



# **Hacia una didáctica de la pregunta: una propuesta para abordar la violación de derechos humanos, en la escuela.**

Trabajo realizado en el marco del seminario de título:

*“Hacia una didáctica de la pregunta”*

**Carolina Andrea Rojas Vidal**

Profesores guías:

Ana Arévalo Vera y Mauricio Núñez Rojas

Informe para optar al título de Profesora en Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con mención en Historia y Geografía.

**Agosto, 2023**

Universidad de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Estudios Pedagógicos

*A Carolina, por apoyarme en cada una de las decisiones que he tomado a lo largo de mi vida, por confiar en mí, por amarme incondicionalmente con mis virtudes y defectos, por enseñarme el valor de la libertad, de la humildad, la entereza y la valentía, por su entrega sincera, por ser mi ejemplo a seguir, por su transparencia y honestidad, por ser mi madre y mi amiga.*

*A Washington, mi abuelo y mi padre, quien, desde la eternidad, nunca ha soltado mi mano y ha puesto en mi camino a las personas correctas, por cuidarme, por marcar mi vida y darme los mejores recuerdos de mi infancia.*

*A Aníbal, mi compañero de vida, por creer en mí y motivarme a ser cada día mejor, por brindarme una nueva forma de ver el mundo, por las experiencias vividas, por las risas y las penas compartidas juntos, por ser mi contención y mi paz en los peores momentos, por enseñarme a amar, por enseñarme el valor del respeto, del compromiso y, sobre, todo de la lealtad.*

*A Kírov, mi compañero perruno, por entregarme el amor más puro y sincero que he podido conocer, por la alegría incommensurable que me brinda a diario con su inocencia y su irrestricta compañía, por ser mi sombra y parte de mi alma.*

*A todos/as ustedes, gracias infinitas por acompañarme en este largo andar, les amo siempre.*

## Tabla de contenidos

Resumen.....	1
1. Introducción.....	2
2. Marco referencial .....	8
3. Aproximaciones metodológicas... ..	13
4. <i>Ausencias (2007): una propuesta para abordar la violación de derechos humanos en el aula desde la didáctica de la pregunta.....</i>	15
5. Las preguntas de los/as estudiantes.....	20
5.1. Empatía histórica: un acercamiento a la Historia desde una vertiente emocional.....	20
5.2. ¿De qué <i>justicia</i> hablamos, cuando hablamos de <i>justicia</i> ? .....	22
5.3. El/la <i>otro/a</i> para descubrirse a sí mismo/a .....	24
6. Reflexiones finales.....	27
7. Referencias bibliográficas .....	29
Anexos.....	33

## Resumen

Ante la necesidad de construir un aula dialogante que promueva el asombro y la curiosidad como antesala de la proliferación de preguntas auténticas por parte de los/as estudiantes que contribuyan a una educación cuestionadora, es que pensar y repensar la didáctica de la Historia se vuelve un aspecto primordial dentro de la labor docente; así, el presente escrito tuvo como propósito responder a ciertas inquietudes personales y profesionales referidas al abordaje de temáticas vinculadas con la violación de derechos humanos a lo largo de nuestra historia como humanidad, en un contexto educativo marcado por la relativización de dichos contenidos ya en el ámbito curricular, como también por parte de los/as estudiantes y docentes de nuestras aulas.

Me pregunto entonces: ¿de qué manera puede aportar la pregunta como estrategia didáctica para promover la comprensión y la reflexión de los/as estudiantes respecto de experiencias históricas de violación de derechos humanos? Para responder dicha interrogante, primeramente se expuso una propuesta didáctica construida para llevar a cabo en un 2° medio en el contexto de mi práctica profesional docente; posteriormente, se extrajeron algunas reflexiones en torno a las preguntas elaboradas por los/as alumnos/as que participaron de dicho ejercicio. Este escrito se presenta como una reflexión teórica que nace a propósito de mi práctica profesional acontecida durante el primer semestre del 2023; en razón de ello, me he inspirado en el enfoque autoetnográfico.

**Palabras claves:** *dialogo, curiosidad, asombro, pregunta, estrategia didáctica, violación de derechos humanos.*

## 1. Introducción

*Da la impresión de que nuestros estudiantes fueran invulnerables a las durezas de la vida real, y no les interesara saber nada de lo que ocurre en este país y en este planeta.*

*Zuleta, 2005, p.118*

La dictadura cívico-militar chilena trajo consigo no solo la violación sistemática de los Derechos Humanos de la población, sino que, también, implicó una completa transformación del país al alero del proyecto neoliberal que encabezaron sus líderes. Dicha modificación permeó en diversas dimensiones de la realidad, y se proyectó a lo largo de la conducción concertacionista en la cual “(...) terminaron primando más las continuidades que las rupturas (...)” (Pinto, 2019, p.16) con el programa militar.

A tal efecto, la educación chilena, bajo los estándares y el entendimiento del sistema neoliberal que la considera como un bien de mercado, se ha visto constantemente sometida a debates y reformas; los lineamientos de enseñanza y de construcción del currículum nacional son designados por un sistema neoliberal que prioriza la privatización del conocimiento, y que construye una brecha socioeconómica evidente entre establecimientos públicos, subvencionados y privados. Los avances en materia educativa que venían gestándose previo a la dictadura militar, se vieron truncados con ésta, de manera que, durante este periodo de la historia de nuestro país, podemos evidenciar la pretensión y expresión más grotesca de construir un sistema educacional afín a los intereses de quienes concentraron — y concentran aún— el poder institucional.

Nos enfrentamos así a una escuela que, amparada por el marco curricular imperante, promueve el individualismo, la competencia, el eficientísimo, la estandarización y la neutralidad en los acontecimientos educativos enfatizando en el mérito como el principio determinante de la justicia social; con dicha idea en mente, pareciera ser que nuestra educación escolar propugna la legitimación del orden social, político, económico y cultural establecido.

En ese sentido, dentro de las aulas escolares se ha limitado la posibilidad de construir aprendizajes significativos y duraderos en el tiempo, debido al ensalzamiento de dinámicas

tales como la mecanización, memorización y repetición de ciertos contenidos que, aparentemente, se corresponderían con una verdad absoluta que, bajo ningún término, podría ser cuestionada por los/as estudiantes; ahora bien, lo *verdadero* debiese ser propuesto como una búsqueda, por consiguiente, formaría parte de un proceso que puede ser movilizado a través de rupturas y diálogos (Freire y Faúndez, 2014) dentro de la interacción pedagógica. Sin embargo, lo anterior no es una práctica que forme parte de la mentalidad de la gran mayoría de los/as estudiantes, quienes tienden a concebir al/la profesor/a como una figura de autoridad que detenta el conocimiento legítimo; a tal efecto, toda práctica que se funda en lo preestablecido y en la rutina en la que todas las cosas ya fueron dichas, es burocratizante, por consiguiente, antidemocrática (Freire y Faúndez, 2014) y autoritaria (Zuleta, 2005).

Ahora bien, en lo que respecta particularmente al subsector de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS)*, especialidad a la cual pertenezco actualmente como docente en formación, quisiera comentar que, durante toda mi trayectoria educativa en la escuela siempre me pareció una asignatura sumamente interesante y apasionante. No obstante, y a la luz de los planteamientos teóricos expuestos en los párrafos anteriores, siempre me fue presentada como algo inerte; un conjunto de historias muertas que carecían de vinculación con algún aspecto de mi cotidianidad, situación que, por cierto, es similar en los otros subsectores propios del currículum escolar. Dichas historias habían sucedido, por ende, había que tomarlas y aprenderlas.

Si bien me encantaba adentrarme en la Historia, siempre me pareció que dicha forma de abordarla era insuficiente y que, sin duda, había algo más en ella; para poder subsanar esa quejumbre, me adentré a estudiar una licenciatura en Historia que lograra responder mis sentidos y sinsentidos. En ese momento, encontré y adquirí nuevas formas de comprender el mundo, y me convencí de que el camino que yo debía seguir era el de la docencia, por cuanto sólo con ella lograría aportar a cambiarle los sentidos a la escuela y a las formas de vincularnos con el conocimiento.

Emprendí la ruta de la enseñanza, y durante este camino no he podido más que seguir confirmando mis reflexiones. Muchos/as de los/as alumnos/as con los que he compartido en aula durante mis prácticas de formación docente consideran la Historia como un contenido aburrido y alejado de su cotidianidad, que se aborda únicamente desde metodologías

tradicionales que no conducen ni a las reflexiones, ni a la construcción de aprendizajes significativos.

Insertos en este lamentable escenario que pareciera estar lejos de experimentar transformaciones estructurales radicales en el corto plazo, me parece fundamental que, como futuros/as profesores/as nos encaminemos a repensar el sentido de la didáctica y las estrategias que erigimos en el aula escolar. En palabras de Zuleta (2005), se vuelve urgente brindar a los/as jóvenes experiencias de aprendizajes significativos que se vinculen con sus propias experiencias vividas, y con el diálogo entablado con sus pares.

En ese sentido, es que entonces se torna primordial abogar por la construcción de un aula dialogante que permita la existencia de un espacio de confianza, en el cual los/as estudiantes tomen un rol activo y se involucren en sus propios espacios de aprendizaje, dejando atrás la lógica de la recepción pasiva de los contenidos que impera en la actualidad. A tal respecto, siguiendo lo propuesto por Burbules (1999), la práctica dialogante supone una visión no autoritaria del aprendizaje; entablar un diálogo para efectos educativos no se trata simplemente de hablar y escuchar, se trata de intercambiar ideas y perspectivas y, sobre todo, de construir significados en conjunto. De esta forma, avanzar hacia la construcción de un aula dialógica implica involucrar nuestras subjetividades y las de los/as alumnos/as.

Se torna primordial escuchar a los/as educandos, y otorgarles un espacio concreto en el cual puedan exponer sus sentires e inquietudes. En cuanto a aquello, la *didáctica de la pregunta* se plantea como una alternativa pedagógica transformadora que contribuiría a cambiar la cultura del silencio que reina en las aulas escolares chilenas. Mediante una pedagogía que resguarda la implementación y la proliferación de interrogantes —ya desde la acción de los/as docentes, o desde la acción del alumnado—, nos encaminaremos a estimular la capacidad de cuestionar el mundo que nos rodea y construir nuevas formas de vincularnos con el saber. En relación con estas ideas, Freire y Faúndez (2014), comentan que, el hacer preguntas es un camino profundamente democrático, por ende, apropiado para cambiar las lógicas propias del sistema neoliberal que ha conducido a la *castración de la curiosidad* y el asombro de los/as alumnos/as.

Retornar ambos elementos a la sala de clases equivale a un ejercicio complejo, pero necesario si se anhela construir un aula dialogante y cuestionadora. Considerando mi propia experiencia

como alumna escolar (mencionada anteriormente), y desde la vivencia que experimenté como profesora en formación con otros/as jóvenes, me atrevo a afirmar que no se trata de que los/las alumnos/as hayan perdido su capacidad de asombrarse respecto de las vicisitudes del mundo; se trata más bien de una disposición cultural propia de un sistema educativo que los/as acostumbró a guardar silencio.

Ahora bien, tan pronto como me acerqué a los principios fundantes de la *didáctica de la pregunta*, me surgió la inquietud de si esta estrategia era apropiada o no para abordar aquellas temáticas de la asignatura de *HGCS* que son elementales, por cuanto refieren a las diferentes atrocidades que, como humanidad, se han experimentado a lo largo de la historia. Desde el punto de vista de Núñez y González (2021), en ciertas ocasiones, podría tornarse complejo acceder a aprendizajes significativos a partir de experiencias históricas que no son las propias y que, por ende, tienden a carecer de sentido. Para ello, dicen los autores, la *didáctica de la pregunta* se vuelve esencial, ya que, como docentes, podemos acompañar a los/as estudiantes a entrar en un lugar desconocido que despierte en ellos/as el asombro, la curiosidad y, finalmente, la pregunta que abre la posibilidad de acceder a una experiencia vicaria, empero desde la dimensión emocional.

Bajo dicha lógica, una *didáctica de la pregunta* puede desencadenar múltiples procesos en los/as sujetos/as: los cuestionamientos, la curiosidad, la reflexión, la problematización, los posicionamientos y, por su puesto, las emociones (Núñez y González, 2021); de esa forma, la pregunta puede mediar el abordaje de tópicos controversiales en la escuela, tales como el *Holocausto judío*, temáticas que suelen ser más complejas de abordar en aquellas sociedades que han sido víctimas de guerras, conflictos étnicos, o dictaduras (Toledo, Magendzo, Gutiérrez e Iglesias, 2015).

De acuerdo a lo anterior, las temáticas controversiales que forman parte de la historia de la humanidad —al menos en el sistema educativo chileno— tienden a ser abordadas por los/as docentes, si no es desde la superficialidad, desde una neutralidad y pasividad. De esa forma, abordar, por ejemplo, el *Holocausto*:

nos permite como humanidad, acercarnos a un momento crítico de nuestra Historia y (...) encontrarnos con voces de un pasado que, por muy lejano que pueda parecer a nuestra propia experiencia, nos hablan de un sufrimiento y un dolor que “racionalmente” no

tienen sentido (Contreras y Pérez de Lara, 2010) y de una culpa que, como humanidad, portamos al ser testigos pasivos del horror (Friedländer, 2007). (Núñez y González, 2021, p.268)

Si bien es cierto, los temas controversiales que recorren la historia de la humanidad son variados, desde mi experiencia personal, quisiera detenerme particularmente en aquel que refiere a la violación de los derechos humanos en el contexto de las dictaduras militares que se produjeron en el Cono Sur. Desde muy pequeña, producto de la historia que rodea a mi familia, el régimen militar chileno se planteó como un tema de interés para mí. Durante toda mi escolaridad, estas temáticas fueron abordadas desde la superficialidad, de forma que el conocimiento que yo adquiriría respecto de ello provenía de un estudio casi completamente autónomo. Una vez que ingresé a los estudios superiores, pude abordar estas temáticas en mayor profundidad, y fue allí cuando recién pude darle respuesta a mis inquietudes y sinsentidos.

Comprendí que tanto en Chile, como en una gran parte del Cono Sur, la Historia Reciente se encuentra marcada por la vulneración de los derechos fundamentales de la población, suceso que reflejó un quiebre social que conllevó a una serie de procesos políticos y sociales que buscan contribuir a la reconciliación y a la revaloración sobre la verdad de las víctimas y sus familiares (Burgos, Sepúlveda y Villegas, 2018); algo que en la escuela nunca me fue expuesto.

En ese contexto, y a casi medio siglo del inicio de la cruel dictadura pinochetista, en nuestra sociedad aún existe un discurso que tiende a enfatizar en el olvido y en la reconciliación como prácticas necesarias para seguir adelante y reconstruir un país “unido” y “fuerte”. Así, los derechos humanos en Chile, como también ocurre en otros espacios de la región latinoamericana, son siempre una temática inoportuna e incómoda para la población.

Por tal razón, la relación entre derechos humanos y currículum escolar se posiciona en el plano de la conflictividad (Magendzo, 2002). Cuando hablamos de *currículum*, siguiendo las ideas de Magendzo (2002), nos referimos a un bagaje de conocimientos legítimamente seleccionados y organizados que representan una visión de mundo particular de aquellos que lo producen, y de aquellos que lo ordenan para la escuela. De esa manera, históricamente, la educación chilena le ha negado a los/as estudiantes la posibilidad de abordar estas temáticas

en profundidad, y levantar cuestionamientos a partir de las mismas, dado que la pregunta equivaldría a la problematización en torno al orden social imperante y al poder detentado por la élite política quienes, por cierto, han confabulado con los grandes líderes del régimen dictatorial chileno; nos enfrentamos a una educación que guarda silencio y es cómplice de aquellas atrocidades experimentadas por las sociedades del Cono Sur.

En concordancia con los planteamientos de Magendzo (2002), me parece que educar en derechos humanos es una práctica esencialmente crítica y problematizadora que supone un compromiso ético-social-profesional frente al cual no podemos desentendernos. Abordar los derechos humanos en la escuela es acoger la dimensión del *Otro*; es reivindicar la importancia de la memoria histórica y, con ello, significar una tragedia que marca con sangre la historia de nuestra sociedad latinoamericana.

Benoit (2020) comenta que uno de los desafíos a los cuales nos enfrentamos como docentes es construir estrategias didácticas que respondan a los requerimientos institucionales y curriculares, empero también, que se correspondan con nuestros posicionamientos ético-políticos-pedagógicos. Habiendo identificado aquellas estrategias, éstas deben ser puestas en práctica para, posteriormente desecharlas, mejorarlas, y/o extrapolarlas a nuevos momentos de enseñanza.

Dado los antecedentes anteriores, cabe preguntarse entonces: ¿de qué manera puede aportar la pregunta como estrategia didáctica para promover la comprensión y la reflexión de los/as estudiantes respecto de experiencias históricas de violación de derechos humanos?

Para responder a dicha interrogante, en el presente estudio procederé, primeramente, a presentar una propuesta didáctica construida para llevar a cabo en aula con un grupo de estudiantes de 2° año medio en un colegio particular-privado de la comuna de Ñuñoa. Posteriormente, analizaré algunas dimensiones extraídas a partir de la implementación de dicha propuesta, con el propósito de determinar de qué forma puede aportar la pregunta como estrategia didáctica para promover un aprendizaje significativo y reflexivo frente a estas traumáticas experiencias. Así entonces, este artículo se presenta como una reflexión teórica que surge desde una experiencia práctica concreta acaecida en el proceso de formación profesional docente que me encuentro cursando.

## 2. Marco referencial

Para comenzar a dar respuesta a la pregunta planteada, en primera instancia es necesario abordar algunos marcos teóricos referenciales a partir de los cuales se sustenta este escrito.

Tal como se mencionó en la primera parte, en el sistema educativo actual predomina una enseñanza de corte tradicionalista que opera desde la transmisión de un contenido dado que, generalmente, tiende a ser memorizado y repetido por los/as estudiantes sin que se levanten mayores interrogantes respecto de nuevos elementos por descubrir (Freire y Faúndez, 2014). Esta dinámica, como ya se mencionó, se corresponde con una matriz cultural que enfatiza en la rendición de cuentas a propósito de los aprendizajes de los/as estudiantes, lo cual permea no sólo en el currículum escolar, sino que también en la manera en que los/as docentes somos formados/as profesionalmente, por consiguiente, en cómo ejercemos la profesión dentro de un contexto donde el tiempo acucia constantemente.

A tal efecto, en una sociedad marcada por el individualismo y la competencia, el fracaso no tiene cabida, de manera que la mayor cantidad de *preguntas* que surgen dentro del aula —ya sea por parte de los/as docentes, como por parte del alumnado— tienen como propósito la corroboración de una información entregada previamente; el énfasis en las respuestas de verificación ha conllevado no sólo a prescindir de la *pregunta* como el elemento propulsor de la construcción del saber y de la construcción de aprendizajes significativos, sino que, también, ha implicado que las *interacciones en el aula* sean de carácter unidireccional, mas no bidireccional (Roca, Márquez y Sanmartí, 2013).

A tal respecto, y considerando la diversidad de contextos escolares en los cuales me he desenvuelto ya sea como estudiante (establecimiento particular-subvencionado), o como docente en práctica (establecimientos municipales y particulares-privados) he podido confirmar estas reflexiones; a pesar de que sean contextos educativos diametralmente opuestos —y que, por tanto, posean diferentes formas de concebir y experimentar la educación—, la manera en que se utiliza la *pregunta* es la misma. De ese modo, para comprender dicha realidad, me parece relevante precisar qué se entiende por *interacción en el aula*.

Desde el punto de vista de Planas (como se citó en Páucar y Martinic, 2009), el *aula* puede ser comprendida como un entorno y una cultura dentro de la cual predominan modelos comunes de interpretación de normas, creencias y acciones que se reconstruyen a partir del discurso por medio de las prácticas sociales. Por su parte, la *interacción* refiere a la influencia y reciprocidad establecida entre dos o más sujetos/as en un entorno definido; si dicho entorno es el *aula*, los/as sujetos/as intervinientes serían el/la docente y sus alumnos/as, quienes, trabajando como una fuerza cohesionada, inciden mutuamente en los acontecimientos educativos (Armellini, Gregori, Núñez y Sosa, 2000). Según lo anterior, la *interacción en el aula* se plantea como una práctica comunicativa que produce significados e intenciones en contextos culturalmente situados (Armellini et al, 2000). Por ende, las *interacciones en el aula* que imperan en el sistema educativo chileno responden a las normas culturales, económicas, políticas y sociales predominantes, conllevando a que la *pregunta* sea concebida por los/as maestros/as y por los/as educandos incluso como una herramienta de castigo antes que de aprendizaje.

Lipman (como se citó en Barta, 2015), sostiene que las preguntas se clasifican en tres tipos:

- A) Preguntas corrientes: buscan información específica, por lo tanto, pueden ser respondidas con un dato concreto.
- B) Preguntas retóricas: en tanto buscan corroborar aprendizajes, son formuladas por quien ya sabe la respuesta.
- C) Preguntas filosóficas: son difíciles de contestar con datos informativos, de forma que, para ser respondidas, requieren de una toma de posición y de una formulación hipotética.

Para el autor, las preguntas corrientes y las retóricas son las que más abundan dentro de la escuela, las cuales contribuirían a fomentar una cultura educativa en donde tiene lugar un *aburrimento programado*, pues pareciera ser que se prefiere asimilar lo sabido antes que cuestionar y buscar elementos nuevos del conocimiento (Sotos, 2001).

Freire y Faúndez (2014) sostienen que, desde pequeños, los/as sujetos/as experimentan una *castración de la curiosidad*, proceso por el cual se anula poco a poco la posibilidad de formular *preguntas* frente a aspectos de la realidad que les asombran y remueven sus mentes; al respecto, Sagan (2000) expone que:

He visto a muchos adultos que se enfadan cuando un niño les plantea preguntas científicas. ¿Por qué la luna es redonda?, preguntan los niños. ¿Por qué la hierba es verde? ¿Qué es un sueño? ¿Hasta qué profundidad se puede cavar un agujero? ¿Cuándo es el cumpleaños del mundo? (...) Demasiados padres y maestros contestan con irritación o ridiculización, o pasan rápidamente a otra cosa: «¿Cómo querías que fuera la luna, cuadrada?» Los niños reconocen en seguida que, por alguna razón, este tipo de preguntas enoja a los adultos. (p.308)

Si bien esta práctica comienza desde una edad muy temprana, en la escuela es donde más se ha cultivado y afianzado. Para revertir dicha situación, pareciera ser esencial retornar el *asombro* y la *curiosidad* al aula, y para ello, la mediación de los/las docentes se torna primordial.

¿Cómo devolver, entonces, esos elementos al aula? En el caso particular de la asignatura de *HGCS* podría ser muy útil tener en cuenta el planteamiento expuesto por Lowenthal (1985): El pasado es un país extraño, de manera que ingresar en él equivale a una exploración para conocer lo desconocido, lo cual, inevitablemente, requiere del *asombro* y de la *curiosidad* (Dalongeville, 2001). Sin embargo, dichos elementos no se generan de manera espontánea; la emergencia del *asombro* y de la *curiosidad*, por consiguiente, de la *pregunta*, pueden ir asociadas a la aparición de la dimensión emocional a través del trabajo con fuentes; los/as estudiantes debiesen identificar qué sienten y, posteriormente, intentar comprender las razones de ello (Núñez y González, 2021).

En consecuencia, los/as docentes debemos asumir la responsabilidad de mediar dichas experiencias de aprendizaje con el objetivo de construir una cultura de pensamiento en el aula. A tal efecto, juegan un rol fundamental las *estrategias didácticas*, entendidas como aquellos esfuerzos planificados y coherentes que buscan que un conjunto de aprendizajes sea de acceso a los/as estudiantes (Ledezma, 2019), lo cual supone que los/as profesores/as, a fin de contribuir al aprendizaje de los/as educandos, estén constantemente pensándolas y ajustándolas (Polo, Ortega, Navarro, Cruz-Montero y Salazar, 2019).

Así, la *pregunta* en tanto *estrategia didáctica* es decisiva por cuanto se asocia con el descubrimiento y la búsqueda de razones por las cuales ocurren ciertos fenómenos (Benoit, 2020), fomentando la reflexión por parte de los/as educandos.

Ahora bien, para lograr que la *pregunta* se posicione como una *estrategia didáctica* dominante dentro de las *interacciones en el aula*, se debe encaminar a fomentar el *diálogo* dentro de la sala de clases; para J.C Lagos (como se citó en Sotos, 2001), las buenas *preguntas* son aquellas que producen intercambio entre los/as sujetos/as que interactúan dentro del espacio educativo; dicha reciprocidad sólo ocurre si existe *diálogo* de por medio.

De acuerdo con Freire y Faúndez (2014), entablar un *diálogo* con otros/as equivale a un ejercicio de libertad el cual abre la posibilidad y la potencialidad de enseñar y de aprender a partir de las experiencias singulares y comunes de los/as sujetos/as; no se trataría entonces de aplastar al otro/a con argumentos, sino que “(...) balancear realmente el peso objetivo de la opinión antagónica” (Zuleta, 2005, p.116). De esa forma, dialogar no se trata simplemente de hablar y escuchar. El *diálogo* es un proceso más complejo que implica el intercambio de perspectivas y la construcción conjunta de significados; es una herramienta útil para la transmisión de informaciones, empero también es un instrumento esencial para reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico (Burbules, 1999): “El diálogo entonces, es el encuentro entre sujetos para pronunciar y transformar al mundo, al mismo tiempo que se significan a sí mismos dentro de él” (Muñoz, 2020, p.5).

De acuerdo con lo anterior, Burbules (1999) advierte que el *diálogo*, desde la dimensión pedagógica, presupone una visión antiautoritaria del aprendizaje —a pesar de que los papeles de maestro/a-alumno/a se encuentren demarcados—; los/as participantes de este intercambio dialógico aprenden mutuamente, práctica que enriquece profundamente los acontecimientos educativos dentro y fuera de la escuela.

Tal como plantea Serafini (2016), cuando los/as profesores/as formulan *preguntas* para potenciar el *diálogo*, están proponiendo un modo de interactuar bidireccional en el aula que acarrea una variación al modelo tradicional de interrogación-respuesta-evaluación; con esta estrategia se tensiona la dinámica preponderante basada en la exposición de un/a maestro/a frente a alumnos/as pasivos/as que guardan un silencio pulcro frente a los conocimientos.

Si bien es cierto, exigir la reflexión y el *diálogo* en los/as estudiantes se plantea como una tarea compleja de llevar a cabo, dado lo habituados que están a la dinámica interrogativa,

Granados (2017) brinda algunas claves a tener en cuenta para elaborar *preguntas* que contribuyan a potenciar al aprendizaje reflexivo de los/as educandos:

- Deben tener un objetivo concreto y la demanda que hagan tiene que ser clara y precisa. Así, el alumnado sabrá qué debe hacer y contestar y su respuesta tendrá relación con lo que nos planteamos.
- Tienen que mostrar un grado elevado de apertura para desarrollar el pensamiento creativo. Hay que evitar las preguntas cerradas de respuesta corta (sí/no, verdadero/falso, una sola palabra o un único dato).
- Han de estar contextualizadas.
- Hay que tener claros los conocimientos y los conceptos implicados.
- Las preguntas tienen que resultar interesantes al alumnado, así participará activamente en la actividad y propondrá respuestas.
- Las preguntas deben estar en consonancia con el perfil cognitivo del alumnado al cual se dirigen.
- Se deben desarrollar secuencias de cuestiones con diferentes niveles intelectuales y cognitivos que constituyan un reto para los alumnos. Ello comporta conocer taxonomías de preguntas propias de la disciplina. (pp.550-551)

Aunado a lo anterior, Granados (2017) expone que también se debe procurar (1) que exista un clima de aula donde los/as estudiantes se sientan seguros/as, (2) que las *preguntas* se planteen en un tono cautivador, (3) que los/as alumnos/as cuenten con un tiempo para pensar y responder, y (4) que se demuestre una actitud de escucha activa por parte del/la docente frente a las observaciones y comentarios de los/as estudiantes.

Por lo tanto, para que la *pregunta* logre desplegar las potencialidades del *diálogo* y del pensamiento (Santiago, como se citó en Barta, 2015), es imprescindible tomar los resguardos anteriormente expuestos. La *pregunta* en tanto dispositivo pedagógico implica un trazar no azaroso que permita a los/as interlocutores/as descubrir sus propios contenidos de conciencia (Barta, 2015).

A medida que la *pregunta* como *estrategia didáctica* se vaya posicionando dentro del espacio educativo, pasará a formar parte de la cotidianidad de los/as docentes y los/as estudiantes, abogando por una nueva forma de concebir y comprender la educación en la escuela; así,

poco a poco, los/as educandos se estarán alejando de la quietud a propósito de sus aprendizajes, transformándose en sujetos/as del mundo (Freire, 2005):

(...) el meollo de la cuestión no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta “¿qué es preguntar?”, sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. El problema que se le plantea al profesor es ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de “admirarse”. (Freire y Faúndez, 2014, pp. 71-72)

Después de todo, tal como señala Estela Quintar (Ordóñez, 2014), si como docentes no somos capaces de formar sujetos/as capaces de pensar, mas sólo que trafiquen información, el único camino posible es continuar de rodillas; tanto la pedagogía como la docencia implican una dimensión política y un espacio en el cual podemos —y debemos— construir memoria e historia. Ambos elementos que “(...) como acto imperial [son tomados] por el propio sistema educativo para, las más de las veces, convertirla en política de olvido como historia oficial” (Quintar, 2018, p.235). De allí entonces, que la *pregunta* como *estrategia didáctica* para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia se torna esencial.

### **3. Aproximaciones metodológicas**

Las reflexiones que le dan cuerpo al presente escrito se inscriben bajo una metodología de carácter cualitativo, en tanto ésta representa una forma de encarar el mundo empírico que posibilita un acercamiento a la percepción que los/as sujetos/as tienen respecto del entorno que los/as rodea, en función de cómo ellos/as lo experimentan (Taylor y Bogdan, 1984): en ese sentido, el método cualitativo brinda un marco para comprender los significados y sentidos inherentes al comportamiento humano que emergen de la experiencia en un contexto específico de trabajo —el cual, por cierto, está inserto dentro de un propio marco de referencia y contexto histórico-cultural—.

Debido a lo anterior, y considerando que este escrito busca indagar, desde una experiencia práctica concreta vivida, de qué manera la pregunta como estrategia didáctica puede aportar en la comprensión y la reflexión de los/as estudiantes respecto de experiencias históricas de violación de derechos humanos, es que la metodología cualitativa —a mi parecer— se plantea como el método por excelencia para lograr dicho cometido, pues se enfoca en la

producción de “(...) datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1984, pp.19-20). Por lo tanto, es una aproximación metodológica que me permitirá darle cobertura a la subjetividad de los/as que estamos implicados/as en la problemática a reflexionar —aunando práctica y teoría—, a través de estrategias de recogida de información registrada de manera textual que, organizada, me posibilitará un mejor entendimiento de aquel fenómeno social/educativo/interaccional respecto del cual pretendo meditar.

En dicha línea, interrogarse a una/o misma/o respecto del quehacer docente y las prácticas educativas que levantamos, es un acto necesario y saludable incluso en el proceso de la misma formación docente (Rojas y Leal, 2019); en razón de ello, me parece que, como futuras/os docentes, es fundamental detenernos a reflexionar en torno a los procesos de práctica que experimentamos en contextos educativos concretos, lo cual —inevitablemente— implica darle lugar a la subjetividad que nos envuelve. Conforme a lo anterior, este escrito de reflexión práctica-teórica tiene una inspiración autoetnográfica, cuyo entendimiento hace referencia a un enfoque de investigación y de escritura el cual busca que el/la sujeto/a investigador/a (en este caso, yo como docente en formación) describa, explore y analice sistemáticamente (*grafía*) su experiencia personal (*auto*), con el propósito de comprender la experiencia cultural (*etno*) (Ellis y Holman, como se citó en Ellis, Adams y Bochner, 2019):

la autoetnografía como producto, consiste en un texto estético y evocador que utiliza técnicas a través de las que es posible mostrar los pensamientos, emociones y acciones de quienes las protagonizan con el fin de que experimenten esa misma experiencia o una parte de ella. (Montagud, como se citó en Rojas y Leal, 2019, p.8).

En dicha línea, quien se inspire en un enfoque autoetnográfico para reflexionar y escribir, debe seleccionar epifanías surgidas desde la interacción que ha entablado con otros/as dentro de una cultura de la cual forma parte, produciendo descripciones densas y evocadoras de esa experiencia personal e interpersonal acontecida (Ellis et al, 2019). Ahora bien:

El arte de escribir una autoetnografía estructurada, va más allá del relato de la experiencia personal y se adentra en la tensión de un investigador por capturar su experiencia personal en el proceso de investigación. Se instala en la necesaria

reflexión de pensar su acción y los resultados como investigador en los lugares de la creación y la renovación como sujeto. (Rojas y Leal, 2019, p.8).

En ese sentido, considerando que en este escrito pretendo abordar la interacción en aula que entablé con los/as estudiantes en un contexto educativo dado a propósito de la pregunta como motor didáctico, es que una inspiración autoetnográfica sería un marco útil a partir del cual aproximarme reflexivamente al fenómeno.

Con base en estas aproximaciones metodológicas, este escrito nace de la reflexión y autorreflexión sobre los acontecimientos vividos en el aula en el contexto de mi práctica profesional en un establecimiento educativo de la Región Metropolitana. Para efectos de levantamiento de análisis que den respuesta a la interrogante planteada, me abocaré a explicitar una propuesta didáctica implementada en dicho contexto escolar, y subsecuentemente, se analizarán algunas dimensiones extraídas a partir de dicha experiencia práctica.

#### **4. Ausencias (2007): una propuesta para abordar la violación de derechos humanos en el aula desde la didáctica de la pregunta**

*En sintonía con este requerimiento, los docentes en el aula podemos orientar a los alumnos por medio de talleres en el necesario pero difícil arte de preguntar.*

*Zuleta, 2005, p116*

Con el objetivo de comenzar a responder la pregunta planteada en este informe, y basándome en algunos de los preceptos teóricos que constituyen este escrito, en primera instancia construí una propuesta didáctica para ser implementada en aula en el contexto de mi práctica profesional acaecida durante el primer semestre académico del 2023; específicamente, este ejercicio didáctico se llevó a cabo en un 2° año medio de un colegio particular-privado y católico del sector nororiente de la Región Metropolitana (comuna de Ñuñoa). En términos concretos, este curso se compone de 26 estudiantes —11 mujeres y 15 varones— quienes, en su totalidad, son de nacionalidad chilena. Aunado a lo anterior, es relevante destacar el rol de mi docente guía en la especialidad de *HGCS*, quien me acompañó durante todo este proceso apoyándome y aconsejándome respecto de cuestiones tan complejas como de qué manera realizar un mejor trabajo didáctico-pedagógico, o bien respecto de temas que exceden

la enseñanza universitaria, como es lo alusivo a los asuntos administrativos propios de la profesión, o a las cuestiones ético-políticas-profesionales de la misma.

Dicho lo anterior, la propuesta didáctica construida se enmarcó dentro de la segunda unidad curricular establecida para con 2° año medio en el establecimiento educativo, a saber, *El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile*. A raíz de las necesidades educativas concretas de los/as estudiantes que fueron identificadas tanto por la docente de la especialidad, así como por mí en tanto practicante, esta unidad didáctica en su totalidad se planificó a partir de la meta de que los/as alumnos/as aprendieran a trabajar con fuentes de información histórica.

Sin embargo, dado mi interés personal respecto de erigir una *didáctica de la pregunta* —y siguiendo algunas de las recomendaciones teóricas propuestas por algunos/as autores/as<sup>1</sup>— desde mis primeros acercamientos con los/as jóvenes procuré establecer un aula basada en el diálogo, donde reinara la escucha activa, el respeto mutuo y la confianza, con el propósito de que, si emergían preguntas o inquietudes por parte de los/as educandos, éstas pudieran salir a flote sin que los/as inhibiera el temor a no ser escuchados/as o ridiculizados/as. Asimismo, intenté formular diversas preguntas a propósito de los contenidos que íbamos abordando a lo largo de la unidad, las cuales eran respondidas por los/as estudiantes luego de un tiempo de reflexión *in situ* que estaba contemplado en mis clases. De esa manera, fuimos trabajando la proliferación de preguntas en el aula desde la primera clase en adelante, empero de manera implícita producto de que la unidad didáctica estaba articulada en torno a la meta antes mencionada.

Ahora bien, dio la coincidencia de que en una de las últimas clases de esta unidad didáctica tendría la posibilidad de abordar la influencia de Estados Unidos en Latinoamérica en el contexto de la Guerra Fría, de manera que se abría un pequeño espacio para abordar las dictaduras militares en el Cono Sur y, de paso, resolver mi inquietud personal en torno a de qué manera la pregunta como estrategia puede aportar en la comprensión y la reflexión de los/as estudiantes respecto de experiencias históricas de violación de derechos humanos; con

---

<sup>1</sup> Algunos de estos lineamientos ya fueron expuestos a lo largo de los antecedentes y del marco teórico referencial de este escrito.

aquellos antecedentes, y con base en el objetivo de aprendizaje que, por currículum correspondía para esta clase<sup>2</sup>, decidí abordar la temática desde el caso específico de Argentina.

Tomando en consideración los planteamientos de Núñez y González (2021) que fueron expuestos en el marco referencial de este escrito, para devolver el asombro, la curiosidad y la pregunta en torno a estas temáticas, decidí abordar la dimensión emocional a través del trabajo con fuentes. De esa manera, la clase se articuló en tres grandes momentos: el primero de ellos se planteó como espacio expositivo en el cual se abordaron algunos hitos y conceptos claves de la temática en cuestión; en segunda instancia, decidí hacer uso de fotografías como fuentes de información, por cuanto, a través del buen uso de la imagen, es posible conducir a nuestros/as estudiantes a la inquietud, a la interpretación, al análisis y al sentir respecto de éstas (Dussel, 2006), apelando a sensaciones que se encuentran en el corazón de la experiencia visual (la intensidad, la conmoción y/o la sorpresa) (Abramowski, 2007).

*Ausencias* (2006)<sup>3</sup> fue un proyecto fotográfico de Gustavo Germano que recreó situaciones y escenas cotidianas de algunos detenidos/as desaparecidos/as con sus familiares y amistades previo y posterior a sus desapariciones forzadas en manos de la dictadura de Jorge Videla en Argentina. Algunas de esas fotografías fueron expuestas a los/as chicos/as, a la misma vez que íbamos identificando en conjunto la procedencia de las mismas y el mensaje que buscaban transmitir, abriéndonos al diálogo en torno a temáticas tan complejas como la muerte, la pérdida, la cotidianidad y la Historia, sin abordar explícitamente la vejación de derechos humanos que estas personas experimentaron.

Ahora bien, el uso de estas fotografías no fue azaroso; el propósito de esta clase era invitar a los/as estudiantes a dejarse provocar y asombrar, a motivar el deseo de saber, para que, en

---

<sup>2</sup> **10.** Caracterizar el contexto de movilización social en América Latina como un escenario de tensión permanente entre revolución y reforma, considerando la Revolución Cubana, la influencia de Estados Unidos, los golpes de Estado, las dictaduras militares (por ejemplo, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y Paraguay, entre otros), y la violación de los Derechos Humanos. (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015, p.211).

<sup>3</sup> Para acceder a las fotografías, véase <https://www.gustavogermano.com/portfolio/ausencias-argentina-2006/>

una tercera instancia, formularon sus propias preguntas en torno a estas temáticas a partir de lo observado y lo dialogado. Tal como exponen Núñez y González (2021), a pesar de que las imágenes por sí mismas poseen un poder de activación y son suficientes para provocar el asombro y la curiosidad, en ocasiones puede ser provechoso potenciarlas con preguntas, por ejemplo, desde la emocionalidad “(...) activando de este modo un acto de inteligencia que es mediado por el mirar” (Núñez y González, 2021, p.273). Así entonces, posterior a la observación de las fotografías seleccionadas, se plantearon tres preguntas como catalizadoras de sus propias inquietudes y reflexiones.

Para construir dichas interrogantes, me inspiré en los niveles de preguntas propuestos por Granados (2017) (Anexo A); dado que sus planteamientos refieren a la construcción de buenas preguntas para la *Geografía* mediante un trabajo secuencial pensado y planificado para implementarse desde el nivel más básico (n°1) hasta el más complejo (n°4) en términos cognitivos, sus lineamientos no fueron utilizados como un molde exacto para formular mis interrogantes, mas sí me sirvieron para pensarlas y construirlas desde un referente teórico concreto.

Por cuanto ya veníamos trabajando las preguntas de retención de información concreta en el aula con los/as estudiantes a propósito de los contenidos de la unidad didáctica correspondiente (nivel n°1 según el autor), decidí aventurarme con una interrogante que, desde la clasificación expuesta por Granados (2017), referiría al nivel n°2: éstas precisarían de respuestas que suponen la comparación, organización y análisis de una información dada y aquello que se observa en una fuente. Así entonces, la pregunta fue: *Y los que faltan en estas fotografías ¿dónde están?*

Con esta interrogante, y en vista de que no habíamos abordado explícitamente la violación de derechos humanos en el contexto de la dictadura militar argentina, se buscaba que los/as alumnos/as movilizaran el conocimiento adquirido en la unidad, y lo hicieran converger con aquella información proveniente del diálogo entablado previamente, y la observación de las fotografías expuestas; esta pregunta, a diferencia de las dos siguientes, la pensé para ser respondida en un ejercicio dialogado para introducir brevemente la temática que nos convocaba.

Las dos preguntas subsecuentes, desde el punto de vista de Granados (2017), podrían relacionarse con el nivel n°3, a saber, demandan una respuesta abstracta que incluye justificaciones y valoraciones personales. Para el autor, el propósito de estas preguntas es introducir temas conflictivos para abordar los valores que subyacen tras ciertos comportamientos políticos o sociales y que, por consiguiente, requieren del posicionamiento de los/as estudiantes. De esa manera, ambas interrogantes se construyeron a partir de la lógica de movilizar emociones y posicionamientos desde la experiencia propia para intentar comprender la experiencia ajena: *¿De qué manera nuestra vida continúa después de una pérdida? ¿De qué manera la vida de ellos/as se pudo haber visto afectada frente a la pérdida de un ser amado en este contexto histórico?*

A este respecto, es preciso destacar que ambas interrogantes fueron expuestas para la reflexión; uno de los objetivos era que los/as jóvenes reflexionaran internamente respecto de estas temáticas procurando resguardar la experiencia personal y la delicadeza del tema; junto con ello, me parecía importante fomentar la curiosidad y el asombro desde el uso del recurso fotográfico y la pregunta.

Habiendo fomentado una atmosfera reflexiva y de respeto en el aula, se procedió a abrir el espacio para que escribiesen, a modo de pensamiento, carta o pregunta, las opiniones e inquietudes que ellos/as tenían respecto de este suceso histórico. ¿Por qué no pedí exclusivamente que elaborasen preguntas? Porque soy consciente de que aquello no puede forzarse, y que el asombro y la curiosidad podría emerger para todos/as de una manera diferente. Antes de finalizar la clase, recibí la mayoría de las reflexiones plasmadas en un papel, y sólo dos de manera oral. No quise forzar el diálogo en este punto, por cuanto comprendí que muchos/as se encontraban afectados por el ejercicio llevado a cabo.

Tras haberme sentado a leer los escritos, y tal como lo imaginé, descubrí que no todos/as habían elaborado preguntas. Sin embargo, aquellas que emergieron, desde mi entender, responden a una curiosidad autentica y genuina. Para Barta (2015), estas preguntas que surgen desde la autenticidad nos permiten relacionarnos con nuestra propia subjetividad, de manera que enfocarnos en las elucubraciones de los/as alumnos/as podría ser una gran oportunidad para que, como docentes, podamos conocer sus pensamientos (Roca et al, 2013); así, “(...) cuando las condiciones de la clase son apropiadas, los alumnos pueden plantear una

amplia gama de preguntas, desde las que manifiestan una simple curiosidad, hasta aquellas que revelan un profundo pensamiento complejo” (Woodward, como se citó en Roca et al, 2013, p.98).

En función de lo anterior, los/as docentes deberíamos actuar como un agente moderador del diálogo y de las preguntas de los/as educandos, entre la razón y la confusión inicial de todo individuo/a (Zambrano, 2007), intentando comprender los sentidos implícitos en las expresiones de los/as mismos/as (Barta, 2015); debemos disponernos a prestar oído y captar aquellas cuestiones que subyacen en los planteamientos de los/as jóvenes (Barta, 2015). Con base en ello, y tras haber explicitado e implementado esta propuesta didáctica, me decantaré a analizarla desde la dimensión de las preguntas elaboradas por los/as estudiantes de 2º año medio con los cuales realicé mi práctica profesional.

## **5. Las preguntas de los/as estudiantes**

Tras haber leído y examinado las preguntas elaboradas por los/as estudiantes durante la última fase de la sesión implementada, he podido identificar tres líneas reflexivas que emergen implícitamente de dichas interrogantes, y que me permiten dar cuenta de los razonamientos que subyacen en los/as mismos/as a propósito de las temáticas abordadas; estas líneas reflexivas serán explicitadas a lo largo de los apartados que prosiguen.

### **5.1 Empatía histórica: un acercamiento a la Historia desde una vertiente emocional**

La mayor cantidad de preguntas elucubradas se relacionan con las emociones que genera la desaparición forzosa, la cárcel política y/o la tortura ya sea en las víctimas, como en los círculos sociales de estas; con preguntas tales como: *¿Cómo has afrontado el sentimiento de pérdida irremediable y lleno de dolor? ¿Cómo lidias con el vacío?* (Anexo B), *¿Qué se siente perder a tu familia o seres queridos en tan solo un momento?* (Anexo C), *¿Cuánto tiempo les habrá costado aceptar el hecho de que sus amigos ya no están?* (Anexo D), *¿Cómo vivió los primeros días después de que sus amigos o familia estaba desaparecida por tanto tiempo y cómo siguió adelante sin esa persona querida?* (Anexo E), o *¿Cómo se siente su ausencia?* (Anexo F), es posible afirmar que los/as estudiantes reflexionaron en torno a la

conmoción que generó la pérdida de un/a ser amado/a en el contexto de la dictadura militar argentina, cuestión —por cierto— bastante emocional.

En este punto, me parece relevante hipotetizar respecto del por qué pudieron llegar a dichas abstracciones. Para ello, debo aludir a tres conceptos que, desde mi entender, se vinculan directamente con esta primera línea reflexiva identificada, a saber, *empatía histórica*, *sentidos* y *sinsentidos*.

Paricio (como se citó en Pina, 2020) sostiene que el aproximarnos a la Historia desde un plano afectivo nos permite potenciar la capacidad de empatizar históricamente, ampliando nuestra comprensión no sólo de aquellos aspectos referidos al contexto (material, social económico, político, ideológico o religioso) que envuelve a los procesos históricos, sino que también respecto de aquellas emociones experimentadas por los/as sujetos/as implicados/as en dicho contexto histórico determinado. Ahora bien, y en concordancia a lo que se expuso en las páginas precedentes, conectar con la emotividad que emerge de la experiencia vivida por un/a otro/a puede tornarse algo complejo estando en un escenario temporoespacial diferente, por cuanto forma parte de nuestros *sinsentidos* al no haberla vivenciado en primera persona (Núñez y González, 2021). Dicho de otro modo, el *sentido* que adquiere tal o cual proceso humano radica en el valor que se le otorgue al mismo; por ende, cuando los/as estudiantes se enfrentan a experiencias del pasado, es el/la docente quien debe ofrecer las oportunidades para dotarlas de significancia.

En ese sentido, considerando que las emociones son transversales a cualquier momento de la Historia en el que nos encontremos, un ejercicio de *empatía histórica* podría ser alcanzado mediante la contrastación (e identificación) de una emoción personal que haya emergido de una experiencia propia de características similares, con aquel sentimiento vivenciado por un/a sujeto/a del pasado.

Para el caso de los/as jóvenes de 2° medio, creo que la mediación que realicé fue trascendental; por medio de la observación de las fotografías y el diálogo que entablamos dentro de la sala de clases en el momento de implementar este ejercicio, me parece que los/as estudiantes se encaminaron a explorar, dentro de sus experiencias personales con la muerte, ciertas emociones semejantes a las que pudieron haber experimentado los/as familiares de las víctimas de la dictadura en argentina: el dolor, el desconsuelo y/o la entereza.

El sufrimiento que genera la desaparición o la muerte en cualquier contexto histórico se comprende como una emoción transversal que le ha permitido a los/as estudiantes acercarse a un suceso trágico de la historia de la humanidad desde una dimensión afectiva y, también, empática. Y a partir del relevo de aquella emotividad es que los/as estudiantes se asombraron, se conmocionaron, y sus preguntas e inquietudes auténticas salieron a flote.

Devolver la emotividad al aula se torna esencial para motivar e involucrar a los/as estudiantes con los contenidos curriculares que suponen una mayor delicadeza en su abordaje, como lo es la violación de los derechos humanos en el contexto de las dictaduras latinoamericanas; empatizar e identificarse con los/as sujetos/as del pasado es un ejercicio necesario para comprender que la Historia no es únicamente abstracción y/o racionalidad; es la cotidianidad de un/a otro/a que posee su propia historia dentro de un contexto sociohistórico macro. Es comprender que los actos de poder no quedan relegados únicamente al ámbito político o económico, sino que permean también en el diario vivir de los/as sujetos/as; es comprender que sus historias presentes (de los/as alumnos/as), y las emociones que se gatillen a propósito de sus experiencias actuales, serán las historias del futuro.

Antes de finalizar este apartado, quisiera sostener lo siguiente: para tensionar las dinámicas autoritarias de la escuela tradicionalista, y aproximarnos a reformar las interacciones en el aula desde la dialogicidad, considero esencial que tanto profesores/as como alumnos/as conectemos la emotividad con los contenidos curriculares. La afectividad puede provocar conmoción, y dicha conmoción es el primer acercamiento a cualquier toma de postura respecto de cualquier hecho histórico presente o pasado. Si ese pasado está marcado por la crueldad, la sangre y el dolor, un posicionamiento ético-político es esencial para que dicho pasado no vuelva a repetirse.

He allí la importancia de que los/as estudiantes hayan reflexionado, mediante la elaboración de preguntas auténticas, respecto de las implicancias que supone la desaparición o la muerte de un ser amado/a.

## **5.2 ¿De qué *justicia* hablamos, cuando hablamos de *justicia*?**

La segunda línea reflexiva tiene como núcleo las siguientes interrogantes: *¿Crees que se ha hecho justicia por estas personas? ¿Cómo se podría hacer justicias para estas personas?*

*¿Crees que se les ha dado la suficiente importancia a los detenidos desaparecidos? (Anexo B), ¿Los que regresaron y sobrevivieron cómo fue su reinserción? o ¿Qué fue de los huérfanos? (Anexo G).*

Estas interrogantes aluden directamente al rol que tienen los Estados en materia de reparación y memoria respecto de la violación de derechos humanos acaecidas a propósito de las dictaduras militares en el Cono Sur, y cómo este órgano político debería hacerse cargo de quienes resultaron víctimas (directas o indirectas) de la persecución y represión política en aquel contexto mencionado.

El debate que se abre a partir de estas preguntas elucubradas por los/as chicos/as de 2º medio es sumamente complejo, e inevitablemente nos remite a la primera línea reflexiva establecida: ¿Cómo se hace justicia? ¿Basta con el encarcelamiento de los victimarios? ¿Cómo se les devuelve el consuelo a aquellos/as que lo perdieron todo? ¿Cómo se reparan esas vidas que fueron arrebatadas? ¿Qué hicieron los Estados para recompensar a aquellas personas dependientes de un/a detenido/a desaparecido/a o encarcelado/a? ¿Qué sucedió con aquellos/as individuos/as que, sin tener responsabilidad política o judicial, quedaron a la deriva tras perder a quien era el sustento de sus hogares, cuidador/a y responsable de la vida de un/a otro/a?

Los daños colaterales de la cultura del terror instaurada por las dictaduras militares lo han permeado todo, al punto de que “(...) en muchos casos los familiares de los asesinados o desaparecidos, deploraron el compromiso político de éstos, los culparon de todos los temores y sufrimientos que les estaban haciendo atravesar, y con ello convirtieron a las víctimas en victimarios” (Figuerola, 2001, pp.70-71).

Para Traverso (2007), el mecanismo de transición hacia las democracias no ha permitido el paso de las memorias de la dictadura y la violencia a la categoría de hecho histórico, por cuanto, a pesar de que se hayan dado ciertos esfuerzos por reconocer a las víctimas (directas e indirectas) de la violencia política en este contexto, los Estados no han cumplido a cabalidad con los procesos de justicia y reparación prometidos. ¿Cómo podríamos hablar de justicia si aún los personajes principales de las dictaduras latinoamericanas forman parte de la escena política? ¿Cómo hablar de justicia si la configuración identitaria actual de los países del Cono

Sur está construida con base en la última experiencia catastrófica<sup>4</sup> experimentada? Entonces, ¿de qué hablamos cuando se habla de justicia? Cuando una estudiante plantea que “(...) *esto marca de manera permanente la pérdida de un ser querido, esta pérdida no queda en el olvido y siempre se recordará a la familia feliz que jugaban y compartían*” (Anexo C), me pregunto ¿es la memoria el camino para la justicia? ¿Cómo reivindicamos la memoria en un contexto que, a contracorriente, busca reivindicar el olvido para “reconciliarnos”?

Este debate debe darse no sólo en los círculos propios de la institucionalidad, sino que también en múltiples espacios de la vida en sociedad, como lo es la escuela. De esa manera, me parece que las reflexiones implícitas en las preguntas de los/as jóvenes respecto de estas temáticas abren un espacio concreto para que, como docentes, abramos el diálogo y enfatizamos en que la justicia es un proceso que está aún lejos de culminar, y que las heridas del pasado reciente estarán abiertas y frescas no sólo hasta que los victimarios paguen por las atrocidades cometidas contra una parte de la población latinoamericana, sino que, también, hasta que como sociedad nos responsabilicemos de darle lugar y rememorar las historias de aquellos/as que cayeron.

### **5.3 El/la otro/a para descubrirse a sí mismo/a**

Finalmente, la tercera línea reflexiva está orientada a un ámbito un tanto filosófico. Y es que, habiendo transitado entre el dolor frente a la pérdida de un/a ser amado/a y la justicia que ello demanda, un estudiante se cuestionó: *¿hasta dónde puede llegar el ser humano?* (Anexo H). A pesar de ser una pregunta retórica, me parece que en ella subyacen dos tipos de reflexiones, una explícita, y otra de carácter tácito.

La primera de ellas —mucho más evidente que la segunda— refiere a la reflexión que un alumno realizó en torno a los límites de la acción de otro/a individuo/a en un contexto histórico determinado; en ese sentido, se produce una comprensión de las víctimas de las dictaduras militares en el Cono Sur desde los márgenes sobrepasados por un/a victimario/a que ejerce violencia sobre la voluntad de un/a otro/a sujeto/a. Dicha interpretación se vincula

---

<sup>4</sup> Para profundizar en este concepto, véase *La última catástrofe* del historiador francés Henry Rousso.

directamente con las dos líneas reflexivas esbozadas previamente en el sentido de que sitúa a los/as estudiantes en la vereda del *ser la víctima* de un individuo/a intolerante.

No obstante, una segunda lectura de la interrogante antes expuesta me remite a un trasfondo aún más profundo: así como víctimas de un régimen burocrático-autoritario, los/as individuos/as (en este caso, los/as estudiantes) pueden ser también los/as protagonistas que estén detrás de la articulación del mismo. A tal respecto, una interrogante de estas características trae implícita la necesidad de promover en la escuela la comprensión de que aquellos/as que violaron los derechos humanos en dictadura no son foráneos a nuestra sociedad, sino que son personas que, al igual que nosotros/as, tomaron decisiones y escogieron rumbos que los/as encaminaron a atentar contra el orden democrático de las naciones latinoamericanas y contra la vida de sus pares.

Cuando un estudiante expone que: “(...) *tal vez esas manchas de dolor y sufrimiento jamás se limpiarán por culpa de los aberrantes actos de poca empatía proveídos por una discusión de blanco y negro, cuando en realidad podemos apreciar diferentes tonalidades de gris (...), es lamentable que por culpa de grandes cabezas gente inocente haya sufrido paupérrimas y traumáticas experiencias*” (Anexo G), me es inevitable cuestionarme ¿qué sucede cuando un/a estudiante se enfrenta a otro/a individuo/a que no es solamente un/a *otro/a*, sino un adversario/a en tanto piensa diametralmente distinto? Acoger a un/a otro/a como adversario es aceptar que, a pesar de que pueden existir diferencias abismales en casi todas las áreas de la vida, aquello no implica ni justifica el ejercicio de la violencia desmedida bajo ningún contexto sociohistórico, ni por parte de un/a sujeto/a del pasado, ni de ellos/as como actores/actrices de la realidad contemporánea.

Que los/as estudiantes se encuentren con alguien que conciba la vida desde una óptica totalmente distinta, más que un enfrentamiento, debiese implicar una apertura a acoger y aceptar las distintas perspectivas y motivaciones detrás de ciertas acciones o decisiones que los/as mueven en tanto *seres humanos*. Ese encuentro es primordial para fomentar un diálogo constructivo que resguarde una eventual crisis política que decante en el uso de la fuerza para imponer un punto de vista, sobre todo considerando que en la actualidad el mundo se encuentra experimentando divisiones y conflictos ideológicos que pueden llevar a una

radicalización, a una intolerancia, y a la vejación de nuestros derechos fundamentales. Frente a aquel panorama, la educación juega un rol esencial en el fomento del respeto por la diversidad de opiniones y por el reconocimiento de la humanidad compartida.

Ahora bien, un punto importante de destacar es que sólo uno fue quien se preguntó sobre los límites éticos-políticos-morales del accionar humano. Desde el punto de vista de Barta (2015), la pregunta como dispositivo pedagógico permite a los/as interlocutores/as descubrir sus propios contenidos de conciencia; en ese sentido, no me sorprende que muchos/as de los/as estudiantes no se cuestionen respecto de estos asuntos, por cuanto —en su mayoría— pertenecen a un sector socioeconómico que tiende a estar asociado con aquellos/as que detentan el monopolio económico-político-cultural en nuestra sociedad.

No obstante, más que verlo como un problema, creo que se plantea como una oportunidad para contribuir al desarrollo de una conciencia social por parte de los/as estudiantes privilegiados/as que les permita situarse como actores/actrices sociohistóricos/as comprometidos con el bien común; que un estudiante exponga que “(...) *me arrepiento por cada momento en el cual la realidad fue parte de tu desgracia*” (Anexo H), me conduce a pensar que está intentando asumir una responsabilidad colectiva que todos/as como sociedad debemos asumir en algún momento, y que la escuela es uno de los tantos escenarios en los cuales podemos emprender esa lucha.

Ahora bien, darle respuesta a este desafío no es una tarea sencilla. Dado que la acción es siempre corporizada, y que las decisiones éticas-políticas que las preceden son atemporales, para enfrentar este reto se podría trabajar con la toma de decisiones desde estrategias vinculadas a la corporalidad en el aula de manera transversal en las asignaturas del currículum escolar; sin embargo, ello podría formar parte de otro ejercicio didáctico que excede las finalidades del presente escrito.

Habiendo abordado las líneas reflexivas que emergieron implícitamente de las preguntas de los/as estudiantes, es posible afirmar que interpretar los sentidos de las mismas es una práctica sumamente provechosa para comprender cuáles son los pensamientos de los/as educandos con los/as que nos encontramos en las aulas, así como también para identificar de qué manera están recepcionando los aprendizajes, y cómo es posible potenciar nuevas perspectivas de comprensión del mundo. En general, estas preguntas (que acogen reflexiones

de manera implícita) han sido un primer acercamiento a las pretensiones de construir una ciudadanía responsable que custodie un inminente asenso autoritario que arrase con los derechos fundamentales de la población latinoamericana.

## **6. Reflexiones finales**

En vista de lo que se expuso a lo largo de este escrito, pensar en torno a las propias prácticas didácticas-pedagógicas a propósito del tratamiento de temáticas controversiales de la asignatura de *HGCS* se vuelve un compromiso ético-profesional frente al cual no podemos desentendernos, por cuanto con ellas podemos contribuir a la formación de estudiantes críticos/as, reflexivos/as y consientes del entorno sociohistórico que los/as rodea. Así, la *didáctica de la pregunta* se me ha presentado como una oportunidad para responder a dicha responsabilidad, en tanto brinda una apertura para abordar las interacciones en el aula mediante un diálogo que promueve una educación significativa, democrática y antiautoritaria. Ahora bien, desde mi experiencia personal vivenciada a lo largo de mi práctica profesional a propósito de la propuesta construida e implementada, puedo afirmar que apostar por una *didáctica de la pregunta* no es una tarea sencilla. No se trata únicamente de preguntar y/o responder; se trata de preguntar para meditar, de motivar el asombro para que emerjan inquietudes únicas, auténticas y reales en los/as jóvenes. Lograrlo toma mucho tiempo y, en mi caso, ese tiempo está recién comenzando.

En ese sentido, la propuesta didáctica que elaboré para llevar a cabo con los/as alumnos/as de 2° año medio, si bien podría ser fortalecida con otros elementos, me parece que fue un primer acercamiento a las potencialidades reflexivas que ofrece la *didáctica de la pregunta* cuando se trata de abordar, en la escuela, temáticas tan complejas como lo es la violación de derechos humanos en el contexto latinoamericano. Mediante el uso de las fotografías, y un conjunto de interrogantes pensadas e intencionadas, logré despertar el asombro y la conmoción que condujo a un conjunto de la totalidad de los/as estudiantes, a elaborar preguntas problematizadoras que pusieron en juego sus propias subjetividades respecto de un hecho histórico acontecido hace poco menos de 50 años atrás; a pesar de que no todos/as participaron en el ejercicio de elaborar preguntas, pude notar un cambio en la disposición de los/as jóvenes que se manifestó en un clima de impacto y respeto en torno a las cuestiones abordadas.

Tal como expuse a lo largo del quinto apartado, de las preguntas de los/as chicos/as, se desprendieron, implícitamente, tres líneas reflexivas sumamente profundas que se relacionan directamente con la impunidad y con la memoria, temáticas que remiten al compromiso que los/as estudiantes, en tanto conforman parte de la sociedad actual, enfrentan: criticar la realidad en la cual se desenvuelven, y accionar conscientemente sobre la misma para que nunca más nuestra historia como humanidad se manche con la sangre de los/as inocentes.

La aproximación a sus inquietudes me permite concluir que, mediante una planificación pensada en torno a la pregunta como estrategia didáctica, los/as docentes podemos conducir a los/as educandos a involucrarse en las temáticas conflictivas que la educación tradicional tiende a ocultar; el recuperar la memoria histórica y el reconocer la dignidad humana en todas sus dimensiones no puede privarse de las cuestiones curriculares y/o educativas.

Ahora bien, resguardar dicha dignidad no aplica únicamente para adentrarnos en los procesos históricos del pasado reciente, sino que supone también darle lugar a la dignidad de los/as estudiantes en la actualidad, y para ello la *didáctica de la pregunta* es primordial. Haberle brindado un espacio para que las emociones y subjetividades de mis estudiantes se manifestaran, me parece que fue un acto profundamente democrático, por cuanto posibilita dotar de significancia la escuela y la educación, al mismo tiempo que puedo acoger sus propias formas de comprender el mundo; con este ejercicio creo que logré mediar, en cierta medida, las experiencias históricas de violación de derechos humanos con aquello que personalmente cargan los/as estudiantes en tanto sujetos/as individuales. En ese sentido, abrir el diálogo y la escucha activa en el aula son disposiciones que permiten materializar las pretensiones por construir una sociedad más justa e igualitaria.

Antes de finalizar estas reflexiones, quisiera insistir en que soy consciente de que el camino hacia la *didáctica de la pregunta* es extenso y pedregoso, lleno de aciertos y desaciertos, pero es allí hacia donde quiero orientar mi forma de hacer la docencia y vincularme con los/as jóvenes que están dentro de las aulas; dicha forma de aproximarme a la profesión docente me ha brindado la posibilidad de responder a los compromisos éticos-sociales-políticos que se me han presentado incluso desde antes de ingresar a la Licenciatura en Historia.

En este punto de mi formación docente comparto profundamente una idea que leí hace ya unos meses atrás: la pregunta en la escuela es un arma ideológica que puede contribuir a

abordar esa historia de vulneraciones que ha marcado el pasado reciente de nuestra humanidad. Las violaciones a los derechos humanos en el contexto de las dictaduras militares del Cono Sur son procesos que están aún muy lejos de cerrarse y la educación es el escenario en el cual se puede disputar la memoria por sobre el olvido. He ahí mi compromiso con la educación en nuestro país.

### Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2007). ¿Es Posible enseñar y aprender a mirar? *El Monitor de la Educación*, (13), 33- 35.
- Armellini, A., Gregori, M., Núñez, L., y Sosa, A. (2000). Las interacciones didácticas en el marco de las prácticas educativas en la videoconferencia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(6), 45-53.
- Barta, N. (Junio-Julio 2015). La importancia de la pregunta en la enseñanza filosófica y el desarrollo de un ‘oído filosófico’. Interpretaciones y propuestas. En *3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*, Ciudad de México, México.
- Benoit, G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115. doi: <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. España: Amorrortu Editores.
- Burgos, D., Sepúlveda, S., y Villegas, F. (2018). *Prácticas Pedagógicas en relación al trabajo de la Memoria Histórica, en el Contexto de Violación de los Derechos Humanos durante la Dictadura Militar de 1973*tulo (Tesis de pregrado). Universidad de Concepción, Los Ángeles, Chile.
- Dalongeville, A. (2001). *L'Image du Barbare dans l'Enseignement de l'Histoire. L'Expérience de l'Altérité*. Paris, France: L'Harmattan.

- Dussel, I. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En I. Dussel., y D. Gutiérrez. (Eds.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 277-295). Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Ellis, C., Adams, T., y Bochner, A. (2019). Autoetnografía: un panorama. En S. Bernard (Ed.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp.17-43). Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Figuroa, C. (2001). Dictaduras, tortura y terror en América Latina. *Bajo el volcán*, 2(3), 53-74.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P., y Faúndez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Granados, J. (2017). La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 545-599.
- Ledezma, M. (2019). Estrategias didácticas para la enseñanza de la historia de Venezuela. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, (15), 83-102.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign Country*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Magendzo, A. (2002). Derechos humanos y currículum escolar. *Revista IIDH*, (36), 327-339.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2°medio*. Recuperado de: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)

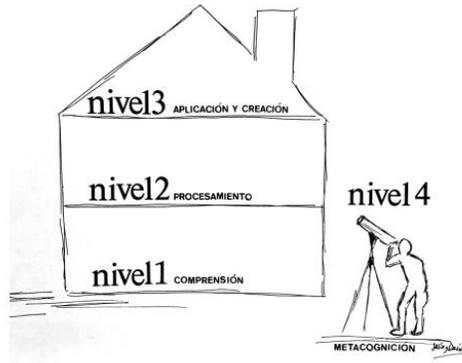
- Muñoz, F. (2020). *Las preguntas del texto y las preguntas del educador: La pedagogía de la pregunta como estrategia de adecuación de contenidos en la clase de Historia* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Núñez, M., y González, B. (2021). Didáctica de la pregunta, didáctica de la Shoah: Comprendiendo la Historia desde el cuestionamiento a las subjetividades. *CLIO. History and History teaching*, (47), 267-275. doi: [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2021475603](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475603)
- Ordóñez, S. (2014, junio). Cauce y río: una poética pedagógica del presente. Entrevista con Estela Beatriz Quintar.
- Páucar, M., y Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Investigación y postgrado*, 24(2), 61-76.
- Pina, P. (2020). *La Empatía Histórica: un estado de la cuestión* (Tesis de maestría). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- Pinto, J. (2019). “Treinta años de postdictadura: una mirada panorámica”. En J. Pinto (Ed.), *Las largas sombras de la dictadura: a 30 años del plebiscito* (pp. 15-34). Chile, Santiago: LOM Ediciones.
- Polo E., Ortega, A. J., Navarro, O., Cruz-Montero, J. M., y Salazar, E. (2019). Estrategias didácticas para investigación científica: relevancia en la formación de investigadores. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 259-266.
- Quintar, E. (2018). La diversidad cultural en América Latina. Un problema ético político para la formación y la producción de conocimiento. *Paulo Freire. Revista pedagógica crítica*, (19), 221-248. doi: <https://doi.org/10.25074/07195532.19.975>
- Roca, M., Márquez, C., y Sanmartí, N. (2013). Las preguntas de los alumnos: Una propuesta de análisis. *Enseñanza de las ciencias*, 1(31), 95-114.
- Rojas, J., y Leal, L. (2019). Guía para el desarrollo de una autoetnografía reflexiva en investigación educativa: condiciones para pensar experiencias personales de

- innovación a lo largo de la vida. En Grupo de Investigación Educativa, *Cultura de la innovación para el aprendizaje a lo largo de la vida*. Seminario llevado a cabo en la Universidad Santo Tomás, Santiago, Chile.
- Sagan, C. (2000). *El mundo y sus demonios. La ciencia como una luz en la oscuridad*. Barcelona, España: Planeta.
- Serafini, R. (2016). Las preguntas del docente en la interacción didáctica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(11), 15-28.
- Taylor, S., y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Recuperado de [https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05\\_taylor\\_mc3a9todos.pdf](https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf) Pérez 2005
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones para su uso. Historia, memoria, política*. Madrid, España: Marcial Pons.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación (Manuscritos)*. Málaga, España: Editorial Ágora.
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28),115-119.

## Anexos

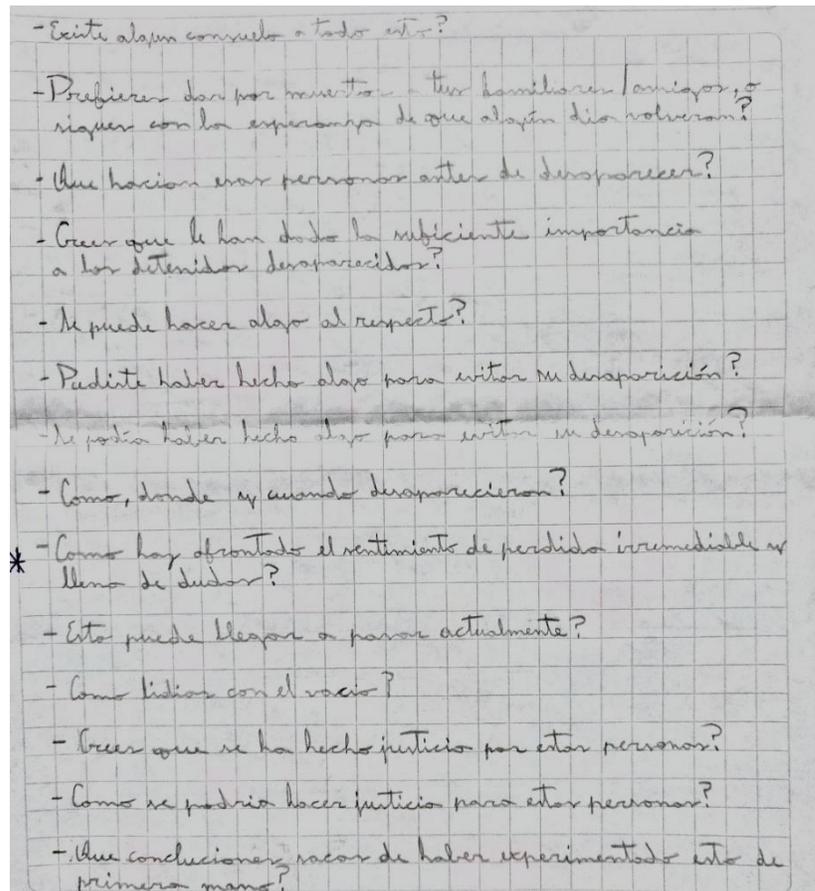
### Anexo A

Figura 1. Los cuatro niveles cognitivos



Fuente: Granados, 2017, p.553

### Anexo B



Fuente: E1 (estudiante 1), 2023.

### Anexo C

¿Qué se sentiría perder a tu familia o seres queridos en tan poco un momento?

¿Cómo fue la experiencia de estar así?

¿Cómo cambió tu vida luego de esto?

Se nota claramente el cambio emocional y físico que tiene esto luego del ~~trauma~~ estos actos, este mundo de mano permanente (fines) lo percibido de un ser querido, esta pérdida no queda en el olvido y siempre se ~~recuerda~~ recordará a la familia feliz que jugaban y compartían.

Fuente: E2 (estudiante 2), 2023.

### Anexo D

¿Cuanto tiempo les habrá costado aceptar el hecho de que sus amigos ya no están?

Fuente: E3 (estudiante 3), 2023.

### Anexo E

Yo preguntaría, cómo vivió los primeros días después de ver que sus amigos o familia estaba desaparecida por tanto tiempo y que cómo sigue adelante sin esa persona querida.

Si así me pasara eso con un amigo o con un familiar, lo más probable es que me quedaría en shock ~~en~~ el momento y me pondría muy triste, ~~lamentado~~ y confundido por mucho tiempo, me inquietaría no saber qué pasó con él.

Fuente: E4 (estudiante 4), 2023.

## Anexo F

Hace falta de mucha fuerza para soportar las situaciones por las que has pasado, el perder a un ser querido no es fácil, pero todo sigue, y ellos hubieran querido verte y estar en el proceso de progresar, lo más probable es que lo hayan hecho, Pero escribo esto a ti con el propósito de hacerte saber que eres fuerte, una persona fuerte llora y sufre.

¿Cómo se siente su ausencia?

Fuente: E5 (estudiante 5), 2023.

## Anexo G

Dedicatoria a Desaparecidos e hijos políticos.

A todos aquellos los cuales se vieron perjudicados y afectados por la pérdida de seres cercanos y queridos, Mis más sinceras condolencias ante su fatídico incidente. Procurar la fortaleza interna y calma sera primordial para superar sus pérdidas, tal vez esas manchas de dolor y sufrimiento jamás se limpiaron por culpa de las aberrantes actas de poca empatía proveydas por una disgresión de blanco y negro, cuando en realidad podemos apreciar diferentes tonalidades de Gris y diversas opintones, es lamentable que por culpa de grandes cabergas, gente inocente haya sufrido tan pauperosismos y traumáticas experiencias. Atentamente



Mantener y Fortalecer las lazos de los cercanos que sobrevivieron, es la única que les proporcionara algo de calma a sus perpretadas vidas.

¿Cómo siguieron sus vidas y siguieron adelante?

¿Que fue de los huérfanos?

¿Los que regresaron y sobrevivieron como fue su reincernión?

Fuente: E6 (estudiante 6), 2023.

