



Revista de Didáctica de la
Historia y las Ciencias Sociales

ISSN: 0719-384X

Nuevas Dimensiones

<https://doi.org/10.53689/nv.vi10.59>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

Nº 10, Enero-Diciembre, 2023. pp. 56-83

¿Cómo abordar las historias difíciles para fortalecer la democracia?: Un modelo didáctico

How to deal with difficult histories to strengthen democracy?: A didactic model

Andrés Soto-Yonhson¹
María Soledad Jiménez²

Resumen

Considerando los escasos lineamientos para que el profesorado trabaje con pasados difíciles, el objetivo del artículo es presentar un modelo didáctico, probado en aula y discutido con docentes, para abordar la dictadura chilena desde una perspectiva ético-ciudadana. Este último se estructura a partir de los conceptos de historias difíciles, afectación, documentos de memoria y derechos humanos y dimensión ética del pensamiento histórico. Con el fin de describir su aplicación, se plantean sus aspectos centrales y se describen las actividades de los cuatro momentos de la propuesta. A partir de esto último, el modelo posibilita: el trabajo sistemático con las memorias de las personas significativas del estudiantado y con los relatos históricos de los jóvenes, además de acoger las afectaciones y promover el análisis de fuentes para reconstruir el pasado. Con ello, se promueven reflexiones sobre las responsabilidades ciudadanas con la democracia y los derechos humanos en el presente y futuro.

Palabras claves: modelo educativo, historias difíciles, documentos de memoria y derechos humanos, emociones, educación ciudadana.

¹ Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Correo electrónico: Andres.SotoY@autonoma.cat. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5207-1423>

² Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Correo electrónico: majimene@uahurtado.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9965>



Abstract

Considering the scarce guidelines for teachers to work with conflictive pasts, the objective of this article is to present a didactic model, tested in the classroom and discussed with teachers, to approach the Chilean dictatorship from an ethical-citizen perspective. The latter is structured on the basis of the concepts of difficult histories, affectation, documents of memory and human rights, and the ethical dimension of historical thought. In order to describe its application, its central aspects are presented and the activities of the four moments of the proposal are described. Based on the latter, the model makes it possible to work systematically with the memories of the students' significant persons and with the historical accounts of the young people, in addition to accepting the affectations and promoting the analysis of sources to reconstruct the past. This promotes reflections on the responsibilities of citizenship with democracy and human rights in the present and future.

Keywords: educational model, difficult histories, memory and human rights documents, emotions, citizenship education.

Cómo citar

Sto-Yonhson, A., y Jiménez, M. (2023). ¿Cómo abordar las historias difíciles para fortalecer la democracia?: Un modelo didáctico. *Nuevas Dimensiones*, 10, 56-83. <https://doi.org/10.53689/nv.vi10.59>

Las clases tradicionales suelen ser más superficiales, como, lees y entiendes lo que pasa, pero no te pones en el lugar de lo que pasó, no te imaginas cómo se sintió, cómo lo pasaron esas personas, en cambio, aquí al preguntarnos ¿qué te imaginas que sintieron esas personas? o ¿qué te produce esto? Se siente mucho más cercano (Estudiante II medio)

Le di mucho más valor a lo que es vivir en una democracia viendo en las fuentes una democracia totalmente pisoteada (Estudiante II medio)

1. Introducción

El 11 de septiembre de 2023 se conmemoraron en Chile los 50 años del Golpe de Estado. A pesar que la sociedad chilena continúa experimentando las consecuencias de este régimen autoritario, más del 50% de los chilenos mayores de 18 años dicen estar poco o nada interesados en esta fecha (Pulso Ciudadano, 2023). A esto último se suma un incremento de en la justificación del Golpe de Estado y una disminución de su condena (Cerc-Mori, 2023).

Estos resultados se encuentran en línea con encuestas aplicadas a estudiantes chilenos, los que se inclinan por justificar dictaduras en el caso de obtener orden, seguridad y beneficios económicos (Schulz et. al., 2016).

Diversas investigaciones demuestran que el núcleo familiar y la escuela son dos espacios significativos donde los chilenos aprenden sobre la dictadura. Como en Chile el acto de recordar en el espacio público está despolitizado (Reyes et al., 2013), la familia se transforma en el lugar donde los jóvenes se encuentran con otras generaciones y dialogan sobre la dictadura (Reyes et al., 2022). Estas conversaciones sobre el pasado se caracterizan por narrar los acontecimientos de forma descontextualizada, privilegiando su fragmentación, simplificación y enfatizando episodios anecdóticos (Reyes et al., 2016). Por otro lado, en la escuela las personas se encuentran con una enseñanza de la dictadura que relega el desarrollo de habilidades, el trabajo con las memorias y las vinculaciones pasado-presente (Páges y Marolla, 2018). Además, si bien los libros de estudio visibilizan el valor de los derechos humanos y la democracia, al mismo tiempo presentan narraciones que justifican el Golpe de Estado (Oteiza, 2009) y omiten a los oprimidos y las políticas de Estado que permitieron las violaciones a los derechos humanos (Páges y Villalón, 2021).

Sin duda, la dictadura es el tema más controversial para el profesorado porque es conflictivo para la sociedad, despierta emociones en el aula y exhibe su escasa formación didáctica en el abordaje de historias conflictivas (Magendzo y Toledo, 2009; Toledo et al., 2015). Para evitar su conflictividad los y las docentes tienden a posicionarse desde la neutralidad (Toledo y Magendzo, 2013), inhiben la discusión al presentar una narración única (Palma, 2013) o utilizan solo documentos históricos (Mansilla et al., 2022). Como consecuencia, a pesar que el estudiantado considera el espacio escolar como un lugar válido donde pueden encontrarse con distintas narraciones (Magendzo y Toledo, 2009; Toledo et al., 2017) y pueden desarrollar aprendizajes significativos (Oteiza, 2020), las narraciones históricas presentes en las salas de clases no son articuladas con los relatos y las experiencias históricas que tienen los jóvenes (Toledo y Magendzo, 2013; Soto, 2020; Soto y Jiménez, 2022), desaprovechando la oportunidad de extrapolar la relevancia de los derechos humanos al presente y el futuro (Magendzo y Toledo, 2009).

Considerando que las complejidades mencionadas también se desarrollan con otras historias difíciles a nivel mundial (Barton y McCully, 2012; Goldberg, 2020; Zembylas, 2014) y que existen escasos lineamientos didácticos pilotados en aula y reflexionados con el profesorado en ejercicio que permitan abordar esta situación, el presente artículo tiene como objetivo proponer un modelo didáctico para el trabajo de la dictadura civil militar chilena desde una perspectiva ético-ciudadana. Con esta finalidad, en una primera instancia, se caracterizan los conceptos que estructuran la propuesta, tales como historias difíciles, experiencias afectivas, documentos de memoria y derechos humanos y la dimensión ética del pensamiento histórico. Posteriormente, se presenta cómo fue elaborado el trayecto didáctico y se describen los cuatro momentos que lo componen. Por último, se describirán sus potencialidades y desafíos para su uso en las aulas.

2. Marco teórico

2.1. Las Historias difíciles

El concepto central de la presente propuesta es el de historias difíciles. Según Gross y Terra (2018), estas son historias estructurales para una nación que desestabilizan los relatos dominantes sobre su pasado y sus valores, ya que representan la violencia ejercida por el Estado o colectivos usualmente contra los grupos oprimidos. Junto con lo anterior, este tipo de pasados se caracterizan por conectarse con las preguntas que deben enfrentar las sociedades en el presente y por desequilibrar las comprensiones históricas de las personas sobre su Estado-nación o sobre sus comunidades de pertenencia. De forma complementaria, otra de las características distintivas de las historias difíciles es que representan eventos traumáticos, los que provocan identificación entre los que se encuentran aprendiendo de ese pasado con sus protagonistas, desencadenando en ellos respuestas morales (Simon, 2011). Esta conceptualización se distingue del concepto de temas controversiales, ya que reconoce que algunos contextos históricos no puede ser abordados en el aula solo realizando investigaciones, desarrollando argumentos, utilizando evidencias o analizando distintas perspectivas (Ho et al., 2017; McCully, 2005), sino que se debe entender que este tipo de

pasados interpelan y afectan a las identidades de los individuos y conflictúan a sus comunidades de pertenencia (Pace, 2021).

Si bien existe consenso en la identificación de qué historias son consideradas difíciles, no ocurre lo mismo con su aproximación educativa, ya que se han desarrollado investigaciones desde la psicología social (Epstein y Peck, 2018) y desde el psicoanálisis (Britzman, 1998). Estas propuestas tienen distintas implicaciones, pero, a su vez, no son excluyentes entre sí (Miles, 2019; Goldberg, 2020). Por esta razón, el modelo didáctico considera ambas perspectivas.

2.1.1. La aproximación sociocultural a las Historias difíciles

Los sujetos elaboran sus narraciones sobre las historias difíciles al interior de la cultura histórica. Esta puede ser entendida como un concepto holístico y relacional que permite identificar la influencia que tienen las memorias, las tradiciones, las representaciones históricas, la Historia, la escuela y los espacios cotidianos en las maneras en que las personas le otorgan sentido al pasado (Grever y Adriaansen, 2019). Por lo tanto, la cultura histórica es un producto histórico determinado por un contexto temporal y geográfico, la que puede ser dimensionada en las narrativas y la praxis de los sujetos (Schmidt, 2014).

Considerando lo anterior, desde la perspectiva de Epstein y Peck (2018), es necesario aproximarse críticamente a las historias difíciles para comprender cómo el estudiantado elabora sus relatos sobre estos pasados y cómo estas narraciones están influenciadas por las relaciones de poder presentes en sus contextos. Para conseguir esto último, los docentes deben posibilitar que los jóvenes deconstruyan las estructuras de las narraciones históricas que han elaborado ellos mismos y otras personas, todo con el fin de revelar las suposiciones y ausencias presentes.

2.1.2. La aproximación psicoanalítica a las Historias difíciles

Desde esta perspectiva las historias difíciles se vinculan con el concepto de conocimientos difíciles (Britzman, 1998), el que se caracteriza por aproximarse educativamente a los testimonios y al trauma (Goldberg, 2017). Así, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben desplazarse de la adquisición de contenidos, ya que se provoca un distanciamiento entre el aprendiz y lo aprendido, y enfocarse en los movimientos que se provocan en el

estudiantado cuando se encuentra, a través de los testimonios, con los sujetos que vivieron la experiencia traumática (Britzman, 1998). En consecuencia, se busca aprender de las emociones, preguntas, inquietudes, resistencias y conflictos que podrían producirse en los aprendices cuando son afectados por lo traumático (Britzman, 2000a; 2000b).

Esta aproximación pretende rescatar al sujeto, proponiendo un encuentro pedagógico entre el individuo y la historia difícil, lo que puede posibilitar que sus comprensiones sobre los demás y sobre sí mismos puedan verse interferidas, desplazadas y remecidas (Simon, 2011). En este sentido, las clases de Historia y Ciencias Sociales deben invitar al estudiantado a comprenderse a sí mismo, a los otros y a su relación con los demás, lo cual requiere hacerse cargo de las emociones, la inestabilidad y los conflictos que emergen (Garrett, 2017).

2.2. Las experiencias afectivas

Tanto la aproximación sociocultural como psicoanalítica resaltan el rol que juegan las afectaciones al abordar historias difíciles. Lo anterior se encuentra en línea con las múltiples investigaciones que han demostrado que el trabajo con estos pasados producen distintas afectaciones y emociones en las salas de clases (Goldberg, 2017; 2020; Magendzo y Toledo, 2013; Soto-Yonhson et al., 2023; Zembylas, 2016;). A pesar de la importancia que cumplen estas últimas, no han sido lo suficientemente conceptualizadas (Barton y McCully, 2012; Sheppard, et al., 2015), lo que ha provocado confusiones sobre su influencia en los procesos educativos (Boler, 1999) y se las ha entendido como un obstáculo para los aprendizajes (Jiménez y Soto, 2023; Sheppard y Levy, 2019; Soto y Jiménez, 2023).

Considerando la problemática mencionada, la presente propuesta comprende que en los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre las historias difíciles no es posible separar lo cognitivo de lo afectivo (McCully et al., 2021; Sheppard, 2023). Por ello, se plantea utilizar el concepto de afectación de forma genérica para englobar a la afectación misma, a las emociones y los sentimientos (Cvetkovich, 2012).

Así, la afectación será entendida como emociones en movimiento, lo cual quiere decir que las emociones se manifiestan, se experimentan y se movilizan de forma colectiva e intersubjetiva, fuera del ámbito privado individual y hacia los espacios compartidos, incluso

públicos, lo que puede ser canalizado en movimientos y acciones políticas (Boler y Davis, 2018). En este sentido, es importante entender cómo las afectaciones que experimentan los sujetos moldean y son modeladas por los distintos contextos. Esta aproximación se aleja de propuestas que entienden las emociones como fijas, encerradas en los individuos y estáticas, ya que se enfoca en lo que las emociones posibilitan, en lo que provocan o hacen en las prácticas, la enseñanza, el aprendizaje y las acciones ciudadanas del estudiantado (Zembylas, 2007).

2.3. Los documentos de memoria y derechos humanos

El modelo didáctico propuesto además de centrarse en las historias difíciles y reconocer las experiencias afectivas se caracteriza por utilizar documentos pertenecientes a archivos de memoria y derechos humanos. Estos últimos serán entendidos como el conjunto de documentos de diverso carácter que representan la realidad del tiempo de la dictadura, y que se configuraron a partir de acciones de denuncia, de apoyo a las víctimas y de resistencia a la represión (Tomwsend y López, 2017). De manera paralela, nos encontramos con los archivos de la represión, los que consideran los documentos derivados de las acciones de persecución y represión que desplegó la dictadura (Catela, 2002).

Los documentos históricos que se encuentran en este tipo de archivos son un caso paradigmático, ya que afectan al Estado y sus agentes, a las víctimas, a los familiares, a las organizaciones de derechos humanos y la sociedad (Catela, 2002). Junto con lo anterior, a través de ellos se puede dimensionar la amplia gama de violaciones a los derechos humanos perpetradas en el contexto dictatorial y sus desigualdades históricas y estructurales al interior de las sociedades y a nivel regional (Jelin, 2002b). Estas características particulares posibilitan tres ámbitos educativos complementarios.

En primer lugar, considera que las distintas generaciones se aproximan a las historias difíciles de forma diferente, por lo que levantan preguntas y dilemas que llevan a reinterpretaciones y resignificaciones particulares. En consecuencia, el trabajo educativo con estos documentos siempre es incierto e imposible de controlar (Jelin, 2002a), ya que las personas que no fueron víctimas directas elaboran, a partir de sus propias experiencias, sus propias narraciones sobre lo que significan las violaciones a los derechos humanos (Jelin, 2013).

En segundo lugar, estos documentos representan la violencia y el trauma que vivieron las personas en el pasado, por lo que es común que los sujetos del presente sean tocados o removidos por las voces del pasado (Simon, 2004). Este encuentro significa crear una conexión con un otro que te mueve y que te invita a revisarte, posibilitando evaluaciones a las historias personales y en las acciones ciudadanas de los sujetos. Para que esto ocurra es necesario no ser indiferente a las voces de los otros, ya que se requiere de una doble atención, la escucha a quién está hablando a través del documento y, al mismo tiempo, la escucha a las preguntas que emergen en el interior de las personas (Simon, 2004). Como consecuencia, el encuentro con los otros del pasado es un regalo terrible (Simon, 2006), ya que implica reconocer su legado y asumir la responsabilidad de evaluar nuestra vida político-social y las instituciones que la sostienen, todo con el fin de aprender de nuevo a vivir en los demás.

En tercer lugar, el trabajo con documentos de memoria y derechos humanos permite reconstruir la vida en el pasado a través de la selección, la interpretación, la evaluación, la corroboración y la contrastación entre documentos históricos. Este proceso es propio del análisis de fuentes, el cual permite responder preguntas sobre el pasado significativas para el alumnado utilizando evidencias (Barton y Levstik, 2004; Seixas y Morton, 2013). Además de lo anterior, posibilita que el estudiantado comprenda que las conclusiones sobre el pasado siempre son una interpretación a partir de la evidencia disponible (Barton, 2019).

2.4. La problematización ético-ciudadana de Historias difíciles

Otro aspecto central en el modelo didáctico es la incorporación de la perspectiva ética como un nexo entre la Historia y la educación ciudadana. Esta consiste en visibilizar las influencias de las acciones del pasado en la sociedad actual para que los jóvenes reflexionen sobre cómo deberían responder al pasado en su presente y su futuro, y así decidir qué tipo de ciudadanos quieren ser (Gibson et al., 2022).

Por una parte, la dimensión ética del pensamiento histórico le otorga significado a la Historia, ya que permite que el estudiantado pueda expandir su conciencia histórica al aprender de las acciones éticas de los sujetos y agrupaciones del pasado (Seixas y Morton, 2013), todo con el fin de enfrentar de mejor forma los dilemas del presente y del futuro. La complejidad de

esta dimensión del pensamiento histórico radica en que confluyen tres ámbitos (Seixas, 2015): la dificultad de evaluar a los actores sus acciones en el pasado; enfrentar los crímenes y las injusticias cometidas en otros contextos históricos, considerando las herencias, beneficios y déficits en el presente; y dimensionar las responsabilidades actuales con las víctimas, los héroes u otros antepasados que realizaron sacrificios. El potencial educativo de la aproximación ética radica en desarrollar reflexiones sobre por qué ocurrieron los conflictos del pasado y en animar al alumnado a realizar evaluaciones fundamentadas, valorando los contextos y reconociendo múltiples perspectivas (Milligan, et al., 2017).

Por otra parte, se plantea que la ética en sí misma descansa en la idea que la vida de los otros importan y deben ser cuidadas (Chinnery, 2019). Por ello, las memorias sobre historias difíciles son consideradas un retorno difícil para las personas, ya que significa aprender a vivir en relación a ese pasado, reconociendo las exigencias de este último al presente (Simon et al., 2000). Así, la relación entre la conciencia histórica y la ética radica en cómo las nuevas generaciones pueden vivir con la influencia que tiene el pasado en sus decisiones y acciones. Para responder esta interrogante se requiere que los sujetos reconozcan la demanda ética del pasado y asuman la responsabilidad de preguntarse a sí mismos sobre las acciones individuales y colectivas que a futuro desarrollarán considerando las historias difíciles presentes en las comunidades y naciones a las que pertenecen (Chinnery, 2019).

Así, se propone comprender que los juicios éticos sobre las acciones del presente y del pasado son procesos complejos porque son formulados a partir de constantes negociaciones entre el pasado y el presente, la racionalidad, la emocionalidad, la identidad, los contextos, los vínculos entre personas, la empatía, la vulnerabilidad y las experiencias que configuran a los sujetos y los colectivos (Gibson et al., 2022; Harrison, et al., 2022).

3. El modelo didáctico de Viaje por las Voces de la Dictadura (1973-1990)

3.1. ¿Cómo se construyó el modelo didáctico?

El modelo didáctico surge en la línea educativa del proyecto anillos Tecnologías Políticas de la Memoria: usos contemporáneos y apropiaciones de los dispositivos de registro de violaciones a los derechos humanos perpetradas por la dictadura cívico-militar en Chile (PIA-ANID SOC18005). Esta última fue diseñada por un grupo de profesores universitarios y

docentes que ejercen en el sistema escolar chileno. El proceso de elaboración de la propuesta tuvo una duración de tres años (2019-2021) y consistió en el análisis del currículum chileno, la observación de clases de la unidad de dictadura, el pilotaje del modelo didáctico en una aula de 6 básico³ (11 años) y en dos cursos de 2 medio⁴ (15 años) a fines del año 2020, y su presentación a docentes en ejercicio de diferentes regiones del país durante el 2021 y 2022. Como consecuencia de lo anterior, fue posible identificar los factores que obstaculizan y favorecen el abordaje de historias difíciles en los espacios educativos, lo que se tradujo en un mejoramiento del modelo didáctico y en su implementación como una aplicación web⁵.

3.2. Aspectos claves y momentos fundamentales de la propuesta

El modelo didáctico se desarrolla en cuatro momentos (ver figura 1): *Despertando Nuestras Memorias*; *El Encuentro*; *Explorando las voces de la dictadura*; y *al final del viaje, ¿cuál es mi propia voz?* Estos últimos se estructuran a partir de dos elementos centrales:

A) *Pregunta ético-ciudadana*: Las secuencias pedagógicas de educación primaria y educación secundaria se estructuran con una interrogante ético-ciudadana que permite aproximarse críticamente al pasado, al presente y al futuro, ya que son preguntas que posibilitan reflexionar históricamente y desde una perspectiva ética sobre las responsabilidades que tienen los sujetos con la democracia y los derechos humanos en distintos contextos temporales. Así, son interrogantes que no sólo ordenan toda la secuencia de enseñanza y aprendizaje, sino que también interpelan al estudiantado y su contexto, y permiten aprender de los aciertos y errores cometidos por las personas y los colectivos en el pasado.

B) *Documentos de memoria y derechos humanos*: Con el fin de escoger los archivos más adecuados, tanto para el nivel educativo del estudiantado como también para los objetivos de la secuencia de enseñanza y aprendizaje, se analizó el archivo del Museo de la Memoria y

³ La propuesta fue aplicada durante la unidad 3 del programa de estudios de sexto básico, específicamente se trabajó en el marco del objetivo de aprendizaje 8: Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia.

⁴ El modelo didáctico fue desarrollado en el marco de la unidad 3 del programa de estudios, llamada Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile.

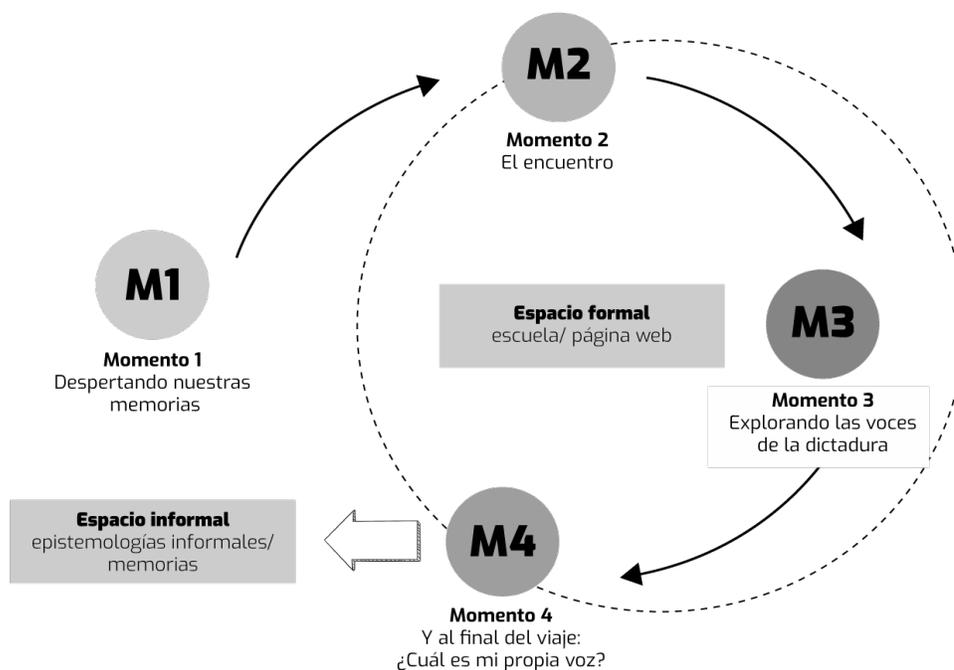
⁵ www.viajeporlasvoces.cl

los Derechos Humanos de Chile, a partir de cuatro criterios de selección: diferentes formatos (audiovisual, escrito, visual y sonoro); distintas perspectivas históricas (partidos políticos, Junta Militar, opositores, periódicos nacionales e internacionales, entre otros); diversidad de escalas de agencia individual y/o colectiva (local, regional, nacional e internacional) y diversidad de ámbitos donde se expresan las violaciones a los derechos humanos (políticas, económicas, sociales, culturales, judiciales e internacionales). Así, fueron escogidos 38 documentos para educación primaria y 287 para educación secundaria.

A continuación se describirán los distintos momentos de la secuencia de enseñanza y aprendizaje, considerando sus objetivos y características principales.

Figura 1

Visión general de la secuencia Viaje por las Voces de la Dictadura (1973-1990)



Elaboración propia

3.2.1. Momento 1: Despertando nuestras memorias

El objetivo de este primer momento es reconocer las memorias y las narrativas sobre la dictadura civil militar chilena que circulan en los distintos contextos donde el estudiantado

se desenvuelve cotidianamente. Para conseguir lo anterior, se plantean tres instancias (ver Figura 2).

En la primera se les propone una alfabetización sobre las memorias a través de la pregunta ¿por qué despertar las memorias? Con ella se busca construir un espacio educativo para que las memorias y los relatos relevantes para los jóvenes sean comprendidos, visibilizados y validados en la escuela.

En una segunda instancia se les solicita que entrevisten a dos personas significativas considerando una pregunta orientadora: ¿Qué sabes sobre la experiencia de haber vivido durante la dictadura civil militar chilena? A partir de esto último el alumnado puede reconocer las memorias o los relatos sobre la dictadura que portan las personas que consideran importantes, todo con el fin de dimensionar su influencia en su propia aproximación a esta historia difícil.

En tercer lugar, las respuestas de los entrevistados son analizadas para identificar sus similitudes y diferencias y, posteriormente, señalar, desde su perspectiva, los elementos destacados y las temáticas que les gustaría profundizar. En definitiva, este momento se caracteriza por elaborar un espacio que valida las memorias y las narraciones que se encuentran en contextos informales, para considerarlas legítimas en la construcción del pasado y dimensionando su impacto en los relatos que los jóvenes han elaborado.

3.2.2. Momento 2: El Encuentro

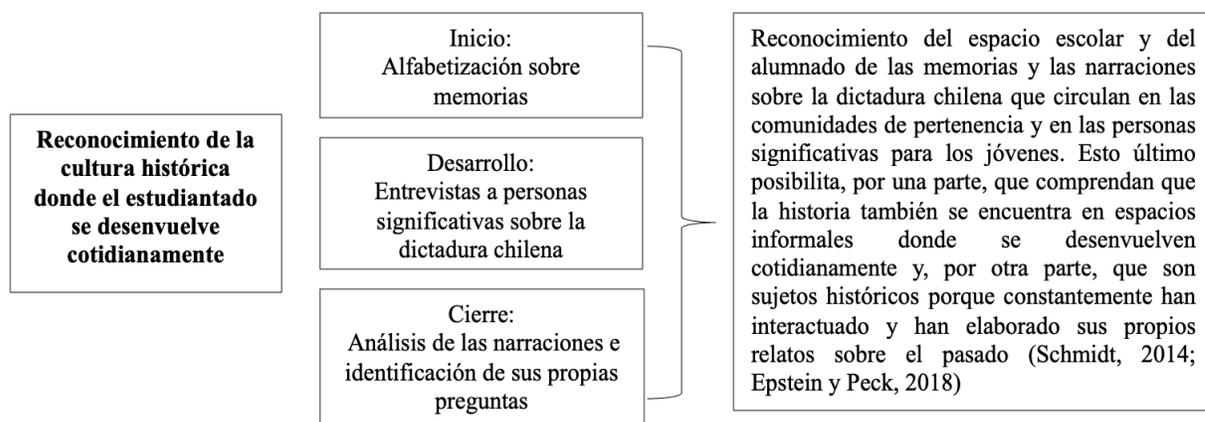
El segundo momento de la secuencia de enseñanza y aprendizaje se estructura a partir de tres instancias (ver Figura 3).

La primera instancia tiene como objetivo que el estudiantado visibilice sus ideas sobre la responsabilidad que le atribuyen a la ciudadanía en la mantención y profundización de la democracia y en la protección de los derechos humanos. Para conseguir lo anterior se les plantea la pregunta guía de todo el trayecto didáctico, la que en educación secundaria es: ¿qué tan responsables somos en la mantención de una democracia y en el respeto a los derechos humanos?, y en educación primaria: ¿Cómo construir una sociedad que luche sin miedo por los derechos humanos y la participación de todas y todos? Con estas interrogantes

se busca que identifiquen sus propias concepciones sobre su responsabilidad ciudadana. Se espera que sean preguntas significativas en el pasado, el presente y el futuro, ya que son interrogantes que interpelan los valores y las acciones ciudadanas de las personas. La respuesta inicial a esta pregunta será evaluada por los jóvenes al final del trayecto, todo con el fin de dimensionar los cambios y/o resistencias que se producen después de haber realizado toda la secuencia de enseñanza y aprendizaje.

Figura 2

Instancias claves del momento 1



Elaboración propia

La segunda instancia de este momento tiene como objetivo que el alumnado reconozca las ideas, emociones y preguntas que emergen en ellos al momento de encontrarse por primera vez en esta secuencia didáctica con el contexto de la dictadura civil militar chilena, a través de los documentos de memoria y derechos humanos. Para lograr lo anterior, se les plantea que seleccionen de forma autónoma documentos escritos, audiovisuales, sonoros y visuales, a partir de los cuales responden 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?

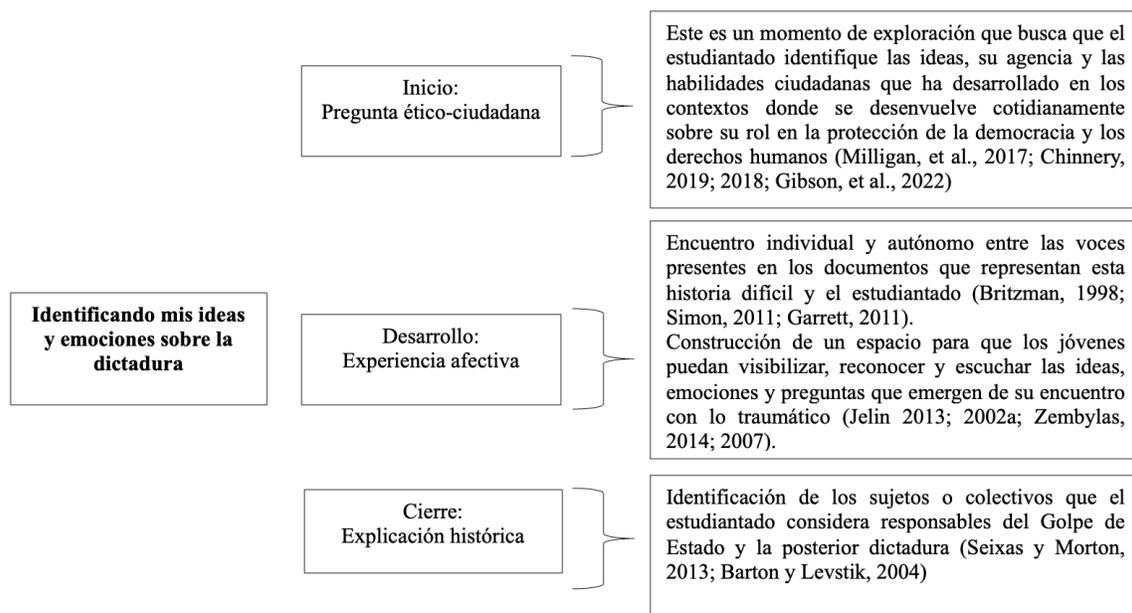
Finalmente, en la tercera instancia el estudiantado responde la pregunta de cierre de este momento: ¿Por qué ocurrió esto en Chile? Esta interrogante permite visibilizar las

explicaciones que ha elaborado el alumnado sobre la dictadura chilena después de encontrarse subjetivamente con las experiencias históricas que se encuentran plasmadas en los documentos que revisó.

Considerando lo anterior, las respuestas que desarrolla el alumnado en *El Encuentro* son la base de toda la secuencia didáctica, ya que los siguientes momentos buscarán crear oportunidades de aprendizaje para que puedan reflexionar críticamente sobre estas primeras aproximaciones.

Figura 3

Instancias claves del momento 2



Elaboración propia

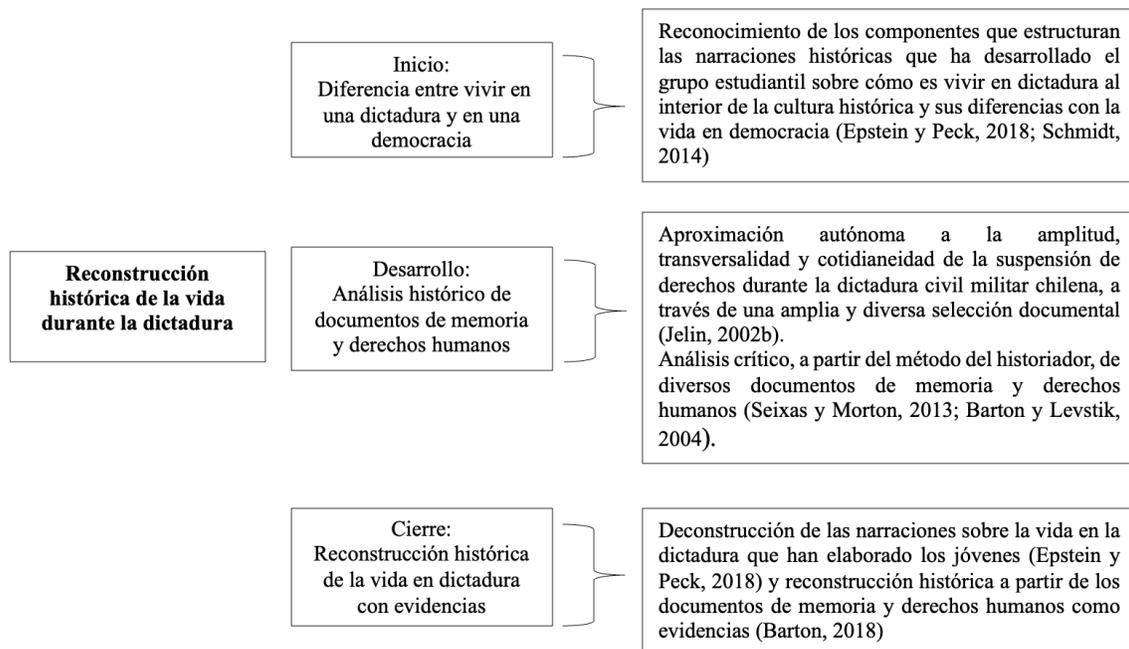
3.2.3. Momento 3: Explorando las voces de la dictadura

Una vez finalizados los dos momentos iniciales, los que se encuentran caracterizados por la exploración y el reconocimiento de narraciones, ideas y emociones, en el tercer momento se les propone al estudiantado reconstruir y complejizar las narraciones sobre la dictadura civil militar chilena que portan, incorporando como evidencias los documentos de memoria y

derechos humanos. Para conseguir este objetivo este momento se compone de tres instancias (Ver Figura 4).

Figura 4

Instancias claves del momento 3



Elaboración propia

La primera instancia se centra en visibilizar y reconocer las ideas y las narraciones sobre la dictadura chilena que ha elaborado el grupo estudiantil en la cultura histórica en que se ha desarrollado y las diferencias con el vivir en una democracia. Para realizar esto último se plantean dos interrogantes: ¿Cómo crees que es vivir en una dictadura civil militar? ¿Qué diferencias existen entre vivir en una dictadura civil militar y una democracia? A partir de las respuestas a estas dos preguntas, se espera que los jóvenes se hagan cargo en el aula de los aprendizajes históricos que han desarrollado sobre la dictadura, todo con el fin de trabajarlos sistemáticamente con los distintos documentos de memoria y derechos humanos escogidos por el propio estudiante.

En una segunda instancia el estudiantado revisa una amplia selección de documentos de memoria y derechos humanos. Estos últimos se presentan en distintos formatos (audiovisuales, fotográficos, escritos, auditivos, entre otros) y se encuentran divididos en seis

ámbitos temáticos (político, económico, social, cultural, judicial e internacional), los que expresan una multiplicidad de experiencias histórico-geográficas en el contexto de la dictadura civil militar chilena. Así, se espera que el alumnado individual y autónomamente explore los documentos y seleccione los que más le llamaron la atención. Con esto último se busca que los jóvenes puedan reconocer la complejidad del contexto histórico al identificar distintas perspectivas y dimensionar diferentes locaciones geográficas, además de comprender las múltiples escalas de agencia de los sujetos en el contexto histórico.

Como complemento a lo anterior, se propone el análisis histórico de los documentos seleccionados, a partir de cuatro preguntas: ¿A qué sector pertenece?; ¿Qué nos dice el documento sobre el contexto de la dictadura civil militar?; ¿Cuál es la intención del autor al crear el documento?; ¿Por qué?; y, ¿Qué habrá producido en las personas que leyeron, oyeron y observaron el documento en el contexto de la dictadura civil militar? ¿Por qué? Con estas últimas se espera que, en primer lugar, el alumnado identifique los actores históricos que plasmaron su experiencia en los documentos y comprendan que estos no representan a la totalidad de grupos sociales que vivieron durante la dictadura. En segundo lugar, podrán visibilizar la agencia, en distintas escalas y espacios, de múltiples sujetos históricos. Por último, se pretende que infieran las consecuencias que pudo producir el documento en las demás personas que experimentaron el contexto dictatorial.

En la última instancia de este momento se les propone que vuelvan a leer su respuesta en torno a la pregunta ¿cómo es vivir en una dictadura civil militar? La diferencia es que esta vez deben utilizar obligatoriamente como evidencia documentos de memoria y derechos humanos, ya que se pretende que reconstruyan este contexto histórico no solo desde su perspectiva, sino que también a partir de la complejidad del momento histórico que se encuentra expresada en los documentos.

3.2.3. Momento 4: Y al final del viaje, ¿cuál es mi propia voz?

El momento final de la secuencia didáctica tiene tres objetivos. El primero es reconocer la agencia de la ciudadanía en el contexto de la dictadura chilena. El segundo es evaluar las ideas iniciales del estudiantado sobre el rol de la ciudadanía en la mantención de la

democracia y en el respeto a los derechos humanos. El tercero es evaluar el impacto de la secuencia de aprendizaje en la subjetividad del estudiante, lo cual es expresado a través de una creación artística. Para desarrollar los objetivos propuestos, este momento está compuesto por las instancias (ver Figura 5).

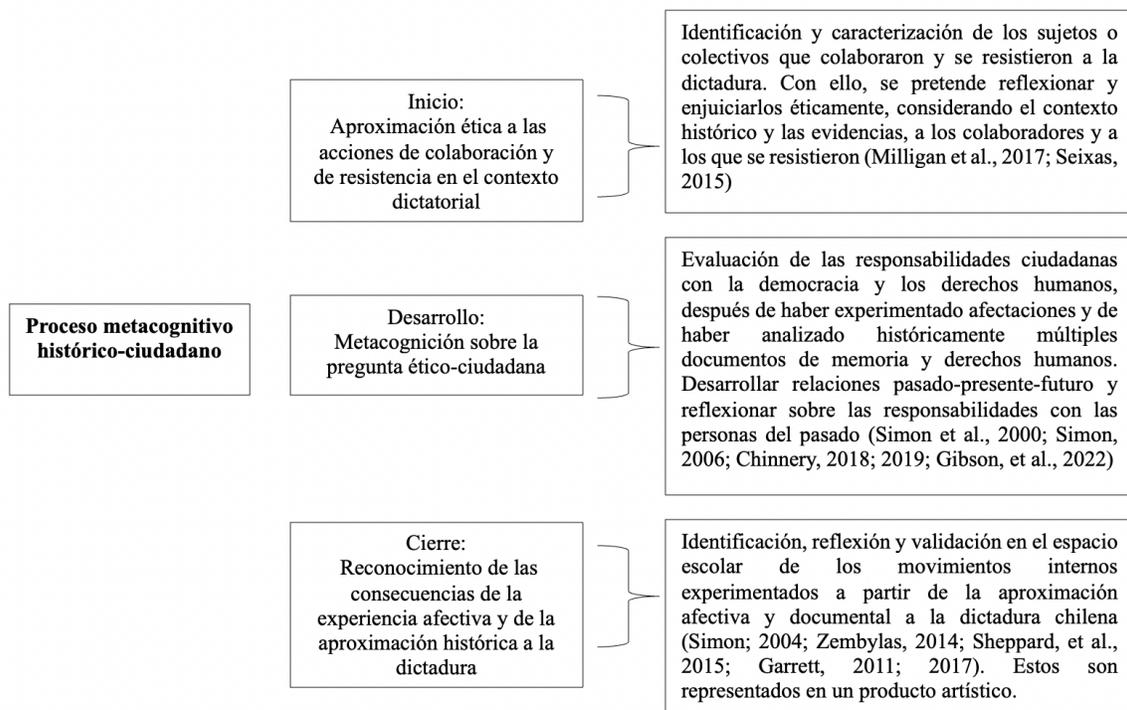
En la primera instancia se pretende reconozcan sus ideas sobre el rol de la ciudadanía en la mantención y consolidación de una dictadura civil militar. Para lograr lo anterior se les plantea la siguiente interrogante: ¿cuál es la responsabilidad de la ciudadanía en la instauración y mantención de una dictadura civil militar? Con esta última se espera que reflexionen e identifiquen el rol que los distintos agentes históricos tuvieron al momento de instaurar, mantener y consolidar una dictadura. De forma complementaria, en segundo lugar, se les propone que analicen tres documentos audiovisuales, en los que se evidencian acciones ciudadanas de resistencia en el contexto dictatorial chileno, a partir de dos preguntas: ¿Qué grupos sociales se encuentran representados? ¿Cuáles habrán sido los motivos para resistir la dictadura civil militar? En una tercera instancia se plantean dos preguntas que buscan fomentar la reflexión y la valoración de los estudiantes sobre las acciones ciudadanas, estas son: ¿Por qué, a pesar de todos los riesgos presentes en una dictadura civil militar, los ciudadanos/as se organizan en su contra? ¿Cuál habrá sido la relevancia de estas agrupaciones ciudadanas a la hora de avanzar hacia la recuperación de la democracia y el respeto a los derechos humanos en el país? Estas actividades apuntan a posibilitar que los jóvenes reflexionen éticamente y, posteriormente, que comprendan y valoren las acciones de las agrupaciones ciudadanas en un contexto complejo como es una dictadura.

En la segunda instancia los jóvenes analizan dos documentos que evidencian la inclinación de los estudiantes chilenos en justificar dictaduras en el caso de obtener orden, seguridad y beneficios económicos. A partir de estos datos, se les solicita que reflexionen a través de dos interrogantes que los interpelan directamente: ¿Qué acciones realizas en la actualidad para proteger la democracia y resguardar el respeto a los derechos humanos? ¿Por qué?; ¿Qué vas a hacer a futuro para evitar que la democracia se degrade? ¿Por qué? Con estas preguntas se espera realicen un proceso de metacognición que les permita dimensionar, después de haber

abordado el contexto de la dictadura chilena, el impacto de sus acciones, omisiones y apatías ciudadanas en la democracia y los derechos humanos.

Figura 5

Instancias claves del momento 4



Elaboración propia

En esta misma línea se les solicita que desarrollen un proceso metacognitivo, ya que deben volver a leer la pregunta inicial de todo el trayecto (¿cuál es la responsabilidad de la ciudadanía en la mantención de una democracia y en el respeto a los derechos humanos?; ¿Cómo construir una sociedad que luche sin miedo por los derechos humanos y la participación de todas y todos?) y la respuesta que desarrollaron en el inicio, con el fin de volver a responderla, pero esta vez considerando sus aprendizajes. Con ello se pretende que dimensionen qué pensaban en un inicio sobre el rol de la ciudadanía y cómo esas ideas se pudieron ir complejizando, reafirmando o cambiando a partir del trabajo con los documentos de memoria y derechos humanos propuestos.

En la tercera y última instancia de la secuencia de enseñanza y aprendizaje el grupo estudiantil debe elaborar una obra artística individual libre, la que debe expresar los movimientos, las preguntas, las inquietudes, las resistencias o los aprendizajes que emergieron en su subjetividad durante el desarrollo de los distintos momentos que realizaron. La importancia de esto último radica en seguir abriendo posibilidades una vez terminado el trayecto didáctico desde una perspectiva no sólo ciudadana, sino que también personal.

4. Potencialidades y desafíos de la propuesta

La construcción del modelo didáctico de *Viaje por las Voces de la Dictadura (1973-1990)* surge como una respuesta al déficit de culturas democráticas y de derechos humanos en Chile y a las escasas propuestas didácticas piloteadas en aula y debatidas con el profesorado en ejercicio que abordan las historias difíciles desde una perspectiva ético-ciudadana.

Considerando la aplicación del modelo didáctico en la sala de clases y las múltiples reflexiones con el profesorado, es posible identificar distintas oportunidades y desafíos educativos.

En cuanto a las oportunidades destaca, en primer lugar, la importancia de elaborar propuestas de enseñanza y aprendizaje sobre historias difíciles a partir de una pregunta ético-ciudadana que permita problematizar y conectar explícitamente los conocimientos, habilidades y los documentos históricos con los desafíos que enfrentan los jóvenes y las sociedades en el presente. Asimismo, esta aproximación posibilita que el estudiantado pueda evaluar, al comenzar y terminar el trayecto didáctico, sus ideas sobre sus responsabilidades ciudadanas con la democracia y los derechos humanos, lo que les permite, a su vez, dimensionar los aprendizajes que pudieron desarrollar a lo largo del proceso educativo.

En segundo lugar, la secuencia resalta la importancia de acoger y validar en el espacio escolar las memorias que tienen las personas significativas para los jóvenes y las narraciones que ha desarrollado el propio estudiantado en la cultura histórica donde se desenvuelve cotidianamente, todo con el fin de trabajarlas y complejizarlas de forma reiterativa y constante con las herramientas del pensamiento histórico.

Además de lo anterior, en tercer lugar, el modelo didáctico permite crear un espacio educativo seguro para que el alumnado pueda reconocer sus afectaciones y para que pueda

representar las inestabilidades, los conflictos y las preguntas que se producen en ellos y ellas al encontrarse con las experiencias de personas que vivieron contextos traumáticos.

De forma complementaria, en cuarto lugar, se comprende la diversidad de experiencias afectivas y las emociones como oportunidades educativas, en donde los jóvenes pueden no sólo identificarlas sino que también comprender qué las causan, cómo reaccionan frente a ellas y, lo más importante, reconocer los movimientos que producen en ellos y ellas.

En quinto lugar, la propuesta educativa apuesta por formar un alumnado que se detenga, humanice el pasado y escuche las voces de los sujetos históricos que se expresan en una amplia variedad de documentos de memoria y derechos humanos. Esto último tiene como fin no solo potenciar el desarrollo de una interpretación propia a partir de los documentos, sino que también posibilita el desarrollo de reflexiones en torno a las responsabilidades de las sociedades presente con las personas del pasado.

En penúltimo lugar, el modelo releva la importancia de proponer al estudiantado documentos históricos que presenten múltiples perspectivas, agencias y escalas geográficas (local, regional, nacional y global) para evidenciar la vulneración de derechos, el horror y las resistencias de la población. Lo anterior busca que el estudiantado tenga la responsabilidad de sumergirse en el pasado, de seleccionar los documentos que le parezcan significativos, analizarlos de forma autónoma y reconstruir la complejidad del contexto dictatorial.

Por último, uno de los aspectos claves de la secuencia didáctica radica en comprender que los aprendizajes finales que desarrolla el alumnado pueden ser múltiples e, incluso, impredecibles. Por ello, el trabajar de forma sistemática con las memorias de las personas significativas para el estudiantado, con los relatos históricos de los propios jóvenes y el hecho de promover el encuentro afectivo e histórico con los documentos de memoria y derechos humanos exige abrir en el espacio educativo la posibilidad de encontrar y acoger variadas respuestas, ya que cada persona le otorga distintos sentidos y significados a las actividades que realizan.

Uno de los desafíos que se presentan a partir del modelo didáctico es la dificultad de trasladar al aula múltiples documentos históricos y responder de manera situada a la comprensión de

historias difíciles. A pesar de lo anterior, la propuesta entrega lineamientos claros sobre los criterios que deben ser considerados a la hora de seleccionar documentos de memoria y derechos humanos que sean significativos para los jóvenes, además de incentivar la complementariedad entre una aproximación histórica y personal-afectiva a estos últimos.

Junto con lo anterior, uno de los ámbitos que es necesario continuar ajustando y explorando, es el rol que tiene el profesorado durante la aplicación de la secuencia educativa, ya que además de intencionar que abandone su rol de narrador y sea efectivamente un facilitador en el encuentro con los archivos, tiene que actuar y crear un ambiente que acoja los relatos históricos del estudiantado y sus experiencias afectivas, al mismo tiempo que su propia historia también es interpelada por las historias difíciles.

En conclusión, la presente propuesta es una invitación a abrir una discusión sobre un modelo didáctico que pretende desarrollar sistemáticamente aprendizajes históricos, ético-ciudadanos y personales significativos para el estudiantado, a partir del abordaje de una historia difícil a través de sus documentos. Esto último, con la finalidad de propiciar reflexiones sobre las responsabilidades de los jóvenes con la democracia y los derechos humanos en el presente y el futuro.

Referencias

- Barton, K. (2018). Historical Sources In The Classroom: Purpose and Use. *HSSE Online*, 7(2) 1-11.
- 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>.
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Taylor & Francis.
- 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>
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. Routledge.

- 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
- Britzman, D. (1998). *Lost Subjects, Contested Objects. Toward a Psychoanalytic Inquiry Learning*. State University of New York Press.
- Catela, 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 Ediciones.
- CERC-MORI (2023). *Chile a la sombra de Pinochet. La opinión pública sobre la “Era de Pinochet” 1973-2023*. Barómetro de la política. <http://morichile.cl/barometro-de-la-politica-cerc-mori-1987-2023/>
- Chinnery, A. (2019). The bearing of historical consciousness. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 6(1), 96-109.
- Chinnery, A. (2013). Caring for the past: on relationality and historical consciousness, *Ethics and Education*, 8 (3), 253-262, <https://doi.org/10.1080/17449642.2013.878083>
- Cvetkovich, A. (2012). *Depression. A Public Feeling*. Duke University Press Books.
- 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.
- Garrett, J. (2017). *Learning to be in the world with others: Difficult knowledge & social studies education*. Peter Lang.
- 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>

- 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.
- Goldberg, T. (2020). Delving into Difficulty: Are Teachers Evading or Embracing Difficult Histories? *Social Education*, 84 (2), 130-136.
- 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>.
- Grever, M., y Adriaansen, R. (2019) Historical consciousness: the enigma of different paradigms, *Journal of Curriculum Studies*, 51 (6), 814-830, <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>
- 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.
- Harrison, N., Stanton, S., Manning, R., y Penitito, W. (2022) Teaching in the name of justice: empathy and vulnerability as a basis for understanding difficult histories. *Pedagogy, Culture & Society*, 30 (5), 681-696, <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1845786>
- Ho, L., McAvoy, P., Hess, D., y Gibbs, B. (2017). Teaching and learning about controversial issues and topics in the social studies. En M. Manfra y C. Bolick (Eds.), *The Wiley handbook of social studies research* (pp. 319-355). Wiley-Blackwell.
- Jelin, E. (2013). Memoria y democracia: una relación incierta. Política. *Revista de Ciencia Política. Instituto de Asuntos Públicos*, 51 (2), 129-144.
- Jelin, E. (2002a). Introducción. Gestión, política, gestión administrativa y gestión histórica: ocultamientos y descubrimientos de los archivos de la represión. En E. Jelin& L. Da Silva Catela (Comps.). *Los archivos de la represión: documentos y verdad* (pp. 1-13). Memorias de la Represión. Siglo XXI Editores
- Jelin, E. (2002b). *Los trabajos de la memoria*. 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.
- Magendzo, A., y Toledo, M. (2009). 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>.
- 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>
- Milligan, A., Gibson, L., y Peck, C. (2017). Enriching Ethical Judgments in History Education. *Theory & Research in Social Education*, 46 (3), 449-479. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1389665>
- Mansilla D., Jiménez M. S., y Piñeiro S. (2022). Uso y transposición de noticiarios de época en el contexto de enseñanza aprendizaje sobre la dictadura civil militar en Chile. *Revista General de Información y Documentación*, 32(1), 93-120. <https://doi.org/10.5209/rgid.80302>
- 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.

- 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. (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.
- 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.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/632>
- Pulso Ciudadano (2023). *Pulso Ciudadano, 50 años del Golpe de Estado en Chile*. <https://chile.activasite.com/estudios/pulso-ciudadano-69/>
- Reyes, M., Olivari, A., Arensburg, S., y Caviedes, P. (2022). La juventud y el pasado reciente de Chile: la (des) politización como política de memoria cotidiana. *Psicología & Sociedade*, 34, 1-18. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2022v34252029>
- Reyes, M., Cruz, M., y Aguirre, F. (2016). Los lugares de memoria y las nuevas generaciones: algunos efectos políticos de la transmisión de memorias del pasado reciente de Chile. *Revista Española De Ciencia Política*, (41), 93–114. <https://doi.org/10.21308/recp.41.04>
- Reyes, M., Muñoz, J., y Vázquez. (2013). Políticas de Memoria Desde los Discursos Cotidianos: La Despolitización del Pasado Reciente en el Chile Actual. *Psykhē (Santiago)*, 22(2), 161-173. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.22.2.582>

- Schmidt, M. (2014). Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, 6 (10), 31-50.
- Schulz, W., Ainley J., Cox C., y Friedman, T. (2016). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA Informe Lationamericano*. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo.
- Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking, *Educational Philosophy and Theory*, 49 (6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Sheppard, M. (2023). Emotional rules in two history classrooms. *The Journal of Social Studies Research*, 47(2), 108-119. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.04.003>
- 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>
- 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. (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. (2004). The Pedagogical Insistence of Public Memory. En Seixas, P. (Ed), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 183-201). University of Toronto Press.
- Simon, R., Eppert, C., y Rosenberg, S. (2000). *Between hope and despair : pedagogy and the remembrance of historical trauma*. Rowman & Littlefield Publishers.

- Soto, A. (2020). 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., Jiménez, M., y Mansilla, D. (2024). Historias difíciles y experiencias afectivas: una aproximación desde los estudiantes chilenos. *Educación y humanismo*, 26(46), 199-221. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6640>
- Soto-Yonhson, A., Jiménez, M., y Mansilla-Santelices, D. (2023). “¿Cómo se habrán sentido los niños?” Una aproximación a las preguntas del estudiantado al ser afectado por documentos de la dictadura chilena. *Revista Sophia Austral*, 29, 9. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232909>
- 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>
- 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., Sepúlveda, S., Gazmuri, R., y Magendzo, A. (2017). SOBRE LA ENSEÑANZA. 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>.
- 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 (Valdivia)*, 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. *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. <https://journals.ufs.ac.za/index.php/pie/article/view/1680>
- Tomwsend, B., y López, L. (2017). Guía de Archivos de Memoria y Derechos Humanos en Chile. Universidad Alberto Hurtado.
- 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), pp. 659-675.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1132680>
- 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., 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>
- Zembylas, M. (2007). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*. 30 (1), 57-72.
<https://doi.org/10.1080/17437270701207785>