en línea con el concepto de regalo terrible (Simon, 2006), ya que las inquietudes que emergieron en el alumnado permiten evaluar tanto las responsabilidades de la sociedad actual con las víctimas de la dictadura como su inacción en relación con los perpetradores. Además, trabajar de esta forma con los documentos históricos posibilitó que los jóvenes pudieran detenerse y escuchar seriamente los consejos que las voces del pasado pueden entregarnos para afrontar los conflictos de la sociedad actual (Simon, 2004; Simon y Eppert, 1997).

## CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Considerando los principales hallazgos de la presente investigación es posible concluir que las afectaciones que el estudiantado experimentó, al encontrarse con una multiplicidad de documentos históricos creados durante la dictadura chilena, posibilitaron la formulación de preguntas diversas, significativas y desafiantes didácticamente para el currículum, el contexto escolar y el profesorado. Es decir, las emociones que sintió el alumnado más que despotenciar su aproximación a esta historia difícil y al presente, provocaron que los jóvenes pudieran humanizar a los sujetos históricos y sintieran curiosidad por las personas comunes y corrientes, por los perpetradores y por los productores de los documentos. Asimismo, los y las participantes elaboraron preguntas asociadas con la dimensión ética del pensamiento histórico y propusieron interrogantes que exigen reflexionar desde una perspectiva histórica y ciudadana las relaciones entre el pasado dictatorial y el presente.

Además, los resultados del presente estudio demuestran la relevancia de proponer aproximaciones a los documentos históricos que fomenten un encuentro personal y afectivo entre el estudiantado y los sujetos históricos. A partir de esto último es posible reconocer, acoger y abordar didácticamente los movimientos, las potencialidades y las resistencias que pueden emerger en el alumnado al momento de trabajar historias difíciles.

Las limitaciones de la investigación radican en el contexto de la implementación, el que estaba caracterizado por las consecuencias del estallido social del 2019 y por las discusiones en torno a la nueva Constitución Política. A ello se suma que las actividades se realizaron de forma individual, en tiempos y ritmos diferentes a los que tradicionalmente presenta el aula, ya que todavía las escuelas se encontraban cerradas debido al Covid-19. Por lo tanto, es necesario proyectar investigaciones que piloteen estas actividades de forma presencial con un número de estudiantes mayor y más diverso geográficamente.

En conclusión, la presente investigación plantea desafíos relevantes para la planificación y la ejecución de secuencias de enseñanza y aprendizaje sobre historias difíciles, ya que exige visibilizar y trabajar con las emociones que

produce el alumnado y, al mismo tiempo, hacerse cargo de los movimientos, resistencias y posibilidades de aprendizaje que emergen. Por ello, el abordaje didáctico con las experiencias afectivas necesita reconocer al estudiantado como sujetos históricos que al encontrarse con documentos del pasado expresan múltiples inquietudes e interrogantes que son significativas para ellos y que deben ser consideradas en el espacio escolar.

## REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.
- Barton, K., y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Taylor & Francis.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Bekerman, Z., y Zembylas, M. (2018). *Psychologized Language in Education. Denaturalizing a Regime of Truth*. Palgrave Mcmillan.
- 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). *Los 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/10.1177/0022487100051003007>
- Britzman, D. (2000b). If the Story Cannot End: Deferred action, ambivalence, and difficult knowledge. En R. Simon, S. Rosenberg, y C. Eppert (Eds.), *Between hope and despair: Pedagogy and the remembrance of historical trauma* (pp. 27-57). Rowman & Littlefield Publishers.
- Cvetkovich, A. (2012). *Depression. A Public Feeling*. Duke University Press Books.
- Da Silva, L. (2002). El mundo de los archivos. En L. Catela y E. Jelin (Comps.), *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad* (pp. 195-221). Siglo XXI Editores.
- Den Heyer, K., y Van Kessel, C. (2016). Evil, Agency, and Citizenship Education. *McGill Journal of Education*, 50(1), 1-18. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9166>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Epstein, T., y Peck, C. (2018). Introduction. En T. Epstein y C. Peck (Eds.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach* (pp. 1-15). Routledge.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- 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.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gibson, L. (2019). Ethical judgments about the difficult past: Observations from the classroom. En M. Gross y L. Terra (Eds.), *History and Social Studies Education in a Context of Intolerance: Imagined Communities and Collective Memory* (pp. 81-104). Routledge.

- Gibson, L., Milligan, A., y Peck, C. (2022). Addressing the elephant in the room: Ethics as an organising concept in history education. *Historical Encounters*, 9(2), 45-63. <https://doi.org/10.52289/hej9.205>
- Goldberg, T. (2017). Between Trauma and Perpetration: Psychoanalytical and Social Psychological Perspectives on Difficult Histories in the Israeli Context. *Theory & Research in Social Education*, 45(3), 349-377. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1270866>.
- 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. (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 S. Alan y McArthur (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 M. Gross y L. Terra (Eds.), *Teaching and Learning the Difficult Past* (pp. 1-8). Routledge.
- Jelin, E. (2002a). Introducción. Gestión, política, gestión administrativa y gestión histórica: ocultamientos y descubrimientos de los archivos de la represión. En E. Jelin y L. Da Silva (Comps.), *Los archivos de la represión: documentos y verdad* (pp. 1-13). Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (2002b). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI Editores.
- Jiménez, M., y Soto, A. (2023). La enseñanza de la dictadura en Chile. Antecedentes y posibilidades para pensar el abordaje de Historias difíciles en el aula. En M. Rojas y C. Cuenca (Eds.), *Golpe a la Educación. Historias y memorias del impacto de la dictadura civil-militar en el sistema educativo chileno* (pp. 213-236). Universidad Alberto Hurtado.
- Lévesque, S. (2009). *Thinking Historically: Educating Students for the 21<sup>st</sup> Century*. University of Toronto Press.
- Löfström, J., Ammert, N., Sharp, H., y Edling, S. (2020). Can, and should history give ethical guidance? Swedish and Finnish Grade 9 students on moral judgment-making in history. *Nordidactica*, 4, 88–114.
- Magendzo, A., y Toledo, M. (2009a). Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile. *Journal of Moral Education*, 38(4), 445-465. <https://doi.org/10.1080/03057240903321923>
- Magendzo, A., y Toledo, M. (2009b). 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 (Valdivia)*, 35(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100008>
- Massumi, B. (1987). Notes on the Translation and Acknowledgements. En G. Deleuze y F. Guattari (Eds.), *A Thousand Plateaus*. University of Minnesota.
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-159. <https://doi.org/10.1177/1746197912440854>.
- McCully, A., Weiglhofer, M., y Bates, J. (2021). “But it wasn’t like that”: The impact of visits to community-based museums on young people’s understanding of the commemorated past in a divided society. *Theory & Research in Social Education*, 49(4), 510-539. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1899090>

- 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. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1626783>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Segundo Medio*. Ministerio de Educación de Chile.
- Oteíza, 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.
- 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>.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16nol/contenido-sanmartin.html>
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Sheppard, M. (2010). Difficult Histories in an Urban Classroom. Dissertation, University of Minnesota. <https://n9.cl/mvkm3>
- 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. (2004). The Pedagogical Insistence of Public Memory. En P. Seixas (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. <https://doi.org/10.1080/09647770600202103>.
- Simon, R. (2011). A shock to thought: Curatorial judgment and the public exhibition of 'difficult knowledge'. *Memory Studies*, 4(4), 432-449. <https://doi.org/10.1177/1750698011398170>.
- 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. (2020). 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. (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. (2023). La dictadura civil militar chilena (1973-1990) como una experiencia afectiva en el contexto educativo: potencialidades y desafíos didácticos. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 36, e0014. <https://doi.org/10.14409/cya.2023.36.e0014>
- Stake, R. (2013). Estudio de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa Editorial.

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- 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., 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. *Psykhé (Santiago)*, 22(2), 147-160. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.22.2.585>
- Toledo, M., y Gazmuri, R. (2009). Obedientes, Memoriones o Reflexivos Pensantes: Tensiones entre Objetivos Identitarios y Cognitivos en Enseñanza de la Historia Reciente en 6º año de Enseñanza Básica. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 155-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200009>
- Tomwsend, B., y López, L. (2017). *Guía de Archivos de Memoria y Derechos Humanos en Chile*. Universidad Alberto Hurtado.
- Van Kessel, C., y Crowley, R. (2017). Villainification and Evil in Social Studies Education. *Theory & Research in Social Education*, 45(4), 427-455. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1285734>
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>