

Didáctica de la pregunta, didáctica de la Shoah: comprendiendo la Historia desde el cuestionamiento a las subjetividades.

Didactics of question, didactics of the Shoah: understanding History from questioning subjectivities.

Mauricio Núñez Rojas, Bernardo González Mella (*)

Resumen

¿Podemos resistir a la muerte? La pregunta busca instalar en una didáctica de la Shoah, reflexión y debate ante un problema controversial que emerge de la interacción en clases. En ella, un estudiante reacciona a una imagen filmica de violencia en un ghetto exclamando "¡Por qué dejaban que les pegaran, que los mataran! ¡Por qué no hacían algo!" Las preguntas brotan en el diálogo asociadas a tratar de comprender la historia del Holocausto, poniéndose en el lugar de sus actores, desarrollando empatía histórica. Ciertamente, la enseñanza de la Shoah articula formación ético-política en las personas, pero, la trágica experiencia humana que ella conlleva ¿cómo la hemos de enseñar? Este artículo se presenta como una reflexión teórica que surge de la experiencia de acompañamiento de profesores en formación, donde la pregunta emerge como articuladora del diálogo y la construcción de saberes.

Palabras clave: enseñanza, historia contemporánea, genocidio, interrogación, tutoría.

Abstract

Can we resist death? The question seeks to install in didactics of the Shoah, reflection and debate face to a controversial problem that emerges from the interaction in history courses. In one of them, a student reacts to a filmic image of violence in a ghetto by exclaiming "Why did they let them beat them, kill them! Why didn't they do something!" Hence the questions arise in the dialogue associated with trying to understand the history of the Holocaust, putting oneself in the place of its actors, developing historical empathy. Certainly, the teaching of the Shoah articulates an ethical-political formation in people, but the tragic human experience that it entails, how are we to teach it? This article is proposed as a theoretical reflection that arises from the experience of accompanying teachers in training, where the question emerges as an articulator of dialogue and the construction of knowledge.

Key words: teaching, contemporary history, genocide, questioning, coaching teachers.

1. Introducción

* Núñez Rojas, Universidad de Chile, ORCID 0000-0001-5468-6878; González Mella, Universidad de Chile, ORCID 0000-0002-4041-2638. Autor de correspondencia: Núñez Rojas, mauricio.nunez@u.uchile.cl.

Núñez Rojas, M. y González Mella, 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. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475603 Recibido: 18/5/21. Admitido: 9/12/2021

Enseñar el Holocausto conlleva un compromiso ético y político del cual nos sentimos y hacemos corresponsables. En tanto profesores de Historia y formadores de profesores, reconocemos la importancia que reviste el no dejar este relato del siglo XX fuera de nuestras prácticas docentes ni de la experiencia de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Sin embargo, nos vemos enfrentados a fuerzas que, superpuestas, van reduciendo el espacio que esta vivencia de la humanidad ha logrado tener en el currículo escolar. Nos referimos en este punto a posturas ideológicas, académicas y de prácticas de enseñanza, que tensionan el escenario de la docencia. Por un lado, está el arraigo del eficientismo como ideología presente en los marcos curriculares (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Gazmuri, 2017; Casillas-Gutiérrez, 2019), lo que se traduce en la reducción de los tiempos de enseñanza de la Historia en nuestras escuelas a favor de disciplinas consideradas prioritarias, como lenguaje y matemáticas. Por otro, la puesta en juego de la noción de experiencia como condicionante de los aprendizajes, noción que, manteniendo toda su vigencia y valor, ha tendido a ser trivializada en las prácticas de enseñanza (Contreras, 2016), limitando su aplicación, como si de una estrategia se tratara, a la articulación con experiencias presentistas de los estudiantes en la búsqueda del tan anhelado aprendizaje significativo. Recordemos que, según este principio, el aprendizaje, en este caso de la Historia, debiera pasar por la asociación y adecuación de ésta, es decir, de la Historia-Vida, a las estructuras previas de los sujetos aprendices configuradas por sus experiencias personales (Ausubel et al., 1989; Contreras, 2016). Pero ¿es posible que la Historia se ajuste siempre a las experiencias previas de los estudiantes?

La política pública y la consideración de la subjetividad del sujeto aprendiz asociada a su experiencia personal, parecieran confabular, de este modo, para que la enseñanza de la Shoah se vea reducida, en el contexto chileno, a una clase de 45 minutos, de todo un semestre dedicado a la Historia contemporánea mundial. Esto, porque la Historia de la Shoah resulta una experiencia ajena, distante en relación con las demandas de la significatividad y vivida en un escenario geopolítico lejano al local. Desde esta postura evidentemente se corre el riesgo de banalizar dicho momento de la Historia.

Pero ¿por qué sería importante dar más peso curricular a la enseñanza de la Shoah? Sabemos que enseñar el Holocausto da pie para abordar la construcción contemporánea del marco regulatorio mundial de los Derechos Humanos (ONU, 2018). Pero no puede ser únicamente esa la razón. Pensamos que la Shoah nos permite como humanidad, acercarnos a un momento crítico de nuestra Historia y, como peregrinos que acuden a un santuario en busca de respuestas a sus inquietudes y solaz para sus almas, encontramos con historias, 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). Dolor y culpa sí forman parte de la experiencia de todos, dolor y culpa que deben ser transformadas en fuerzas movilizadoras de una ciudadanía comprometida con la verdad y la justicia. Entonces, la respuesta a la pregunta planteada sería que para significar la experiencia histórica de la Shoah necesitamos más tiempo curricular, más tiempo para detenernos, reflexiva y éticamente, sobre un acontecimiento que transforma a la humanidad, a fin de pasar por sobre el sinsentido y la irracionalidad que aparentemente reviste. Porque si hubiese alguna irracionalidad en la experiencia de la Shoah, entonces no habría cabida para el dolor y la

culpa. Atrevernos a estudiar la Shoah nos lleva a descubrir una racionalidad deshumanizante actuando en la Historia, y es por eso por lo que debemos darle más espacio en los currículums escolares, para aprender a estar alertas a la emergencia de dichas “racionalidades”.

2. Experiencia y exploración del pasado

La significatividad de los aprendizajes se encuentra con los sentidos o sinsentidos de la experiencia. José Contreras y Nuria Pérez de Lara nos ofrecen un claro ejemplo al tomar un breve extracto de una entrevista a Simone Veil publicada el 10 de marzo del 2009 en el diario La Vanguardia, de Barcelona:

P: ¿Qué significó para usted ser deportada a Auschwitz?

R: Nada, porque es algo que no tiene sentido.

(Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.38)

¿Cómo puede una experiencia histórica que se encuentra vaciada de sentido ser enseñada? Una experiencia de aprendizaje carente de sentido pierde toda significatividad. Sin embargo, la experiencia es un constructo, es dotar de sentido a lo vivido. ¿Cómo se puede dotar de sentido a una experiencia que no es propia y que, por lo demás conlleva en sí el sinsentido? ¿Dónde está aquí la experiencia sobre la cual construir el pensamiento? Dotar de sentido implica una decisión y un esfuerzo del sujeto. La experiencia resulta de la conciencia que logramos de los eventos que configuran nuestras trayectorias e identidades. Desde esta noción, más próxima a la psicología educacional, podríamos decir que la Shoah podría encontrarse en el espectro de los sinsentidos, por irracional, por impúdica, y que, por ende, podría no ser significativo como aprendizaje para quien no la ha vivido ni incorporado como experiencia. Pero la Historia y su enseñanza tienen aquí un rol central en la dotación de sentido a la experiencia brutal de la Shoah (Moisan y Hirsch, 2016).

Enseñar el Holocausto debiera ser equivalente a entrar en la experiencia de la Shoah, para situarse desde dentro y tratar de comprender en algún grado lo que vivieron sus protagonistas. *El pasado es un país extraño*, propone David Lowenthal (1998), y estudiar el pasado sería el equivalente a entrar en dicho país, una experiencia de extrañamiento que pone al explorador del pasado en un lugar de asombro y curiosidad, desde donde surgen los cuestionamientos, en un ejercicio de experiencia de la alteridad (Dalongeville, 2001). Algo similar se recoge de la experiencia del exilio frente a la cual Paulo Freire y Antonio Faúndez (2013) proponen la “pedagogía de la pregunta”. Si estudiar el Holocausto equivale a asumir esa posición de extrañamiento, enseñar el Holocausto sería acompañar a los estudiantes a entrar en el lugar desconocido ante el cual despiertan la curiosidad y la pregunta. Pero aún nos falta el despertar del asombro. Ahora bien, la experiencia de la Shoah con toda la irracionalidad que conlleva se encuentra cargada de emocionalidad y es esta dimensión la que suele no ser abordada por la enseñanza del Holocausto en particular, ni de la Historia en general. Así, la pregunta del entrevistador de Simone Veil, tal vez debió haber sido “¿qué sintió usted al ser deportada a Auschwitz?”, más que “¿qué significó para usted...?”, abriendo con ello una puerta de ingreso a la experiencia. Dicho esto, entrar en el pasado desde la emocionalidad debiera poder generar el asombro. Una didáctica de la Shoah debiera poder abrir las condiciones para que surjan el asombro, la curiosidad y la

pregunta, pero no una pregunta cualquiera, sino la pregunta auténtica (Barta, 2015), aquella que refleja una necesidad verdadera por saber, donde como dice Zuleta (2005), “para poder preguntar hay que querer saber” (p. 117), querer comprender lo ocurrido en ese *territorio desconocido* que nominamos Holocausto.

3. La experiencia del sujeto aprendiz

En mi rol de formador de profesores he podido acompañar prácticas durante algo más de 12 años, y fue observando prácticas de una profesora de Historia en formación inicial que surge el problema central de la asociación con la experiencia previa. Era abril del 2010, apenas un mes y medio de vivido el terremoto 8,8 que azotó a Chile ese año. La profesora se encontraba en ese momento trabajando con el tema del Holocausto en el marco de la Segunda Guerra. Mostraba imágenes del Ghetto de Varsovia donde se observaba el hambre, la desnutrición, la pobreza, la muerte en las calles del ghetto. Sus estudiantes parecían no impresionarse por ello. Era una clase que no estaba siendo atendida por los jóvenes. En un momento dado, la profesora pregunta “¿acaso no les provoca nada?” refiriéndose a las imágenes proyectadas. Entonces, una chica que escribía en su cuaderno y escuchaba música con sus audífonos puestos, sin alzar la vista de su cuaderno levanta la mano y dice “profesora, lo que pasa es que esto es para nosotros como el terremoto...” y levantando enseguida su mirada agrega, “mientras no lo vivamos, no significa nada”¹. ¿Cómo se puede, entonces, acceder a la experiencia, cuando no es la propia sino una experiencia ajena? ¿Será posible que el registro histórico de los acontecimientos vitales de la humanidad no tenga asidero en el pensamiento y el juicio crítico de los sujetos, aunque sea bajo la modalidad de la experiencia vicaria? (Núñez, 2009; Bastos, 2016) ¿Cómo se construye la experiencia y qué relación tiene ésta con los aprendizajes que configuran el devenir de la especie? ¿Puede ser que nada aprendamos del pasado y que nos veamos condenados a repetir los mismos errores y horrores?

En otro registro de práctica, también tomado en mi rol de tutor de estudiantes en práctica final, un profesor novato se encuentra con un problema central cuando ante una escena de violencia en el Ghetto, un estudiante levanta la voz desde el asombro y pregunta y reclama: “¡Por qué no hacían algo!”

4, La controversia y la pregunta en una didáctica de la Shoah

“¡Por qué dejaban que les pegaran, que los mataran! ¡Por qué no hacían algo!” Esta reacción de un estudiante, reacción emocional que rompe el silencio en el marco de una clase en la que se trabajaba con una escena de la película *El Pianista* (Polanski, 2002), deja abierta la puerta a la controversia y al debate. Es más, ella misma encarna la controversia que ocupará sobre todo la atención del propio docente a cargo de la clase.

En este momento, uno de mis estudiantes, Víctor, levanta su mano y me pregunta “Por qué pasó eso. Por qué dejaban que les pegaran, que los mataran. Por qué no hacían algo”.

¹Tomado de registros de observación de clases

Creo que en ese momento me costó entender su pregunta, tal como la entendería después. Como he llegado a entenderla hasta ahora. (Ortega, 2012, s/p).

El trabajo con los problemas controversiales ha venido tomando el espacio de la práctica como una forma de poner a los estudiantes frente la experiencia que conlleva un posicionamiento de los sujetos dicentes (Toledo et al., 2015). El Holocausto es claramente identificado en el registro de temas controversiales donde los docentes se esmeran en buscar estrategias para abordar el tema. Ante este escenario, al que además debemos agregar la restricción curricular y temporal que el tema presenta, uno de los recursos más poderosos es claramente el de la pregunta. Una didáctica de la pregunta puede desencadenar múltiples procesos en los sujetos: cuestionamientos, emociones, curiosidad, reflexión, problematización, posicionamientos. Y, ciertamente, la controversia puede ser mediada por la pregunta, pero para ello hay que generar preguntas poderosas, preguntas esenciales (Elder y Paul, 2002).

¿Qué te parecieron las escenas que vimos? ¿Por qué te llamaron la atención? Tú me preguntaste por qué este hombre dejaba que lo golpearan hasta quedar inconsciente ¿Por qué crees que preguntaste eso? ¿Por qué te nació preguntar algo así? ¿Por qué crees que te llamó la atención y quisiste preguntar sobre esa situación? (Ortega, 2012, s/p).

Resulta interesante observar las formas en las que los profesores se suelen situar frente a la enseñanza de un tema controversial:

Según las acciones que despliegan los profesores en la sala de clases, el 65,5% es 'neutral', y el 22,1% combina conductas propias de un profesor 'objetivo' y de uno 'neutral'. De los profesores 'neutrales', el 46,0% actúa como 'neutral activo', el 31,0% como 'neutral comprometido' y el 6,2% como 'crítico'. Aunque existen profesores 'evitativos puros', 'evitativos-neutrales', 'evitativos-objetivos-neutrales', 'objetivos puros', 'objetivos-negadores-neutrales' y 'neutrales-adoctrinadores', no son estadísticamente significativos. Ningún profesor se clasifica como 'adoctrinador' ni 'negador'. El 25,66% de los profesores dice enseñar sólo los aspectos objetivos ('objetivo'), pero al mismo tiempo, el 96,43% declara presentar diferentes interpretaciones sobre un mismo acontecimiento ('neutral'). Además, un 37,17% de los profesores reporta asumir la posición de los oprimidos ('crítico') cuando presenta un 'tema controversial', y el 7,8% presenta su propia interpretación de los hechos, ya que considera que es la correcta ('adoctrinador'). (Toledo et al., 2015, p.281)

Ni negador ni adoctrinador, la tendencia es clara por asumir una postura neutral y objetiva, con datos objetivos, pero dicha postura ¿facilita el aproximarse a la experiencia de la alteridad para desarrollar posicionamiento desde la comprensión de lo vivido por otros, desde su subjetividad?

La situación-problema es otra forma de acercarse al tema controversial. La situación-problema busca desarrollar la comprensión de las acciones de otro, donde la experiencia de la alteridad nos mueve a tomar un distanciamiento de sí, a generar el extrañamiento necesario en el que nos debiera situar la Historia para comprender esa otra experiencia a partir de miradas diversas (Dalongeville, 2003).

No se trata aquí de asumir un posicionamiento beligerante por parte del profesor (Stenhouse, 1975; Trilla, 1995), sino de trabajar en la selección de los recursos y la

instalación de preguntas que lleven a los estudiantes a tomar sus propios posicionamientos. El profesor selecciona intencionadamente los recursos, porque sabe hacia dónde quiere orientar el desarrollo del pensamiento moral de sus estudiantes (Kohlberg, 1984), sin embargo, la pregunta que proponga, pregunta mediadora en la activación de los procesos de pensamiento, siempre ha de ser una pregunta abierta, que parta por interrogar los afectos para luego explorar juntos el construir los sentidos de los acontecimientos. ¿Cómo era posible que un hombre se dejara violentar del modo que reflejaba la escena de la película de Polanski? Claramente el estudiante miraba la escena desde el presente y desde sus propios referentes. “Y tú, ¿qué habrías hecho?” le pregunta el profesor, a lo que el estudiante responde “Yo me habría defendido...”

...se dejaban golpear y matar; podrían haber intentado escapar, hacer el intento, se hubieran escapado, hubieran sido libres o intentar serlo. Si los mataban en el intento sería prácticamente lo mismo que seguir allá adentro siendo maltratado. (Ortega, 2012, s/p)

En la interacción generada entre profesor y estudiante se abre la controversia, donde el estudiante observa, sin comprender, la falta de respuesta del protagonista a la golpiza y, por extensión, sin comprender la inacción de todo un colectivo humano, sin comprender, en definitiva, que la violación sistemática de los Derechos Humanos destruye la personalidad y anula la voluntad de las víctimas (ONU, 2002). Sin embargo, su respuesta parte de la honestidad y del presente de su experiencia juvenil comprometida con la lucha, con la resistencia a la muerte. Entonces, una pregunta apropiada a una didáctica de la Shoah, que podría ser, por ejemplo, *¿podemos resistir a la muerte?*, acaba interpelando el presente de los sujetos, pero llevándolos a encontrarse con la alteridad en el pasado de esos otros sujetos, de cuyos contextos nos falta tanto por comprender.

5. Conclusiones: Didáctica de la pregunta, didáctica de la Shoah

En esta parte final queremos dejar formuladas algunas ideas centrales en torno a las posibilidades que surgen de enseñar el Holocausto desde una didáctica de la pregunta. Lo primero es señalar que una didáctica de la pregunta es inabordable sin la base documental a la cual cuestionar, con lo que la didáctica de la pregunta se ajusta perfectamente a una didáctica de la Historia. Dicha base empírica es amplia y considera el escrito, el testimonio oral y las imágenes que abundan en el repositorio gráfico del Holocausto. Se interroga a las fuentes, pero se les interroga para que, de vuelta, nos dejemos afectar por ellas. Así, por ejemplo, ante las múltiples fotografías de escenas de familia, de niños, y frente a las cuáles la pregunta que se instala es “¿quiénes son?”, la respuesta de nombres de diversos orígenes y nacionalidades, edades, lugares y fechas de nacimiento y lugares y fechas de muerte en los campos, ha generado el momento de mayor profundidad emotiva en los estudiantes que se ven enfrentados al retrato de los protagonistas de la Shoah, despertando con ello componentes emocionales contenidos en las imágenes y que tienen el efecto poderoso de la imagen-pregunta que incentiva “miradas personales de extrañamiento” (Augustowsky, 2018, p.106). Ver sujetos reales y no sólo estadísticas como respuesta a aquella frase atribuida a Stalin “La muerte de un hombre es una tragedia. La muerte de millones es una estadística”, es una forma de acompañar el ingreso al territorio desconocido del Holocausto.

Un ejemplo virtuoso de la imagen fotográfica que nos cuestiona y que nos hace interrogarnos a su vez, está muy bien representada en la famosa fotografía del alemán, miembro de las SS, Franz Konrad, tomada el año 1943², donde se observa a un grupo de judíos saliendo del Ghetto de Varsovia, manos en alto, rodeados de soldados y ante la cual el historiador israelí Dan Porat (2010) detiene su mirada en un niño que aparece retratado en el centro de la imagen y se pregunta ¿quién es?, iniciando con ello todo un periplo que acaba en un apasionante relato del Holocausto. Despertar el asombro es el primer propósito por alcanzar y éste emerge de la dimensión emocional del trabajo con fuentes: ¿Qué me provoca?, y su justificación: ¿Por qué? Describo lo que siento y busco su razón. ¿Qué preguntas me invaden?

Si enseñar Historia es acompañar a entrar en un país extraño, dicho acompañamiento debe estar mediado por interrogantes dirigidas a despertar el asombro y la curiosidad: Algunos pocos sobrevivieron. ¿Cómo habrá sido para los sobrevivientes volver a hogares destruidos donde sólo quedaban ellos?

Aunque reconocemos que las imágenes tienen poder de activación (Abramowski, 2010, Dussel, 2008) y en ocasiones son suficientes para provocar el asombro y la curiosidad que resulta en pregunta, a veces se hace necesario apoyar dicha potencia, dicho poder de activación, a través de preguntas dirigidas a la emocionalidad activando de este modo un acto de inteligencia que es mediado por el mirar.

La enseñanza de la Shoah tiene que ser en sí misma una experiencia ofrecida desde el acompañamiento en la exploración del pasado, donde abrirse a la alteridad y dejarse tocar por ella sea resultado de una experiencia integral de aprendizaje, emocional, cognitivo y ético, que abre las posibilidades del comprender una experiencia humana desde el asombro y la curiosidad, generando el cuestionamiento y el posicionamiento ético-político de los sujetos. Éste habrá de ser el resultado de aprendizaje tras haber abierto para ellos, desde la experiencia vicaria incorporada, como dijera Hannah Arendt (2005), el curso del pensamiento.

6. Referencias

- Abramowski, A. (2007). ¿Es Posible enseñar y aprender a mirar? *El Monitor de la Educación* 13, 33-35.
https://www.academia.edu/30586964/Es_posible_ense%C3%B1ar_y_aprender_a_mirar_en_Revista_El_Monitor_de_la_educaci%C3%B3n_N_13_5ta_%C3%A9poca_Julio_Agosto_2007_Buenos_Aires_Ministerio_de_Educaci%C3%B3n_Ciencia_y_Tecnolog%C3%ADa_de_la_Naci%C3%B3n_pp_33_35
- Arendt, H. (2005). ¿Qué queda? Queda la lengua materna. *En Ensayos de comprensión 1930-1954* (pp.17-40).Caparros.
- Augustowsky, G. (2018). Las imágenes fijas para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje. El etiquetado didáctico como recurso meta-analítico. *Hipertextos*, 6(10),95-113.
<https://revistas.unlp.edu.ar/hipertextos/article/view/6274>

²<http://www.buscameenelciclodelavida.com/2016/05/el-nino-del-gueto-de-varsovia.html>

- Ausubel, D., Novak J. y Henesian H. (1989). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas.
- Barta, N. (2015). La importancia de la pregunta en la enseñanza filosófica y el desarrollo de un 'oído filosófico'. Interpretaciones y propuestas. *3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*. <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/44>
- Bastos, L. (2016). *Breves consideraciones sobre la importancia de la Experiencia Vicaria*. https://www.academia.edu/29853563/Breves_consideraciones_sobre_la_experiencia_vicaria
- Casillas-Gutiérrez, C. (2019). Currículum, ideología y capacidad crítica en la docencia universitaria. *Revista Educación*, 43(1), 623-642. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30728>
- Contreras, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia* 6(10), 130-140 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5612845>
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En *Contreras & Pérez de Lara (Eds.), Investigar la experiencia educativa (pp.21-86)*. Ediciones Morata.
- Dalongeville, A. (2001). *L'Image du Barbare dans l'Enseignement de l'Histoire. L'Expérience de l'Altérité*, L'Harmattan.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=637183>
- Dussel, I. (2 al 4 de julio de 2008). "¿Qué significa educar la mirada hoy?". Seminario Internacional Educar la Mirada 3 – Cultura Visual y Educación. Ciudad de Buenos Aires. <http://tramas.flacso.org.ar/articulos/que-significa-educar-la-mirada-hoy>
- Elder, L. y Paul, R. (2002). *The Art of Asking Essential Questions*. Foundation for Critical Thinking.
- Freire, P. y Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI.
- Friedländer, S. (2007). *The Years of Extermination: Nazi Germany and the Jews, 1939-1945*, Harper Collins.
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos* 43(1), 157-169. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000100010&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Volume 2)*. Harper & Row.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Akal.
- Moisan, S. y Hirsch, S. (2016). *Enseigner l'Holocauste: guide de soutien aux enseignants*. Ministère d'Éducation et d'Enseignement supérieur du Québec. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC4394/O0000330548_Final_web_Holocauste.pdf
- Núñez, M. (2009). *Le raisonnement pédagogique dans l'identification des difficultés scolaires et son évolution en situation d'interaction professionnelle* [Tesis de Doctorado, Université Laval]. <http://amicus.collectionscanada.gc.ca>
- ONU: Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos (ACNUDH) (2002). *Métodos de lucha contra la tortura, Folleto informativo N° 4 (Rev. 1)* <https://www.refworld.org/es/docid/479da0a82.html>
- ONU: Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos (ACNUDH) (27 de enero de 2018). *Conmemoramos y honramos a las víctimas del Holocausto mediante la defensa de los derechos humanos*. Declaración del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Zeid Ra'ad Al Hussein, sobre la Conmemoración del Holocausto y la Educación: Nuestra responsabilidad común. <https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=22612&LangID=S>

- Ortega, P. (2012). *Para intervenir en el aula. Para acompañar a nuestros estudiantes. Relato de un caso didáctico*. [Trabajo de pregrado inédito]. Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile.
- Polanski, R. (dir.) (2002). *El Pianista* [película]. Universal Studios.
- Porat, D. (2010). *The Boy. A Holocaust Story*. LLC.
- Stenhouse, L. (1975). Neutrality as a Criterion in Teaching: The Work of the Humanities Curriculum Project. In *M.J. Taylor (Ed.), Progress and Problems in Moral Education* (pp.122-133). NFER Pub. Company Ltd.
- Toledo, M.I.; Magendzo, A.; Gutiérrez, V.& 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.
- Trilla, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 93-120.
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119

Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Spain (CC-BY-NC-ND 4.0). Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

