



Revista de Didáctica de la
Historia y las Ciencias Sociales

ISSN: 0719-384X

Nuevas Dimensiones

<https://doi.org/10.53689/nv.vi10.63>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

Nº 10, Enero-Diciembre, 2023. pp. 26-55

Educación ciudadana afectiva. Principios de enseñanza para la formación del profesorado

Affective citizenship education. Teaching principles for teacher education

Gerardo Ubilla-Sánchez¹

Resumen

La enseñanza de temas difíciles y controvertidos se ha configurado como una línea relevante en el campo de la educación ciudadana. Hasta ahora, los enfoques deliberativos han prevalecido en la investigación y las prácticas pedagógicas. En consecuencia, se ha investigado menos sobre los aspectos afectivos y corpóreos que se despliegan en su enseñanza. A fin de mostrar alternativas afectivas a los enfoques deliberativos, en el presente trabajo sistematizo, aplico y amplío la propuesta de Patrick Keegan (2021) para trabajar las emociones políticas en las aulas. Con base en el posthumanismo y los nuevos materialismos, integro elementos corpóreos y artísticos a la propuesta y analizo sus desafíos y contribuciones para la formación de profesores. A modo de conclusión proyectiva, identifico conocimientos que podríamos trabajar desde la investigación y la formación docente para una educación ciudadana afectiva en el espacio escolar.

Palabras claves: educación ciudadana, emociones, afectos, enseñanza, profesorado.

¹ Facultad de Educación – Pontificia Universidad Católica, Santiago, Chile. Correo electrónico: gaubilla@uc.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2330-2621>



Abstract

Teaching difficult and controversial issues has become a relevant line in citizenship education. Until now, deliberative approaches have prevailed in research and pedagogical practices. Consequently, more research must be done on the affective and corporeal aspects of their teaching. In order to show affective alternatives to deliberative approaches, in this work, I systematize, apply, and expand Patrick Keegan's (2021) proposal to work on political emotions in classrooms. Based on posthumanism and new materialisms, he integrated corporeal and artistic elements into the proposal and analyzed their challenges and contributions to teacher education. As a projective conclusion, I identify knowledge we could work on through research and teacher education for affective citizenship education in the school space.

Keywords: citizenship education; emotions; affects; teaching; teachers.

Cómo citar

Ubilla-Sánchez, G. (2023). Educación ciudadana afectiva. Principios de enseñanza para la formación del profesorado. *Nuevas Dimensiones*, 10, 26-50. <https://doi.org/10.53689/nv.vi10.63>

1. Introducción

Escribo esta propuesta en tiempos afectivamente intensos para quienes nos dedicamos a estudiar el abordaje de temas difíciles y controvertidos en el contexto escolar. Recientemente, la profesora chilena Katherine Yoma se ha quitado la vida luego de recibir amenazas de muerte por parte de estudiantes de su escuela (El País, 2024). Por otro lado, la narrativa del “desborde” de la delincuencia ha reforzado el discurso de “mano dura contra los antisociales”. Las autoridades políticas utilizan este clima sociopolítico para conseguir electores. Un ejemplo es la solicitud de apoyo militar para el resguardo del orden público propuesta por Tomás Vodanovic, alcalde de Maipú, una de las comunas más grandes de la Región Metropolitana (BioBíoChile, 2024). La propuesta del edil cuenta con gran adhesión de la ciudadanía. Otra contingencia corresponde a la exigencia de cédula de identidad chilena para ingresar a los mercados de Lo Valledor y La Vega Central (Cooperativa, 2024). Con esta medida, a partir de abril de 2024 extranjeros sin cédula chilena no podrán abastecerse en dos tradicionales y populares mercados de la capital chilena. El rechazo generalizado al ingreso de migrantes latinoamericanos a Chile ha propiciado una gran adhesión a la medida.

Este escenario sociopolítico se encuentra entrelazado con mi interés por promover alternativas afectivas para la educación ciudadana. Este tipo de acontecimientos producen afectos de miedo, frustración y odio que circulan por las redes sociales, la discusión política parlamentaria y las aulas escolares (Zembylas et al., 2023). Lamentablemente, en el campo de la educación ciudadana la investigación sobre estos y otros asuntos controvertidos se ha desarrollado sobre enfoques racionales y deliberativos. En consecuencia, el estudio de los afectos que produce la enseñanza de temas difíciles y controvertidos han recibido una menor atención de la investigación (Sheppard et al., 2015).

En efecto, la producción de conocimiento en torno a la enseñanza de temas difíciles y controvertidos² se ha centrado en las representaciones de profesores y estudiantes (Misco & Tseng, 2018; Wansink et al., 2023) y el análisis del currículo prescrito (Ferrerías-Listán et al., 2020). Una menor cantidad de trabajos nos ha permitido conocer su despliegue en espacios de formación del profesorado y las escuelas (Nishiyama, 2022; Pace, 2019). Gracias a esta investigación hemos reconocido contribuciones y desafíos. La promoción de conocimientos procedimentales (p. ej.: argumentación), actitudinales (p. ej.: tolerancia) y conceptuales (p. ej.: comprensión de la corrupción) de los estudiantes parece ser su mayor contribución (Rodríguez y Zapata, 2019; Montessori, 2021; Salinas et al., 2021). Entre los desafíos, destaca la baja presencia de la controversia en el currículo prescrito, las escasas oportunidades de discusión que tiene el profesorado en formación, así como para “aprender a enseñar” la discusión en el aula (Pace, 2022). A lo anterior, se suma el miedo del profesorado de tratar temas socialmente sensibles y recibir acusaciones de autoridades de la escuela o de las familias (Toledo y Gazmuri, 2019). Esta investigación nos ha permitido avanzar en el estudio de un área relevante para el campo de la educación ciudadana. Sin embargo, existen vacíos que deben considerarse, como el lugar de la subjetividad docente en el tratamiento de controversias en el aula, la integración de estrategias deliberativas basadas en la corporalidad y las artes, además del rol de los afectos políticos, como el miedo y el odio, en su despliegue.

² Según el espacio geográfico, la comunidad académica, la naturaleza de los tópicos y los enfoques teóricos a los que se adhiere se utilizan distintas categorías para estudiar los temas controvertidos, algunas son: problemas socialmente relevantes, conocimientos difíciles, cuestiones socialmente vivas o temas candentes.

Este trabajo busca abordar uno de estos vacíos. En particular, busca describir, aplicar y ampliar la propuesta de Keegan (2021) para trabajar los afectos y emociones políticas en el aula. Sheppard et al. (2015) y Zembylas (2020) han revisado el lugar de los afectos y emociones en los estudios sociales y la educación ciudadana. En ambas revisiones revelan que el marco psicológico biomédico occidental y eurocéntrico ha sido predominante y que las emociones no se discuten explícitamente ni en profundidad teórica. Por un lado, lo que ha prevalecido hasta la fecha es una concepción de las emociones como un asunto individual que docentes y estudiantes deben aprender a gestionar para una deliberación racional de los asuntos políticos. Por otro lado, cuando se han considerado las emociones en los estudios del área se ha hecho con escaso rigor teórico. De hecho, en la revisión de Sheppard et al. (2015) sólo 3 de 39 estudios presentaron una teorización de la categoría.

En los últimos años, un cuerpo creciente de literatura se ha interesado por la dimensión afectiva del abordaje de temas controvertidos en el aula de ciudadanía y con base en enfoques teóricos diferentes al de la psicología tradicional (p. ej.: Fortier, 2016; Niccolini, 2016; Zembylas, 2020). Britzman (1998), desde el psicoanálisis, ha contribuido con su aproximación a los temas controvertidos como *conocimientos difíciles*. Esta ha sido la conceptualización más utilizada por los académicos interesados por el afecto desde perspectivas críticas y post críticas (p. ej.: Albuquerque & Pischetola, 2022; Yukish, 2021; Zembylas & Loukadis, 2021). Por ejemplo, Yukich (2021) profundizó en las narrativas de cinco profesores de secundaria Pākehā³ que eligieron enseñar historias de colonización a indígenas maoríes en Nueva Zelanda. Todos los profesores del estudio conectaron sus experiencias biográficas para enseñar el conocimiento difícil. A su vez, durante la enseñanza los profesores lidiaron con afectos de incomodidad y esperanza de un futuro más justo para los indígenas maoríes. En otro estudio, Zembylas & Loukadis (2021) dieron cuenta de dilemas afectivos de 25 profesores chipriotas que vivieron la guerra civil de su país y que, en el marco de su rol, debían enseñarla. Los autores mostraron que el pasado difícil del país afectaba las decisiones de enseñanza del profesorado, las que, a su vez, se sumergían en un

³ Neozelandeses blancos de ascendencia europea.

complejo ensamblaje compuesto por afectos, experiencias vividas, prescripciones curriculares y narrativas ultranacionalistas. En trabajos como los de Yukish y Zembylas & Loukadis se documenta que el conocimiento de la materia y las habilidades pedagógicas son importantes, pero ninguno de estos aspectos trasciende el ámbito afectivo, donde la orientación del profesor hacia el contenido en sí influye en la calidad de la participación de los estudiantes. En suma, existe un grupo incipiente de estudios que aborda los afectos más allá de su comprensión individual centrada en lo que el sujeto “siente” y puede “gestionar”. Por contraste, entiende que los afectos que produce la enseñanza del conocimiento difícil circula por diferentes cuerpos (p. ej.: personas, infraestructuras, currículo, territorio, discursos sociales). En definitiva, concibe que los afectos son siempre relacionales.

En Chile, la investigación sobre temas controvertidos en la educación histórica y ciudadana ha sido ascendente en la última década. Desde los seminales estudios de Toledo (Toledo et al., 2015a;2015b) y la enseñanza de la dictadura, a los recientes estudios de Montañares et al. (2023; 2024) y la enseñanza del conflicto mapuche, las emociones aparecen como un hallazgo emergente. En efecto, si bien los estudios locales han puesto el foco en el análisis curricular y la enseñanza desde perspectivas didáctico-disciplinares, las emociones de miedo, incertidumbre e inseguridad han sido relevadas por los profesores como una dimensión importante del tratamiento de este tipo de temáticas en el aula. Los estudios de Soto-Yonhson et al. (2023; 2024) han puesto el foco en las emociones como objeto de estudio. Desde el concepto de *afectaciones*, los autores han dado cuenta de las emociones de pena, rabia y miedo que produce el tratamiento de archivos de memoria y derechos humanos en el contexto de la enseñanza de pasados difíciles, como la dictadura civil-militar chilena. En suma, y en concordancia con la literatura internacional, en Chile la preocupación por la emocionalidad del tratamiento de temas difíciles y controvertidos presenta cada vez mayor atención de la investigación.

Me nutro de la investigación reciente a nivel local e internacional para revisar y ampliar una propuesta de enseñanza de temas difíciles y controvertidos para la educación ciudadana afectiva. En particular, realizo una lectura de la contribución de Keegan (2021) desde el

contexto chileno e integro algunos elementos teóricos posthumanistas y nuevo materialistas, con base en mi investigación (Ubilla-Sánchez, 2024).

A continuación, presento el marco teórico que orienta la propuesta. Luego, describo sus principios e identifico desafíos y contribuciones para la investigación y la enseñanza. Concluyo identificando conocimientos docentes que podríamos trabajar desde la formación para abrir posibilidades afectivas en la educación ciudadana.

2. Marco teórico

La teorización sobre afecto a la que adhiero en el presente trabajo se enmarca en las posthumanidades y los nuevos materialismos (Barad, 2007; Braidotti, 2015). Bajo este marco, entiendo los afectos como fuerzas o energías que se producen en el encuentro entre cuerpos humanos y no humanos⁴. Estos encuentros implican un cambio en la capacidad de actuar de los cuerpos, por ende, son actos performativos en tanto actúan afirmativamente, generando nuevos devenires (Braidotti, 2018).

Hasta ahora, he señalado los términos de emociones y afectos indistintamente. Lo realizo a propósito bajo la concepción de estas categorías como irreductiblemente entrelazadas (Fortier, 2016). Si bien Sara Ahmed (2004) opta por referirse a las fuerzas interaccionales que circulan por distintos cuerpos como *emociones*, elijo usar el término *afectos* para designar una categoría genérica de emociones, sentimientos, impulsos y deseos (Zembylas, 2014).

Adherir a una noción posthumanista y nuevo materialista de los afectos implica cuestionar las comprensiones humanista y psicológica de las emociones que predomina en el campo educacional. Las nociones psicológicas predominantes sostienen que las emociones se encuentran *en* las personas, quienes tendrían la responsabilidad, por medio del desarrollo de competencias socioemocionales, de gestionarlas (Bisquerra y Pérez, 2007; Milicic et al., 2023). Debido a que las posthumanidades descentran la mirada en el ser humano y los nuevos materialismos proponen una construcción de realidad co-construida con la vida orgánica,

4 Debido al marco teórico posthumanista que fundamenta parte de la propuesta, mencionaré en reiteradas oportunidades a los cuerpos no humanos. Por cuerpos no humanos me refiero a materialidades, animales no humanos, naturaleza, discursos sociales, ruidos, aromas, etc. que se entrelazan y co-constituyen la enseñanza de temas difíciles y controvertidos.

animal, la Tierra y otros actantes no humanos, sostengo que los afectos no solo son producidos por encuentros entre personas.

Desde una perspectiva posthumanista, los afectos circulan por individuos, materialidades, discursos sociales e infraestructuras. Siguiendo a Ahmed (2014) los afectos se “pegan” en/entre los cuerpos, moviéndose hacia los lados y hacia atrás a través de asociaciones *pegajosas*. En los últimos años la perspectiva posthumanista y neo materialista de los afectos han sido adoptada por un numero floreciente de estudios en el ámbito de la educación ciudadana (p. ej.: Fortier, 2016; Mulcahy & Healy, 2023). No obstante, son escasos los trabajos que dialogan con las decisiones de enseñanza específicas del profesorado de ciudadanía. Este trabajo pretende ser una contribución en esta línea.

Desde este marco, es pertinente aclarar algunos conceptos claves de la presente propuesta: temas difíciles y controvertidos, afectos políticos y educación ciudadana afectiva. Los contenidos curriculares como la migración, la desigualdad social o la diversidad sexual son *difíciles* cuando se entrelazan con las experiencias vividas del profesorado y del estudiantado (Ubilla-Sánchez, 2024). De acuerdo a la investigación de Wansink (2024), un tema controversial es “difícil” cuando refiere a una problemática social el presente (no pasada), cuando está territorialmente situado, cuando genera revuelo en los medios de comunicación, cuando está relacionado con la identidad de estudiantes y familias y cuando es afectivamente “candente”. Lo *difícil*, entonces, puede surgir como un desafío afectivo y epistémico en la enseñanza y aprendizaje de traumas sociales e históricos (Zembylas, 2022b). A su vez, son *controvertidos* porque despiertan desacuerdos y, en ocasiones, posiciones irreconciliables.

El afecto político pueden definirse como la conexión entre la emoción o sentimiento y las acciones, eventos o ideas políticas (Abowitz & Mamlok, 2019). Mientras que la noción de educación ciudadana afectiva reconoce que las prácticas pedagógicas producen estos afectos en las aulas y crean capacidades para transformar las estructuras de sentimientos que gobiernan emocionalmente (Keegan, 2021).

Entonces, desde estas aproximaciones teórico-conceptuales, podría establecer algunas consideraciones que son relevantes para la propuesta que aquí presento: 1) lo que “sentimos” circula por nosotros y otros cuerpos humanos y no humanos; 2) los afectos se producen en el

encuentro entre cuerpos humanos y no humanos. Al encontrarse, la capacidad de los cuerpos cambia, por ende, los afectos son performativos e interaccionales; 3) existen afectos hegemónicos y pro status quo, como el miedo y la desesperanza, que producen devenires que perpetúan la injusticia estructural; 4) existen afectos transformadores que se orientan a la justicia social, como la esperanza y la solidaridad, que buscan cambiar las condiciones estructurales de opresión.

Estas consideraciones teóricas sobre los afectos tienen implicancias para la investigación y las prácticas. Primero, porque permiten que los espacios de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía entreguen posibilidades para reflexionar sobre los vínculos emocionales que tenemos con puntos de vista particulares. Segundo, porque podemos interrogar críticamente los afectos políticos hegemónicos (p. ej.: miedo, inseguridad) que mantienen el estado de cosas y, al mismo tiempo, producir conexiones afectivas que permiten pensar, sentir y actuar con orientación a la justicia. Tercero, porque permiten centrarse en la performatividad de los afectos y construir devenires emancipadores.

A continuación, presento los cuatro principios propuestos por Keegan (2021) para trabajar las emociones y afectos en el aula de ciudadanía. Así mismo, integro estrategias de enseñanza corporeizadas y artísticas, con base en mi investigación (Ubilla-Sánchez, 2024).

3. Descripción de la propuesta de enseñanza

La propuesta que aquí presento se dirige al profesorado escolar, en preparación y formador de formadores interesados por la dimensión afectiva de la enseñanza de temas difíciles y controvertidos. La construyo sobre la base de aportaciones de otros trabajos (Anwar; 2016; Keegan, 2020; Zembylas, 2022c) e integro elementos desde mi marco teórico de referencia. Decido introducir elementos corpóreos y artísticos bajo el supuesto de que no solo deliberamos con la voz, sino también con el cuerpo (Garret, 2022). Así mismo, cuando intentamos discutir sobre traumas sociales encarnados en el aula (Zembylas, 2022b) las formas no lingüísticas de expresión nos permitirían abrir posibilidades para promover una educación ciudadana afectiva.

La propuesta de Keegan (2021) define cuatro principios que pueden ser ajustados y recontextualizados. Estos son: 1) Examinar por qué sentimos lo que sentimos; 2) Esforzarse

por entrar en una relación de equivalencia afectiva; 3) Interrogar la producción y circulación de objetos emocionales en la política cotidiana; 4) Centrarse en la performatividad de las emociones para la lograr la justicia social. Defino consideraciones curriculares previas al despliegue de estos cuatro principios e integro elementos corpóreos y artísticos con base en mi investigación.

3.1. Definiciones curriculares previas

Existen algunas decisiones previas al despliegue de la propuesta en el aula. Primero, definir una Unidad y objetivo de aprendizaje (OA) bajo el cual abordar los cuatro principios. Por consiguiente, una lectura crítica del currículo es necesaria para su interpretación afectiva. A modo de ejemplo, seleccionaré un OA establecido para Tercero Medio en Educación Ciudadana, asignatura obligatoria para todos los establecimientos reconocidos por el Estado de Chile:

OA4 Evaluar las relaciones entre el Estado y el mercado, considerando temas como sueldos justos, productividad, carga tributaria, comercio justo, probidad, desarrollo sustentable, riqueza y pobreza.

A continuación, será relevante la selección de una situación política afectiva y controvertida que permita problematizar el OA. Por ejemplo, el OA4 se podría problematizar a partir de las responsabilidades del Estado y el mercado con la pobreza. Es importante hacerse preguntas a partir del contexto en el que se desplegará la enseñanza, tales como: ¿cómo se relaciona el contenido curricular con mis experiencias vividas y las de mis estudiantes? ¿qué afectos/emociones me produce enseñar este contenido curricular? ¿qué afectos produciría una discusión controversial sobre la pobreza entre mis estudiantes? ¿para qué y por qué problematizar afectivamente este contenido con mis estudiantes? A continuación, se seleccionan recursos que se utilizarán para las actividades de aula (p. ej.: fuentes escritas, material audiovisual, guía de aprendizaje; materialidades). Posteriormente, se define una estrategia de enseñanza, considerando espacios y tiempos disponibles. En coherencia con el marco teórico que se encuentra a la base de la propuesta, sugiero integrar las artes y el movimiento corporal como estrategias de enseñanza que significan una alternativa a la

discusión desde el lenguaje oral y escrito. Por ejemplo, el trabajo de Hammer (2023) es pionero al utilizar el teatro foro como estrategia de enseñanza para la discusión de controversias. En su investigación, los estudiantes dramatizan situaciones controvertidas vividas por ellos mismos (p. ej.: exclusión, discriminación, sexismo) y es desde estas experiencias que discuten en torno a problemáticas sociales y políticas cercanas.

A continuación, presento los cuatro principios de la propuesta conceptual de Keegan (2021) para trabajar las emociones políticas en el aula. Así mismo, aplico estos principios y ofrezco ejemplos con base en el currículo oficial de educación ciudadana para el contexto chileno.

3.2. Examinar por qué sentimos lo que sentimos

Este principio centra la atención en lo que hacen los afectos, más que en lo que son. Así mismo, examina su naturaleza interaccional y analiza cómo se producen y circulan por los cuerpos como dispositivos de orientación. Desde la perspectiva del estudiantado, se espera que cuestionen por qué se sienten de determinadas maneras, además de promover una conciencia crítica de los afectos rastreando sus respuestas emocionales de miedo y ansiedad hacia los “Otros”. Desde la perspectiva del profesor, se favorece la integración de textos de cultura popular y los medios de comunicación para identificar qué afectos cambian de nombre para efectos predefinidos particulares. Su rol también es el de enseñar a los estudiantes cómo identificar e interrumpir discursos de odio y prejuicios. El siguiente ejemplo busca aplicar los aspectos fundamentales de este principio:

La profesora busca abrir la discusión sobre las responsabilidades estatales y privadas frente a la pobreza con la siguiente noticia:

Campamentos aumentaron un 33,1% en dos años: Hay 1.290 en el país con más de 113 mil hogares

El catastro de Techo-Chile también reveló que un 34,7% de las viviendas están habitadas por familias inmigrantes. Valparaíso registra el mayor incremento, con más de 7 mil familias en estos asentamientos.

Fuente: Emol.com <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2023/03/14/1089234/aumento-campamentos-chile-techo-2022.html>

A su vez, selecciona y presenta algunos comentarios emitidos por los lectores del diario digital:

Sigan dejando pasar inmigrantes ilegales y el nuevo titular sera , CAMPAMENTOS AUMENTARON UN 66% . La solucion la tiene el Merluzo⁵ en sus manos. (lectora del diario, Las Condes, 14/03/2023).

FELIZ ESTARA EL MERLUZO HEDIONDO ! ESO ES LO QUE QUIERE LLENAR ESTE PAÍS DE CAMPAMENTOS Y POBLACIONES CALLAMPAS ASÍ SE ASEGURA LOS VOTOS ESTE DESGRACIADO ! (lectora del diario, 14/03/2023).

39.567 familias inmigrantes viviendo en campamentos... a toda esa escoria hay que tomarlos y llevarselos en avion devuelta... y quemar toda esa basura... y si nuevamente vuelven a entrar a Chile tirarlos al mar... con un parde venecos los demas aprenden... (lector del diario, 14/03/2023).

La profesora activa la discusión con sus estudiantes a partir de las siguientes preguntas, ¿qué responsabilidades tiene el Estado y el mundo privado en la proliferación y erradicación de los campamentos? ¿qué opiniones tienen sobre los comentarios de los lectores del diario? ¿qué sienten al leer estos comentarios? ¿qué afectos/emociones producen los comentarios que emiten los lectores? ¿qué afectos creen que se “pegan” a la categoría “inmigrantes”? ¿qué sienten con el comentario “a toda esta escoria hay que tomarlos y llevarselos en avión devuelta...y quemar toda es basura...y si nuevamente vuelven a entrar a Chile tirarlos al mar”? ¿por qué se sienten de estas maneras? Sugiero considerar la expresión de las perspectivas y afectos de los estudiantes a través del collage. En concreto, se puede pedir al estudiantado que, a partir de los comentarios de los lectores del diario El Mercurio, diseñen un collage con sus perspectivas y sentires respecto a la temática

⁵ Merluzo es como un sector de la población apoda despectivamente al presidente Gabriel Boric. Según la Real Academia Española, un “merluzo” es un coloquialismo que significa “hombre bobo o tonto”.

controvertida y a las opiniones vertidas en el medio digital. Luego, puede abrirse la discusión a partir de los collages diseñados y presentados por el estudiantado.

3.3. Esforzarse por entrar en una relación de equivalencia afectiva

Este principio se orienta a imaginarnos estar en el lugar de los demás y comprender el sufrimiento de otros para sensibilizarnos ante la violencia y la injusticia. No basta con el reconocimiento de los cuerpos marginalizados, sino avanzar hacia su reconocibilidad (Butler, 2023). La reconocibilidad implica la producción de afectos transformadores que “actúan” haciendo que un ser humano (y agregó, un cuerpo no humano) sea reconocible, dueleable y llorable (Butler, 2023).

Esta fase busca fomentar la empatía crítica y la reflexión en torno a los afectos que produce el sufrimiento de los cuerpos “Otros” y sus relaciones con las estructuras políticas. Si consideramos el OA señalado y los comentarios de los lectores del diario, podríamos promover la equivalencia afectiva a través de preguntas como: ¿qué creen que significa vivir en un campamento? ¿cómo se sienten las personas que viven allí? ¿qué afectos circulan por los comentarios de la noticia? ¿por qué las personas piensan/sienten así? ¿cómo se relacionan las decisiones económicas de las últimas décadas en Chile con la vida y sentir de las personas que viven en campamentos? En dos de los tres comentarios de la noticia, se asocia el aumento de los campamentos con la población inmigrante, utilizando un *lenguaje afectivo* (nótese los calificativos de “hediondo”, “desgraciado” y “escoria”), ¿qué sienten al leer estos comentarios en los medios digitales? Estas preguntas apuntan no solo a lo que pensamos, sino también a los afectos que circulan por los medios y que nos hacen sentir de determinadas maneras.

Ahora bien, este principio intenta evitar los sentimentalismos. Con frecuencia escuchamos el sufrimiento de los demás y nos podemos sentir tristes por su dolor. Lamentablemente, este afecto se nutre de un enfoque ingenuo de la compasión, que suele reforzar los patrones de subordinación económica y política responsables de tal sufrimiento (Anwar, 2016). Estoy de acuerdo con Anwar (2016) en que promover una relación de equivalencia afectiva no es pedirle al estudiante que se sienta triste por el sufrimiento de los demás y se conforme con

realizar trabajos caritativos. Más bien, el objetivo sería alentarnos a entrar en una relación de equivalencia con las víctimas de opresiones políticas, sociales y económicas.

En efecto, lo que se espera es entrar en relaciones de equivalencia afectiva y evitar la empatía sentimental que no cuestiona los afectos que circulan en/a través de los medios de comunicación y tampoco establece vínculos entre estos y los sistemas de poder. En consecuencia, sugiero recurrir a actividades que permitan al estudiantado establecer conexiones entre sistemas económicos, situaciones de injusticia y experiencias cotidianas de las personas. De esta manera, el estudiantado podrá reconocer que su visión del sufrimiento de los demás está moldeada por influencias que, a menudo, producen afectos de odio y miedo contra los que sufren. En suma, el propósito es esforzarse por sentir “con” el sufrimiento de las personas, que no es lo mismo que sentirse triste “por” su sufrimiento. Esto último, desvía la atención de la persona que sufre y la convierte en objeto de nuestro sentimiento (Anwar, 2016).

La dimensión corpórea puede ayudar a entrar en relaciones de equivalencia afectiva. La corporeidad como un lugar de textualización abre nuevas oportunidades pedagógicas para dialogar sobre asuntos política y afectivamente controvertidos. Para entrar en una relación de equivalencia afectiva se podrían integrar los mapas corporales (Silva et al., 2013), entendidos aquí como una estrategia para la producción de conocimientos afectivos transformadores. Esta metodología, estimula la emergencia de significados y discursos encarnados en los cuerpos. Retomando el ejemplo de la noticia sobre el aumento de campamentos, podríamos pedir al estudiantado que, en equipos de 3 a 4 integrantes, trace el contorno de un cuerpo en una hoja grande de papel. Luego, presentar la consigna: Dibujaremos y/o escribiremos símbolos, palabras, mensajes, figuras, afectos que nos evoque la noticia de El Mercurio y los comentarios de los lectores del diario en distintos lugares del cuerpo. La idea es dejar libre creatividad respecto del uso de colores, materiales y lugares del cuerpo a los que se “pegan” ciertos afectos (p. ej.: tristeza/ojos). Para finalizar la actividad, cada equipo muestra su mapa corporal y se promueve el diálogo en torno las convergencias y disensos presentes en sus trabajos. También se espera promover la discusión en torno a la situación controvertida, estableciendo relaciones con la equivalencia afectiva.

3.4. Interrogar la producción y circulación de objetos emocionales en la política cotidiana

Este principio tiene como propósito mostrar cómo se crean y circulan los afectos, como el miedo y el odio. Recurrentemente, el miedo y el odio se utilizan como dispositivos de orientación para crear enemigos. Si recorro a los comentarios que relacionan el aumento de los campamentos en Chile y la llegada de inmigrantes, encuentro afectos de odio en afirmaciones como *“a toda esa escoria hay que tomarlos y llevarselos en avion devuelta... y quemar toda esa basura...”*. La idea es aprender a interrogar críticamente estos discursos y ayudar a los estudiantes a convertirse en lectores afectivos críticos y a identificar sus compromisos emocionales con ciertas personas y visiones de mundo y cómo estas afectan sus perspectivas.

En Chile, el miedo se “pega” como afecto a ciertos cuerpos migrantes. Para Tijoux y Barrios (2019), la morenidad de los cuerpos de migrantes bolivianos, peruanos, colombianos, haitianos y venezolanos se encuentran estigmatizados al no cumplir con el “canon ideal” de las formas colonialistas imperantes. Estos cuerpos, como objetos emocionales en la política cotidiana, producen y activan la circulación de afectos de odio, rechazo y miedo que sirven a los discursos políticos. Efectivamente, el discurso de “mano dura contra la migración”, pregonado principalmente por sectores conservadores de la política chilena, hace circular estos afectos por los medios digitales, generando adhesión en la opinión pública y, en definitiva, consiguiendo escaños en los puestos de poder, como el Parlamento.

El miedo es un afecto que debe interrogarse críticamente en el aula. Retomo el ejemplo de la noticia del diario El Mercurio. Los estudiantes podrían leer el titular y bajada y discutir por un lado sobre la decisión del diario de vincular el aumento de los campamentos con las familias inmigrantes y, por otro lado, sobre los afectos que esto produce. Luego, seguir la circulación de estos afectos por los lectores del diario e imaginar su circulación por otros canales y personas. También, el profesor podría revisar cómo se aborda la inmigración en el texto escolar, qué fotografías y fuentes escritas se seleccionan y qué afectos produce este contenido. Por ejemplo, en la sección “Diversidad” de la página 133 del Texto Escolar de

Educación Ciudadana de la Editorial Cal y Canto (Fernández-Niño et al., 2020), se presenta la siguiente fuente:

Para el caso de las mujeres migrantes, se ha reconocido que son estas las que sufren de manera más aguda las vicisitudes de la migración cada vez más feminizada (Jopia y Labbé, 2016), estando mayormente expuestas a vivir en condiciones de vulnerabilidad, lo que puede tener afectaciones en el ejercicio del derecho al trabajo y el derecho a la salud. [...] En consecuencia, las mujeres migrantes en nuestro país conviven con desventajas que el resto de la población migrante, ya que la intersección migración-género las hace más vulnerables a las inequidades que subsisten en Chile.

Texto Escolar Educación Ciudadana, Editorial Cal y Canto, 2020, p. 133

En la misma página, se integran otras fuentes referidas a la situación de la población LGBTQ+ y el matrimonio homosexual. La pregunta que sugiere el texto escolar para analizar las fuentes es: “Considerando la información de esta página, ¿qué balance puedes realizar de la situación de derechos humanos y diversidad sexual?” (p. 133). Frente a estos recursos, me pregunto, ¿qué afectos podría producir esta fuente en escuelas de Antofagasta o Santiago en las que la población estudiantil migrante llega a superar a la chilena? En estos casos, existe una oportunidad para entrelazar los objetivos del currículo y el contenido del texto de estudio con las experiencias vividas de los estudiantes. Algunas preguntas que podrían servir para interrogar la producción y circulación de objetos emocionales en la política cotidiana son: ¿qué sienten al saber que las mujeres migrantes son vulnerables a las inequidades que subsisten en Chile? ¿conocen a una mujer migrante? De ser así, ¿identificas situaciones de injusticia en su vida? Posteriormente, se puede exponer el caso de Joane Florvil, mujer haitiana que falleció en 2017 después de haber sido detenida por un supuesto abandono de su hijo de pocos meses de edad (El Mostrador, 2022). Este caso sirve para mostrar perspectivas de la ciudadanía y analizar los afectos de solidaridad, empatía, odio y estigmatización que circularon por estas.

Los mapeos colectivos podrían servir para interrogar la producción y circulación de objetos emocionales en la política cotidiana. El mapeo colectivo puede ser definido como una

estrategia narrativa que supone una tarea colectiva de reconstrucción de territorios sociales, subjetivos y geográficos (Risler y Ares, 2013). Considero que el uso de mapeos colectivos podría contribuir al análisis de la circulación de los afectos en la política cotidiana en dos sentidos. Por un lado, el estudiantado podrá graficar visualmente los elementos humanos y no humanos (p. ej.: afectos, materialidades, territorios, conceptos) presentes en la discusión sobre el aumento de los campamentos y la inmigración. Por otro lado, se podrá abrir un espacio en el que los estudiantes puedan compartir sus experiencias y discutir en conjunto sobre la situación controvertida en debate.

Se sugiere disponer de tiempo y espacio para diseñar los mapas, así como tener los materiales necesarios, tales como lápices de colores, recortes, pegamento. Los mapas podrían construirse con base en la pregunta: ¿qué experiencias tenemos con la inmigración? ¿qué actores, materialidades, lugares, afectos componen estas experiencias? La idea es que, en equipos de 3-4 integrantes, los estudiantes puedan visualizar sus experiencias con la migración y entrelazar los elementos humanos y no humanos que las co-constituyen. Una vez finalizada la actividad, se espera abrir una instancia de presentación de los mapas y de discusión en torno a los distintos afectos que circulan por las experiencias y discursos asociados con la inmigración.

3.5. Centrarse en la performatividad de los afectos para lograr la justicia social

El propósito de este principio es que el estudiantado revise, amplíe y produzca normas, prácticas y afectos que apoyen principios democráticos críticos y emancipadores. Inspirado en la teoría de los actos de habla de Austin (1962), Anwar (2016) sostiene que el lenguaje no es solo un medio para transmitir información sino también un modo de acción. Este principio espera promover actos de habla perlocucionarios que tienen efecto no solo en el mundo, sino también en la subjetividad del oyente al producir ciertos efectos consecuentes sobre los sentimientos, pensamientos o acciones de la audiencia o del hablante o de otras personas. Los actos de habla perlocucionarios pueden ser un medio para crear un mundo más justo apelando a los afectos del oyente.

Desde una perspectiva posthumanista y nuevo materialista, pensamos y hablamos con todo el cuerpo (Shapiro, 2005). Esta premisa teórica me permite reconocer oportunidades, más

allá de lo lingüístico, para centrarse en la performatividad de los afectos y avanzar hacia la justicia social. Una de las preguntas centrales que plantean los estudios sobre el afecto es cómo el cuerpo convierte su afecto en acción. Un cuerpo, y su movimiento, puede producir afectos de empatía, solidaridad o de odio. Por ejemplo, la forma de caminar produce ciertos afectos en ciertas personas. De hecho, algunos cuerpos trans han sido eliminados por parte de grupos neofascistas que no soportan un movimiento de caderas que se aleja de su noción de “caminar masculino”. Por otro lado, existen ejemplos de actos corpóreos y performativos que promueven la justicia, como la reconocida performance “un violador en tu camino” del colectivo Las Tesis (BBC Mundo, 2019) o los actos performativos de Pedro Lemebel, que buscaban transformar el discurso homofóbico de la dictadura cívico-militar chilena (Jarpa Manzur, 2018).

En consecuencia, el afecto sirve como una fuerza política, discursiva y material. Si regreso al tópico relacionado con el aumento de los campamentos en Chile y los comentarios de los lectores de El Mercurio, me pregunto: ¿qué acciones podrían generar estos discursos y afectos de odio? Esta pregunta podría llevarnos a analizar casos de discriminación verbal y violencia física en los que las víctimas hayan sido inmigrantes morenos. Así mismo, se podrían analizar ejemplos de discursos a lo largo de la historia que han provocado cambios sociales e inspirado a la acción ciudadana contra la discriminación racial. Además de los discursos conocidos, como el discurso de Luther King “Tengo un sueño”, los estudiantes podrían estudiar discursos de activistas influyentes y menos conocidos.

En suma, este principio llama nuestra atención sobre la performatividad de los afectos y su capacidad de afectar el entorno, desde los actos de habla y los cuerpos. Enfatizo que no se trata de omitir el lenguaje, la significación o la creación de significado, sino que analizo sus limitaciones. No siempre queremos deliberar temas difíciles y controvertidos, sobre todo cuando nos encontramos entrelazados con ellos a través de experiencias vividas. Pienso, por ejemplo, en alternativas para abordar el narcotráfico en colegios recientemente afectados por una balacera o abordar “*la Ocupación de la Araucanía*” en escuelas de Temuco recientemente afectadas por ataques incendiarios.

Las alternativas pedagógicas artísticas y encarnadas que nos permitirían centrarnos en la performatividad de los afectos para lograr la justicia social se relacionan con el movimientos de los cuerpos (p. ej.: dramatización teatral) y las artes visuales (p. ej: collage, mapeo). Estas constituyen oportunidades para identificar y analizar acciones concretas y materiales que derivan de afectos de solidaridad, amor, odio y/o miedo. Por ejemplo, en la línea de los trabajos de Hammer (2023), se podría pedir al estudiantado que dramatice una situación de discriminación y una situación de solidaridad hacia la población moreno-migrante. Una vez preparadas y presentadas las dramatizaciones, los estudiantes pueden identificar y analizar las acciones que se entrelazan a los afectos, es decir, ¿qué acciones afirmativas producen los afectos presentes en estas situaciones? ¿cómo podemos enfrentar las acciones de violencia física que producen los afectos de odio? ¿qué sentimos al observar situaciones de justicia que producen afectos de empatía y solidaridad?

4. Discusión

En este trabajo me propuse mostrar y ampliar la propuesta de Keegan (2021), quien, a su vez, recogió las aportaciones conceptuales de Anwar (2016) para trabajar las emociones en la educación ciudadana. En la presente sección, expongo desafíos y contribuciones de la propuesta para las prácticas pedagógicas. A modo de conclusión, finalizo con recomendaciones para la formación del profesorado.

4.1. Desafíos y contribuciones de la propuesta

En los últimos años, la dimensión afectiva de la educación ciudadana ha despertado especial interés en la investigación del campo. Al parecer, la polarización afectiva de la política global ha interpelado nuestra forma de abordar los temas difíciles y controvertidos en la escuela. Actualmente, el miedo, la incertidumbre y la inseguridad son afectos que deciden elecciones presidenciales, y, en ocasiones, con candidatos que atentan contra la democracia, como Trump, Bolsonaro y Milei. Si bien la investigación sobre la promoción de habilidades de pensamiento (p. ej.: histórico, social, geográfico, económico) promueven el análisis crítico de las fuentes de información para contrarrestar discursos neofascistas y neoliberales, propongo como alternativa -no excluyente- trabajar críticamente los afectos y emociones políticas en el aula.

Ahora bien, abordar los afectos en la educación ciudadana supone enfrentar algunos desafíos. A nivel socioeducativo, el papel de las emociones y los afectos se ha restringido a la esfera privada o se ha visualizado como un “problema” de pasiones descontroladas que, bajo un trabajo individual de desarrollo de competencias socioemocionales, podría ser gestionado (Milicic et al., 2013). Esta comprensión ha permeado con fuerza en las comunidades educativas, que demandan recomendaciones para contener y abordar situaciones conflictivas. En consecuencia, una propuesta crítica de las emociones, que las entiende como fuerzas relacionales que se producen en el encuentro entre profesores, estudiantes y otros cuerpos no humanos, enfrentará resistencias.

Las resistencias a las perspectivas críticas de las emociones significan un segundo desafío para la integración de propuestas como las que aquí presento. Al igual que Zembylas (2022a), entiendo las resistencias como afectos reproductores del status quo. En parte, estas se explican por el miedo al desborde emocional y a las acusaciones de adoctrinamiento por parte de familias y sostenedores (García, 2021). Así mismo, diversas investigaciones han documentado que el profesorado no se siente preparado para abordar temas difíciles y controversiales en la escuela (Montanares et al., 2023; Toledo y Gazmuri, 2019), y menos desde perspectivas afectivas (Soto-Yonhson et al., 2024). En consecuencia, es poco probable que los docentes den la bienvenida a las emociones en sus aulas de ciudadanía si no han tenido la oportunidad de explorar la relación entre las emociones y sus propios compromisos políticos. Se requiere fortalecer la formación inicial y continua del profesorado y así avanzar desde el trabajo moderno liberal de las emociones a comprensiones críticas que sostienen que estas no residen únicamente en el cuerpo y en la sociedad, sino que son performativas e interaccionales (Zembylas, 2021).

Un tercer desafío es superar la comprensión racional e incorpórea de la enseñanza de temas difíciles y controvertidos en la escuela. Las perspectivas afectivas nos ayudan a pensar estos tópicos como experiencias difíciles, más aún en una región latinoamericana afectada por violencias estructurales que interactúan con las vidas del profesorado y del estudiantado. En efecto, las escuelas se encuentran cargadas de historias con la violencia sexista, la segregación, el racismo, la pobreza, y, entre otros, el narcotráfico. Estas historias exudan

afecto y el llamado es a abordarlo desde la pedagogía y la enseñanza. Este desafío origina preguntas como: ¿qué hace/siente un profesor que se identifica como transexual cuando aborda la discriminación de género en el aula de educación ciudadana? ¿cómo aborda la inmigración un profesor venezolano que cruzó el desierto caminando con su familia? ¿cómo enseña el conflicto mapuche una profesora que trabaja en una escuela de la Araucanía recientemente afectada por un atentado incendiario? Estas preguntas suponen trabajar los temas difíciles y controvertidos más allá del conocimiento didáctico-disciplinar. Ahora bien, reconozco los dilemas afectivos a los que se enfrentan los docentes que tienen la intención de trabajar estas temáticas. En este sentido, considero que debemos confiar en su juicio profesional y ético para decidir si abordar experiencias difíciles en el aula puede ser pedagógicamente productivo o si sería inapropiado.

Entre las contribuciones de la propuesta que aquí presento, relevo dos. La primera dice relación con la amplitud del marco conceptual propuesto por Keegan (2021). En ningún caso intento excluir las propuestas de alfabetización que ponen el acento en el análisis lecto escritural crítico de fuentes de información. Lo que busco es abordar los afectos que producen estos recursos -como materialidades- y analizar su circulación por la sala de clases. Hacerlo, implica integrar actividades relacionadas con el cuerpo y las artes, dimensiones que, hasta ahora, han recibido menos atención de los estudios del área.

La segunda contribución es práctica. En la propuesta que aquí presento, formadores de formadores y profesorado en formación y servicio encuentran una serie de principios que les permitirán reflexionar y tomar decisiones curriculares con base en sus contextos. Advierto que la aplicación de los principios no es lineal ni puede constituirse en una secuencia rígida. En la propuesta planteo ideas para la enseñanza afectiva de temas difíciles y controvertidos desde el contexto chileno, que deben ser reflexionadas, cuestionadas y contextualizadas por las y los lectores.

5. Conclusiones

En el presente trabajo me propuse mostrar y ampliar el marco conceptual de Keegan (2020) para trabajar críticamente los afectos en la educación ciudadana. Luego de fundamentar contextual y teóricamente el abordaje afectivo de la enseñanza de temas difíciles y

controvertidos, describí los cuatro principios y presenté ejemplos para la enseñanza. Si bien ilustro la propuesta desde el currículo prescrito y situación política de Chile, la concibo como un aporte al concierto latinoamericano. La política afectiva es un fenómeno regional que merece la atención de investigadores, formadores de formadores y profesorado en servicio. Los casos de Bukele en El Salvador y de Javier Milei en Argentina son una manifestación clara de la necesidad de cuestionar afectos hegemónicos, como el miedo y la inseguridad.

Ahora bien, hace falta mayor investigación empírica para comprender el despliegue de prácticas de enseñanza afectivas en la educación ciudadana. Los estudios, aún incipientes, provienen del Norte Global. Por consiguiente, estudios latinoamericanos nos permitirán comprender cómo se producen los afectos políticos en las escuelas locales y cómo circulan por los cuerpos. Este conocimiento situado, nos permitiría levantar propuestas de enseñanza localizadas y encarnadas (Haraway, 2016).

Por último, y como en todo proceso de cambio educativo, los profesores son claves. No obstante, será difícil que promuevan prácticas afectivas y corpóreas de la educación ciudadana si no tuvieron la oportunidad de aprenderlo en sus procesos formativos. Soy consciente del escenario global y nacional de estandarización del saber docente. Por ende, con base en literatura empírica reciente (Berisha & Butler, 2021; Dunn, 2022; Garret, 2022; Waterhouse, 2021; Yukich, 2021; Zembylas, 2018), ofrezco algunos conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que podrían estar presentes en cursos de pedagogía para construir una educación ciudadana afectiva en las escuelas: 1) reflexionar afectiva y críticamente sobre el impacto de los afectos en la enseñanza y aprendizaje; 2) reconocer los dilemas afectivos que produce la relación entre las experiencias vividas y los conocimientos difíciles de enseñar; 3) reflexionar críticamente sobre el uso productivo e improductivo de los afectos en la enseñanza; 4) anticiparse a los afectos políticos que circulan por la sociedad y las aulas y trabajar su abordaje desde la enseñanza; 5) tomar conciencia del conjunto del aula. Es decir, como se organizan las personas, las materialidades, el espacio, el tiempo, el cuerpo y el lenguaje con propósitos e intereses particulares; 6) trabajar un enfoque integrado para abordar la interrelación entre los procesos cognitivos y afectivos.

La tarea es desafiante y requiere de un “giro afectivo” en las políticas y prácticas de la educación ciudadana. Inicié este texto señalando algunas noticias contingentes que dan cuenta del clima político afectivo en Chile. Escribo estas últimas líneas afectado por el asesinato de tres carabineros en la zona centro sur de Chile por parte de grupos armados (BBC, 2024). La indignación, el miedo y la incertidumbre circulan por diferentes cuerpos (p. ej.: docentes, ciudadanía, redes sociales, discursos políticos). Esta propuesta pretende ser un aporte para hacernos cargo de este complejo escenario afectivo.

Agradecimientos

Agradezco a la beca de Doctorado Nacional N°21220336 provista por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile. Su apoyo permitió concretar este trabajo.

Quiero agradecer a María Soledad Jiménez, Gabriel Villalón, Andrés Soto-Yonhson, Luis Guash, Valentina Errázuriz y Carmen Gloria Zúñiga por su cariño, enseñanzas y reflexiones. Las ideas sentidas y expresadas en este trabajo son también suyas.

Referencias

- Abowitz, K. K., & Mamlok, D. (2019). The case of #NeverAgainMSD: When proceduralist civics becomes public work by way of political emotion. *Theory & Research in Social Education*, 47(2), 155-175. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1586611>
- Ahmed, S. (2004). Affective Economies. *Social Text* 22(2), 117-139. https://doi.org/10.1215/01642472-22-2_79-117
- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion* (2nd ed.). Edinburg University Press.
- Albuquerque, P. & Pischetola, M. (2022) Affect as future-making pedagogy: a post-qualitative inquiry in Brazilian primary schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 32 (2), 433-451. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2046142>

- Anwaruddin, S. M. (2016). Why critical literacy should turn to the ‘affective turn’: Making a case for critical affective literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(3), 381-396. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2015.1042429>
- Barad, K. M. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Berisha, E., & Butler, C. (2021). Emotions and professional reflections in a post-war community: Teachers’ perspectives from Kosovo. *Health Education Journal*, 80 (3), 351-360. <https://doi.org/10.1177/0017896920971327>
- BioBíoChile (12 de marzo 2024). Alcalde Vodanovic pide al gobierno apoyo militar para “terminar con esta ola de delitos”. *Radio BioBío Chile*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-metropolitana/2024/03/12/alcalde-vodanovic-pide-al-gobierno-apoyo-militar-para-terminar-con-esta-ola-de-delitos.shtml>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- BBC Mundo (6 de diciembre 2019). Las Tesis sobre “Un violador en tu camino”: “Se nos escapó de las manos y lo hermoso es que fue apropiado por otras”. *BBC Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50690475>
- BBC Mundo (29 de abril 2024). Asesinato de 3 carabineros en Chile: “El nivel de violencia y de brutalidad de este homicidio es totalmente inédito y peligroso, algo que no habíamos visto en el país”. *BBC Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/articles/c8vzrdn5rnvo>
- Butler, J. (2023). *¿Qué mundo es este?: fenomenología y pandemia*. Taurus.
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Gedisa.
- Braidotti, R. (2018). *Ethics of Joy*. En R. Braidotti & M. Hlavajova (Eds.), *Posthuman Glossary* (pp. 221–223). Bloomsbury Publishing.

- Britzman, D. (1998). *Lost Subjects, Contested Objects. Toward a Psychoanalytic Inquiry Learning*. State University of New York Press.
- Cooperativa (27 de marzo 2024). Mercado Lo Valledor anuncia que pedirá carnet de identidad chileno para ingresar. *Cooperativa.cl*.
<https://cooperativa.cl/noticias/pais/consumidores/mercado-lo-valledor-anuncia-que-pedira-carnet-de-identidad-chileno-para/2024-03-27/124045.html>
- Dunn, M. B. (2022). When Teachers Lose Loved Ones: Affective Practices in Teachers' Accounts of Addressing Loss in Literature Instruction. *Reading Research Quarterly*, 57 (3), 1049-1064. <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.460>
- El País (26 de marzo 2024). La historia de la profesora Katherine Yoma: la víctima de acoso escolar por la que se movilizan los docentes chilenos. *Diario El País*.
<https://elpais.com/chile/2024-03-26/la-historia-de-la-profesora-yoma-la-victima-de-acoso-escolar-por-la-que-se-movilizan-los-docentes-chilenos.html>
- El Mostrador (20 de septiembre 2022). Joane Florvil: un caso de violencia y racismo institucional. *Diario El Mostrador*.
<https://www.elmostrador.cl/braga/2022/09/30/joane-florvil-un-caso-de-violencia-y-racismo-institucional/>
- Fernández-Niño, C., Millalén, C., González, C., de la Barreda, L. (2020). *Texto del Estudiante Educación Ciudadana 3° y 4° Medio*. Santiago: Ediciones Cal y Canto
- Ferreras-Listán, M., Pineda-Alfonso, J. A., Hunt-Gómez, C. I., & Baisotti, P. (2020). Controversial Topics and Their Didactic Use: Analysis of the Activities Included in Italian and Spanish Textbooks. *Pedagogika / Pedagogy*, 139 (3), 157–174.
<https://doi.org/10.15823/p.2020.139.8>
- Fortier, A.M. (2016) Afterword: acts of affective citizenship? Possibilities and limitations, *Citizenship Studies*, 20 (8), 1038-1044.
<http://dx.doi.org/10.1080/13621025.2016.1229190>

- García, M. (2021). *Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil*. Metales Pesados.
- Garrett, R. (2022). 'They can show you with their body': Affect, embodiment and access to learning. *Sport, Education and Society*, 29 (1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2102603>
- Hammer, A. (2023) Addressing controversial issues in religious education by enacting and rehearsing democracy through Forum Theatre: student perspectives, *British Journal of Religious Education*, 45 (4), 404-414. <https://doi.org/10.1080/01416200.2023.2177256>
- Haraway, D. (2016). 'Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective'. En *Space, Gender, Knowledge: Feminist Readings* (pp. 53-72). Routledge. <http://www.jstor.org/stable/3178066>
- Jarpa Manzur, María del Pilar. (2018). "Que se quede el infinito sin estrellas": El devenir diva en la performance de Pedro Lemebel. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 4. <https://doi.org/10.24201/eg.v4i0.145>
- Keegan, P. (2021). Critical affective civic literacy: A framework for attending to political emotion in the social studies classroom. *The Journal of Social Studies Research*, 45(1), 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.06.003>
- Misco, T., & Tseng, J.-H. (2018). "I will not mention controversial issues unless they are in the textbook": An exploration of curriculum instructional gatekeeping in Taiwan. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.01.005>
- Montessori, M., Tiara, M., Ambiyar, A., & Islami, S. (2021). Dialogue Method in High School Anti-Corruption Education. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(4), 1-21. <https://www.learntechlib.org/p/220450/>.

- Mulcahy, D. & Healy, S. (2023) Citizenship matters: Young citizen becoming in the posthuman present, *Educational Philosophy and Theory*, 55 (12), 1363-1374, <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2161892>
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 645-666.
- Montanares Vargas, Elizabeth; Muñoz-Labraña, Carlos y Sánchez-Agustí, María (2023). La Araucanía, un espacio en conflicto. Creencias epistémicas del profesorado de Historia en relación con su proceso de ocupación. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. <https://doi.org/10.6018/pantarei.543181>
- Montanares Vargas, E., Llancavil Llancavil, D., & Barría Asenjo, T. (2024). Desarrollar el pensamiento histórico a través del trabajo con temas controversiales. *Educación y Humanismo*, 26 (46). <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6611>
- Niccolini, A. (2016) Terror(ism) in the classroom: censorship, affect and uncivil bodies, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(7), 893-910, <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2016.1174897>
- Nishiyama, K. (2022). Creating counter-publics through deliberation in the classroom: The case of philosophy for children. *Education, Citizenship and Social Justice*, 18 (2), 115-130. <http://dx.doi.org/10.1177/17461979211061801>
- Pace, J. L. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory & Research in Social Education*, 47(2), 228–260. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2019.1595240>
- Pace, J.L. (2022). Learning to teach controversial issues in a divided society: Adaptive appropriation of pedagogical tools. *Democracy and Education*, 30(1), 1. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol30/iss1/1>

- Risler, J., & Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón. Recuperado de https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf
- Rodríguez Ortiz, A. M., & Zapata Blandón, E. (2019). Formación para la tolerancia. Autorregulación de las emociones. *Revista Educación*, 43(2), 31. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30068>
- Salinas-Valdés, J. J., Torres-Lillo, B., & Tapia-Henríquez, M. (2021). Jóvenes y elecciones democráticas. Una investigación-acción cogenerativa con un grupo de estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-27. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.8>.
- Silva, J., Barrientos, J., & Espinoza-Tapia, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales. *Alpha: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, (37), 163-182. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200012>
- Soto-Yonhson, A., Jiménez, M. S., & Mansilla-Santelices, D. A. (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 Yonhson, A., Jiménez Morales, M. S., & Mansilla Santelices, D. (2024). Historias difíciles y experiencias afectivas: una aproximación desde los estudiantes chilenos. *Educación y Humanismo*, 26 (46). <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6640>
- Shapiro, S. (2005). *Pedagogy and the politics of the body: A critical praxis*. Routledge.
- Sheppard, M., Katz, D. & 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>

- Tijoux, María Emilia, & Barrios, Juan Riveros. (2019). Cuerpos inmigrantes, cuerpos ideales. El racismo y la educación en la construcción de la identidad. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 397-405. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300397>
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R. (2015a). 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://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R. y López-Facal, R. (2015b). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 52(52), 119-133. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Toledo Jofré, M. I., & Gazmuri, Stein, R. (2019). Teachers' conceptions of and lesson plans for teaching controversial issues: Limitations for deploying their pedagogical potential. *Education as Change*, 23(1), 1-16. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/3699>
- Ubilla-Sánchez, G. (26-27 de Agosto de 2024). *Teaching Difficult Knowledge from Lived Experiences with Violence. Narratives of Chilean Teachers and Challenges for Affective Citizenship Education*. Emerging Researchers' Conference. European Educational Research Association, Nicosia, Chipre.
- Wansink, B.G.J., Mol, H., Kortekaas, J., & Mainhard, T. (2023). Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students' safety perceptions and their willingness to participate. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104044. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104044>
- Wansink, B., Mogutov, M., Damhuis, K., & Bronkhorst, L. (2024). Situationality in teaching controversial topics: (When) does controversial equal difficult? *JSSE - Journal of Social Science Education*, 23. <https://doi.org/10.11576/jsse-6754>

- Waterhouse, M. (2021). Art, affect, and the production of pedagogy in newcomer language classrooms. *Language and Education*, 35(3), 268-284. <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2020.1846554>
- Yukich, R. (2021). Feeling Responsible Towards Aotearoa New Zealand's Past: Emotion at Work in the Stance of Five Pākehā History Teachers. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 56(2), 181-199. <http://dx.doi.org/10.1007/s40841-021-00218-z>
- Zembylas, M. (2014). Affective citizenship in multicultural societies: Implications for critical citizenship education. *Citizenship Teaching & Learning*, 9(1), 5–18. https://doi.org/10.1386/ctl.9.1.5_1
- Zembylas, M. (2018). Political Emotions in the Classroom: How Affective Citizenship Education Illuminates the Debate Between Agonists and Deliberators. *Democracy and Education*, 26 (1), Article 6. Disponible en: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss1/6>
- Zembylas, M. (2020). Affective citizenship and education in multicultural societies: Tensions, ambivalences, and possibilities. *The Palgrave handbook of citizenship and education*, 923-935. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67828-3_2
- Zembylas, M. (2022a). Rethinking political socialization in schools: The role of 'affective indoctrination.' *Educational Philosophy and Theory*, 54(14), 2480–2491. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2021.2006634>
- Zembylas, M. (2022b) Decolonizing trauma studies in education: implications for reorienting qualitative research practices, *International Journal of Qualitative Studies in Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2022.2097747>
- Zembylas, M. (2022c). Affective pedagogies in civic education: Contesting the emotional governance of responses to terrorist attacks. *British Journal of Educational Studies*, 70(1), 21-38. <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2020.1870929>

Zembylas, M., & Loukaidis, L. (2021). Affective practices, difficult histories and peace education: An analysis of teachers' affective dilemmas in ethnically divided Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103225>

Zembylas, M., Xanthia A., and Constadina Ch. (2023). "Teachers' Understandings of Affective Nationalism in a Conflict-Affected Society: Pedagogical and Political Implications." *Research Papers in Education*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2238300>