

TESIS DE  
MEMORIA  
2017

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR  
DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

***Temas controversiales: medios  
televisivos en la dictadura chilena  
(1973-1990) como material didáctico  
para la enseñanza de la historia***

---

FELIPE H. AHUMADA FRITIS  
NICOLÁS G. GUERRA ORLANDO

MUSEO DE LA MEMORIA Y  
LOS DERECHOS HUMANOS

## **COLECCIÓN TESIS DE MEMORIA**

Museo de la Memoria y los Derechos Humanos

Director de la colección  
Francisco Estévez Valencia

Editora  
Mireya Dávila

Diseño  
Valentina Iriarte  
Isabel de la Fuente

© del texto  
Felipe H. Ahumada Fritis  
Nicolás G. Guerra Orlando

© de esta edición  
Museo de la Memoria y los Derechos Humanos

Impresión y encuadernación  
Andros Impresores

ISBN 978-956-9144-50-9  
Inscripción Registro Propiedad Intelectual N° A-297430  
Santiago, Noviembre 2018

Museo de la Memoria y los Derechos Humanos  
Matucana 501, Santiago, Chile  
(562) 2 597 96 00  
info@museodelamemoria.cl  
www.museodelamemoria.cl

El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos cuenta con el financiamiento del Gobierno de Chile, a través del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

TESIS DE  
MEMORIA  
2017

*TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR  
DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES*

***Temas controversiales: medios  
televisivos en la dictadura chilena  
(1973-1990) como material didáctico  
para la enseñanza de la historia***

---

**FELIPE H. AHUMADA FRITIS  
NICOLÁS G. GUERRA ORLANDO**

---

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
Facultad de Filosofía y Educación  
Instituto de Historia

Profesor Guía  
Dr. David Aceituno Silva

**VIÑA DEL MAR, 2017**

**MUSEO DE LA MEMORIA Y  
LOS DERECHOS HUMANOS**

## RESUMEN

El período de dictadura militar en Chile (1973-1990) trajo consigo un sistemático atropello tanto a los derechos humanos como a las libertades básicas, especialmente las de expresión y opinión, que se vieron reflejadas en un sesgo de la información que era conocida por el común de la población chilena. Teniendo en cuenta la intervención de la prensa y de la televisión por el gobierno, invisibilizando numerosos sucesos que ocurrían en el país y atendiendo a los cambios curriculares realizados por el Ministerio de Educación en 2009, es que se plantea la creación de una secuencia didáctica. Esta tendrá como uno de sus pilares la utilización de archivos televisivos de la época, especialmente de los noticiarios *Teletrece* (Fondo Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión) y *Teleanálisis* (Fondo homónimo), a los cuales se ha podido acceder gracias al aporte del Archivo de Fondos y Colecciones del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Por medio de ellos se plantea no solo la utilización práctica de este material audiovisual, sino también la revalorización de este tipo de fuente dentro de la disciplina histórica; y, por tanto, que requiere un cuidado en su mantenimiento técnico y utilización pedagógica. Se busca que la investigación se convierta en una herramienta al servicio del mundo escolar y público, en sí, de la memoria.

## PALABRAS CLAVES

Dictadura chilena; violación a los derechos humanos; violencia política; medios audiovisuales; secuencia didáctica.

*A nuestras madres, por su  
incondicional amor, sus  
constantes empeños y su  
reservada paciencia.*

***"Protesto por la dictadura que hay en este momento en mi país, por la falta de oportunidades de la juventud de poder trabajar, de poder estudiar, de poder surgir, por la tortura, por la represión que hay en este país, por las muertes injustas de las juventudes y de la gente que se atreve a protestar contra este régimen."***

Testimonio grabado por *Teleanálisis*, 1984.

# INDICE

## CAPÍTULO I

### INTRODUCCIÓN

	17
1.1. Planteamiento del problema	20
1.2. Justificación de la importancia y el proceder del estudio	21
1.3. Propósito de la investigación.	23
1.3.1. Hipótesis de investigación.	23
1.3.2. Objetivos de la investigación	24
1.4. Marco teórico	25
1.4.1. Televisión formativa e historia reciente	25
1.4.2. Televisión como fuente: enfoques didácticos.	27
1.4.3. Planificación didáctica	31
1.5. Marco metodológico	32
1.5.1. Fuentes audiovisuales y su viabilidad para la investigación	32
1.5.2. Enfoques metodológicos	33

## CAPÍTULO II

### EL MEDIO AUDIOVISUAL COMO MATERIAL DIDÁCTICO

	37
2.1. Definiendo el medio audiovisual	37
2.2. Importancia de lo audiovisual	39
2.3. Justificación pedagógica del medio audiovisual	41
2.4. Lo audiovisual como medio didáctico y expresivo	47
2.5. Lo audiovisual como fuente primaria: el noticiario	49

## CAPÍTULO III

### HISTORIA Y MEMORIA

	53
3.1. Los medios televisivos en el régimen militar	53
3.1.1. Configuración y estructura previa	53
3.1.2. La televisión del régimen	57
3.2. Noticiarios de la época	60
3.2.1. 60 minutos	64
3.2.2. Teletrece	66
3.3. Una mirada clandestina: Teleanálisis	71
3.4. Selección de las fuentes	73

3.4.1. <i>El archivo televisivo en Chile</i>	73
3.4.2. <i>¿Cómo seleccionar las fuentes?</i>	79
3.4.3. <i>Fuentes seleccionadas</i>	80
<b>3.5. Memoria</b>	<b>81</b>
3.5.1. <i>Políticas de memoria</i>	82
3.5.2. <i>Enseñar la memoria</i>	84
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>TELETRECE Y TELEANÁLISIS FRENTE AL CURRÍCULO ESCOLAR</b>	<b>87</b>
4.1. <i>Hacia un contenido curricular en temas controversiales</i>	87
4.2. <i>El objetivo del currículo desde el regreso a la democracia</i>	89
<b>4.3. Teletrece y Teleanálisis en el currículo escolar</b>	<b>93</b>
4.3.1. <i>Objetivos y contenidos</i>	94
4.3.2. <i>Desarrollo de habilidades</i>	98
4.3.3. <i>Desarrollo de actitudes</i>	99
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>ANÁLISIS DE FUENTES: LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN CONTRASTE</b>	<b>101</b>
5.1. <i>Caso "Hornos de Lonquén" (1978)</i>	102
5.1.1. <i>Prensa</i>	103
5.1.2. <i>Fuentes escritas/Bibliografía a contrastar</i>	103
5.2. <i>Primeras protestas organizadas (1983-84)</i>	105
5.2.1. <i>Prensa</i>	106
5.2.2. <i>Fuentes escritas/bibliografía a contrastar</i>	107
5.3. <i>Atentado a Pinochet (1986)</i>	109
5.3.1. <i>Prensa</i>	109
5.3.2. <i>Fuentes escritas/bibliografía a contrastar</i>	110
5.4. <i>Protestas durante la Beatificación de Teresa de los Andes (1987)</i>	111
5.4.1. <i>Prensa</i>	112
5.4.2. <i>Fuentes escritas/Bibliografía a contrastar</i>	113
5.5. <i>Campaña del "Sí" (1988)</i>	114
5.5.1. <i>Prensa</i>	115
5.5.2. <i>Fuentes escritas/Bibliografía a contrastar</i>	115
5.6. <i>Celebraciones por el triunfo del "No" (1988)</i>	116
5.6.1. <i>Prensa</i>	116
5.6.2. <i>Fuentes escritas/bibliografía a contrastar</i>	116

<b>CAPÍTULO VI</b>	
<b>CONSTRUCCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	<b>119</b>
<b>6.1. Explicación teórica de la secuencia didáctica</b>	<b>120</b>
<b>6.2. Planificación de clases según el diseño de Muestras de Desempeño Docente</b>	<b>124</b>
6.2.1. <i>Matriz general</i>	124
6.2.2. <i>Matriz sesión n° 1</i>	127
6.2.3. <i>Matriz sesión n° 2</i>	132
6.2.4. <i>Matriz sesión n° 3</i>	136
6.2.5. <i>Matriz sesión n° 4</i>	140
6.2.6. <i>Matriz sesión n° 5</i>	144
<b>6.3. Justificación de la secuencia didáctica</b>	<b>147</b>
6.3.1. <i>Introducción a la secuencia didáctica</i>	147
6.3.2. <i>Generalidades por sesión</i>	147
6.3.3. <i>Sesión n° 1</i>	148
6.3.4. <i>Sesión n° 2</i>	149
6.3.5. <i>Sesión n° 3</i>	150
6.3.6. <i>Sesión n° 4</i>	151
6.3.7. <i>Sesión n° 5</i>	152
<b>6.4 Secuencia didáctica</b>	<b>156</b>
6.4.1 <i>El modelo inductivo</i>	156
6.4.2 <i>Fases del modelo inductivo</i>	157
6.4.3 <i>Secuencia de acciones frente a una fuente</i>	158
6.4.4 <i>Sesión 1: El caso "Hornos de Lonquén"</i>	158
6.4.5 <i>Sesión 2: El caso "Protestas de la época"</i>	166
6.4.6. <i>Sesión 3: Evaluación parcial aplicada "Atentado a Pinochet"</i>	174
6.4.7. <i>Sesión 4: "El plebiscito de 1988"</i>	181
6.4.8. <i>Sesión 5: Evaluación final aplicada "Juego de rol"</i>	191
6.4.9. <i>Fichas técnicas material audiovisual</i>	198
<b>CAPÍTULO VII</b>	
<b>JUICIO DE EXPERTOS: ANALIZANDO LA SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	<b>204</b>
<b>CAPÍTULO VIII</b>	
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>215</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>223</b>
<b>ANEXOS: ENTREVISTAS</b>	<b>228</b>

# ÍNDICE DE TABLAS

1. Porcentajes de retención mnemónica	40
2. Proceso de decodificación y elaboración de sentido del mensaje video-gráfico	48
3. Primera secuencia de acciones ante una fuente: clasificación	51
4. Estructura del Consejo Nacional de Televisión según la Ley 17.377 (24 de octubre de 1970)	56
5. Estructura del Directorio de Televisión Nacional según la Ley 17.377 (24 de octubre de 1970)	57
6. Horas semanales de emisión (1983)	59
7. Noticiarios más vistos al 30 de julio de 1983 en sector ABC-1	62
8. Canal más influyente del país (1983)	67
9. Informaciones políticas nacionales en Teletrece	70
10. Temas abordados por el gobierno en Teletrece	70
11. Temas abordados por la oposición en Teletrece	71
12. Material de archivo de Televisión Nacional (en formato analógico y en peligro de pérdida)	77
13. Archivos audiovisuales: desafíos	78
14. Idoneidad y selección didáctica de las fuentes documentales	79
15. Fuentes seleccionadas para la investigación	81
16. Comparativa entre la escuela tradicional y los juegos de rol	153

## ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1. Afiche publicitario de Televisión Nacional, agosto de 1970	55
Fig. 2. Afiche publicitario de Canal 13, h. 1972	55
Fig. 3. Portada de Análisis n° 143, semana del 20 al 26 de mayo de 1986	64
Fig. 4. Afiche publicitario de 60 minutos, noviembre de 1981	65
Fig. 5. Logotipo de Teletrece, 1979-1992	67
Fig. 6. Estudios de Teletrece, 1983-1987	69
Fig. 7. Logotipo de Teleanálisis, 1984-1989	72
Fig. 8. Archivo de Canal 13	75
Fig. 9. Amira Arratia Fernández, archivera de Televisión Nacional	76
Fig. 10. Afiche de Marta a las ocho, primer semestre 1985	219
Fig. 11. Afiche de Mundo, temporada 1983	220
Fig. 12. Afiche de Teleduc, temporada 1984	220



*D*espués de miles de viajes en metro, incontables páginas leídas, clases fomes y clases entretenidas, notas azules y rojas, desvelos estudiando y otros tanto viendo Netflix, carretes y juntas, es que hoy escribo para agradecer a todas las personas que, de una u otra forma, han permitido que este trabajo de titulación pueda llegar a buen puerto.

*A mi mamá Mairi y a mi mamita Magda, que con su apoyo incondicional, retos, y su infaltable amor y cariño han permitido que hoy esté a punto de convertirme en profesor. A mi hermano Tomi, que con su constante cariño y alegría me ha dado fuerzas para levantarme cada día. A mi tío Luis, que aunque le faltan varios tornillos, siempre hizo todo con la mejor disposición y afecto para que yo pudiera estudiar. A mi papito Armando, que nunca dejó de ir a trabajar para darnos un plato de comida. A mi padrino Eric y a mi casi-madrina Paola, a mi casi-hermana Carolina y a mi hermano grande Gago.*

*A Nicolás, mi pequeño amigo, que me soportó uno y mil lloriqueos y siempre me dio fuerzas y cariño para seguir adelante. A Michelle, por todo el trabajo que fue revisar la redacción de este trabajo, sin olvidar las una y mil conversaciones que han forjado esta amistad tan especial. A Consuelo y Carolina, las mejores hermanas que se puedan conocer, que con sus retos y comprensión, me han ayudado a crecer cada día y a superar todas las dificultades. A Nicole, una de las personas más inteligentes que he conocido, y que siempre me sacó una sonrisa hasta en los peores momentos.*

*A toda mi pequeña familia de la biblioteca, en especial a mi Jefa Pamela y a Manuel, y a mis compañeritos y ex-compañeritos de labores Abi, Carmen, Camila,*

*Francisca, Leyla y Matías. A mis amigos de la universidad Christian, Turco, Nataly, Eduardo, Carolina, Esteban, Vane, Frana, Guille y Ale. A mis amigos de la infancia André, Panchito, Diego y Ladiz, que a pesar de los años recorridos, jamás dejo de agradecer sus constantes aprecios y afectos. A mi amiga doctora del sur Carla y a mi amigo de la gran capital Esteban. A Carlos y Matías, los dos engendros que se embarcaron conmigo en la aventura europea. A mis tres compañeros de ayudantía: a Pedro por ser un amigo a pesar de las circunstancias que implican ser yo, a Karen por la paranoia constante que implica ser ella, y en especial a Catalina, persona con la que aprendí a ser el pseudo-oficio de ayudante. A las tías Guaco y Lupe, amigas y usureras.*

*Gracias especialmente al famoso Nicolás, a mi amigo con el que realicé este proyecto después de varias rabiets, desvelos y una que otra hamburguesa infartante, gracias por tu apoyo y permanente buena disposición. Agradecer a José y Vilma del Museo de la Memoria por su apoyo y, por último, al profesor David Aceituno, que sin sus consejos, guía y atentas correcciones, no podríamos estar hoy concluyendo con satisfacción este trabajo de titulación.*

*Felipe.*

*Suerte o destino, la vida me condujo por el camino de la educación, a pesar de haberme resistido muchas veces, no logré controlar los más fuertes impulsos de mi corazón. Hoy no me arrepiento, esta senda me ha dado lo que nunca podría haber imaginado y más aún.*

*Nada podría haber logrado si no fuera por las dos grandes mujeres de mi vida:*

*Mi madre, María Cristina, que a pesar de todo nunca se rindió;*

*Mi amor, María Isabel, sin la cual no estaría escribiendo estas líneas.*

*Mis amigos, los muchos y los pocos. Agradecer a Eduardo, por su cariño incondicional; a Carolina, por su sinceridad; a Nicole, por su compañerismo; a Néstor, por llevarnos por el mal camino; a Carlos y Esteban, por ser tan entretenidos. Agradecer a Diego, a Bruno, a Lucas, a Daniel y a Cristóbal, por tanto tiempo de afectos, risa y música. Agradecer a Edgardo, por sus múltiples caminatas por Valparaíso, a la Steffy por ser la mejor amiga, a Sarah, por cuidar nuestro planeta y a Léa, por la amistad que supera fronteras.*

*A mi familia española, Ronald, amigo entrañable; Carolina, nuestra mamá; Rafael, el más motivado; Camila, tu acento me encantaba; Rubén, el deportista del grupo, Carito, la más amorosa y a todas las amistades que este viaje me dio la oportunidad de conocer.*

*Agradecer a tanta gente que me ha apoyado; a mi familia, mi nona Italia, Esther, Carlos, José Luis, Hernán, Darío, los quiero y los extraño tanto. A mi tano Pascual, sé que estarías orgulloso abuelo. A Verónica, Leonardo, Matías, Romina, mis primos queridos. A Alfonso, por ser un puente entre mi pasado y mi presente.*

*A Inés, sus hijas; Claudia y Paulina, a mi madrina Tatiana y su esposo Gonzalo, a mis suegritos Alicia y Gerardo junto con toda su familia.*

*A la comunidad del Instituto de Historia les agradezco enormemente por soportarme tantos años y ofrecerme la oportunidad de ayudar en la formación de docentes y licenciados. Al profesor José Moráis, por ser un pilar de mi formación académica y a la profesora María Ximena Urbina, por siempre confiar en mí.*

*Agradecer por sobre todo a Felipe, el amigo que me escribió un día desde Ciudad Real para realizar esta tesis. Por último, al profesor David Aceituno, por tener la consideración constante hacia nuestra investigación siendo nosotros tan poco ortodoxos.*

*Nicolás.*

# CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN

El siglo XXI plantea una serie de desafíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula escolar, por lo que la innovación que se genera a través del uso de recursos e instrumentos disponibles, que permiten la creación de una planificación y de una puesta en marcha de una enseñanza basada en las teorías didácticas vigentes, es lo que se ha transformado en uno de los pilares fundantes de la educación actual. Es debido a ello que el propósito de esta investigación es la valoración de los distintos recursos didácticos disponibles, los que se mencionarán posteriormente, a la hora de formular una sesión de clases, alejándose así de la tradicional exposición de contenidos y creyendo en que los estudiantes deben generar una autonomía en su proceso educativo: se apuesta por el perfeccionamiento de habilidades que les permitirá un mejor desenvolvimiento tanto dentro como fuera del aula.

Este trabajo tiene la intención de promover e incentivar la apertura de miras en cuanto al diseño y la planificación de las clases, con la incorporación de diversos recursos, para profesores en formación y docentes que inician el ejercicio de su profesión. A pesar de que nuestro marco temporal es representativo de todo el proceso de dictadura militar, las fuentes audiovisuales de esta investigación estarán centradas particularmente entre 1978 y 1988, los cuales permiten explicar el contexto histórico de forma ecuánime para los estudiantes. A ello, se le añadirán diversas fuentes escritas y el estudio de historiadores especializados, que permiten realizar una complementariedad de la información.

Esta visión histórica de la propia disciplina es analizada y aplicada desde la teoría educativa, con un modelo de aprendizaje específico, de forma que se considere tanto los momentos y las evaluaciones dispuestas, como la cobertura de diversos problemas que podría suscitar el trabajo con fuentes audiovisuales, entre otras cuestiones abiertas al análisis y la reflexión. Por tanto, se vuelve necesaria la formulación y creación de un diseño de secuencia didáctica, en el cual se establecen todos los principios de la estructura de planificación ministerial, es

decir, establecer la unidad, el nivel de enseñanza, los objetivos de aprendizaje y las instancias de evaluación. A su vez, se determinarán los momentos de inicio, desarrollo y cierre de cada sesión, las posibles actividades a realizar, así como también los extractos de fuentes y de bibliografía disponible para su trabajo, y la propuesta de un modelo educativo idóneo para su desarrollo, que permita incorporar las actividades con las fuentes propuestas para ello. Nuestro objetivo apunta a ello: la innovación de una guía que puede ser de utilidad dentro de la actividad docente, enfocada a la enseñanza de los llamados “temas controversiales”, como es el caso de la dictadura chilena. Se debe tener en cuenta que su tratamiento genera diversos cuestionamientos: ¿cómo el docente puede enfrentarse a este tipo de contenidos y enseñarlos?, ¿qué tipo de recursos, fuentes, documentos puede trabajar en el aula?, ¿cómo lo puede hacer? y ¿con qué finalidad? Todas estas preguntas se consideran lo largo de la secuencia didáctica formulada que, sin embargo, no queda exenta a nuevas revisiones o a otros tipos de pensamiento pedagógico e histórico; sin olvidar que se proyecta hacia la enseñanza de otras temáticas e incluso de otras asignaturas que podrían utilizar el medio audiovisual en provecho del aprendizaje de los alumnos.

En esta línea la concreción del trabajo no puede ser más que el intentar que todo lo anterior mencionado no quede solamente en las palabras ni en el escrito, sino que sea aplicado al contexto escolar. Por ello, se realiza lo que se denomina como “juicio de expertos”: entrevistas y consultas a diversos docentes en ejercicio, de múltiples realidades escolares, que permita establecer la factibilidad de llevar a cabo la secuencia didáctica creada en sus propias experiencias educativas. A través de este juicio, se realiza un *feedback* donde los conocimientos teóricos son retroalimentados por personas interiorizadas en el campo y dan sentido a la labor realizada.

A partir de ello, presentamos el contenido a tratar por cada uno de los capítulos de la investigación a desarrollar:

**Capítulo I.** Se aborda el inicio de la investigación con el planteamiento de la problemática que actúa como guía de la investigación, explicando el proceso para su definición, y la forma de abordar su trabajo. Además, se formula la hipótesis y los objetivos, junto con el marco teórico y metodológico de la investigación.

**Capítulo II.** Se establece la pertinencia de la utilización del medio audiovisual como recurso educativo, las posibilidades que entrega y la novedad que sugiere el trabajo con el noticiario.

**Capítulo III.** Se identifican las fuentes audiovisuales que se utilizarán en la secuencia didáctica, el contexto histórico en el que surgen y el porqué de su selección. Además, se indica la realidad de accesibilidad a estas y los rasgos de la memoria que han de ser considerados en una investigación de este tipo.

**Capítulo IV.** Se elabora una relación entre los contenidos entregados por los medios audiovisuales y el currículum escolar, para poder determinar el cómo se inserta la enseñanza de una determinada unidad de los *Planes y Programas* del Ministerio de Educación en el aula de clases, a través de dichos recursos.

**Capítulo V.** Se realiza un análisis de las fuentes seleccionadas, evidenciando su importancia en cuanto al contenido histórico que entregan. Además, se realizan contrastes con otras fuentes seleccionadas, a lo que se sumará la incorporación de bibliografía de destacados investigadores e historiadores que estudian el proceso de dictadura en Chile.

**Capítulo VI.** Se expone la secuencia didáctica construida y perfeccionada en base al juicio de expertos del capítulo VI, tomando en consideración las discusiones anteriores e incorporando los medios audiovisuales en conjunto con las fuentes escritas y la bibliografía. Por lo demás, se reflexiona acerca de qué modelo educativo es el más idóneo a la hora de planificar y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Capítulo VII.** Se realiza una discusión y reflexión teórico-práctica a través de un juicio de expertos, donde un grupo de profesores insertos en diversos contextos escolares, a través de la puesta en práctica de entrevistas, dan cuenta de las virtudes y falencias de la propuesta de secuencia didáctica original y su aplicación en el aula escolar.

**Capítulo VIII.** Como último punto de la investigación, en este capítulo se realiza un análisis de todo el proceso y una reflexión en cuanto a lo mencionado por los docentes, proyectando nuevas perspectivas de estudio y desarrollo en base a la presente investigación.

## 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza de temas controversiales es una constante en las sociedades contemporáneas, son necesarios para la educación en la diversidad y la toma de conciencia sobre la apertura de los diversos modos de vida, de culturas y de sus formas de pensamiento, que hacia la primera mitad del siglo XX se presentan como un desafío dentro de la escuela. En cada país, en cada región del planeta, existen temas que calan en el interior de las identidades de su población y que tienden a dividir en ideologías o en posturas contrarias. En Chile repercute con mayor incidencia el caso de la dictadura, proceso reciente en nuestra historia, y la posterior vuelta a la democracia, lo que algunos historiadores han encauzado en cuanto a discusiones conceptuales, situación que se acrecentó en 2012 cuando el Consejo Superior de Educación estimó cambiar las expresiones dentro de los textos escolares, pasando de "dictadura militar" a "régimen militar". Gabriel Salazar defendió la postura de lo dictatorial pero al mismo tiempo otros académicos como Sol Serrano y Joaquín Fernandois señalaron que la idea de régimen no quitaba la posibilidad de que se le considerara como dictadura.<sup>1</sup> Al día de hoy todavía se discute la construcción del conocimiento referente a temas polémicos de nuestro país, una cuestión que debemos tomar en consideración a la hora de convertirnos en guías de un proceso educativo donde los jóvenes tienen distintas valoraciones de su entorno.

El proceso de quiebre en el sistema democrático implicó la instauración de una administración militar que afectó en su totalidad a la sociedad chilena y dentro de sus consecuencias, sin duda, estuvo la fuerte vigilancia y control en los medios masivos de comunicación. La radio, la televisión, la prensa escrita y todo medio de difusión e información pasó a ser administrado o regulado tenazmente por las fuerzas de orden; lo que no impidió el surgimiento de medios clandestinos, sobre todo en el campo de las radioemisoras, reportajes caseros y producción de prensa escrita o panfletos alusivos a la lucha contra el régimen. El noticiero Teleanálisis surgió desde esta clandestinidad, mostrando sucesos críticos que el gobierno y

---

1 "¿"Dictadura" o "régimen" militar? Connotados historiadores entran a la polémica por cambio en los textos escolares". *La Segunda*. Fecha de consulta: 10 de abril de 2017. Disponible en: <http://www.lasegunda.com/noticias/nacional/2012/01/710639/dictadura-o-regimen-militar-connotados-historiadores-entran-a-la-polemica-por-cambio-en-los-textos-escolares>

las fuentes oficiales no emitían,<sup>2</sup> y que desde fines de 1984 y con financiamiento externo, permitieron la transmisión por medio de VHS de distintos reportajes. Mientras tanto una línea mucho más ortodoxa se mantuvo en el naciente medio televisivo, que a pesar de existir desde finales de la década de los '50, recién alcanzaba su auge en plena dictadura, con la masificación de televisores y de la cultura pop dentro del país. Apenas a mediados de la década de los '80 debido a las masivas protestas y la irrupción de fuertes actores políticos, la Corporación de Televisión de la Universidad Católica de Chile (en adelante, Canal 13)<sup>3</sup> se convirtió en un punto de encuentro visual para la oposición y de una "relativa" libertad de expresión, la que no fue a cabalidad, como ahondaremos posteriormente. A su vez, su contraparte Televisión Nacional de Chile, se mantuvo fiel a la programación gubernamental, evitando la muestra de contenidos que permitiesen una crítica y discusión a la Dictadura militar.

En este sentido los medios de comunicación televisiva, durante la Dictadura chilena que se extendió entre 1973 y 1990, se evidencian como un potente material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en las aulas escolares. En particular será considerada la labor realizada por los noticiarios, poco estudiados y, aun, en menor cantidad utilizados como recurso dentro de las clases, posibilidad que se nos entrega a través de la construcción de una secuencia didáctica en el marco de un modelo de enseñanza en específico. En este caso se recurrirá al modelo inductivo que permite el desarrollo de habilidades de orden superior.

## **1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA Y EL PROCEDER DEL ESTUDIO**

En el ámbito educativo hoy en día, es sumamente relevante la incorporación de materiales didácticos que puedan acercar los contenidos a los estudiantes. Por ello, en una sociedad marcada por la proliferación de diversos medios de comunicación, lo que hoy conocemos como la "era de la información," enmarcada dentro de los procesos de mundialización y globalización, nos conduce a cuestionamientos

---

2 Valladares, Marlene. *Combatiendo la dictadura desde la prensa clandestina. Reportaje de investigación sobre la prensa clandestina durante la época de dictadura en Chile*. Santiago, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, 2015, p. 20.

3 Nombre popular del canal: el número 13 corresponde a su frecuencia en la ciudad de Santiago, donde se encuentran sus estudios centrales. Actualmente es el nombre del canal, luego que la Universidad Católica vendiera sus derechos de transmisión a privados.

particulares, los que se traducen en: ¿es correcto seguir una dinámica de clases sumida en el tradicionalismo del pasado? y ¿cómo enfrentar el desafío educativo en un contexto donde los jóvenes cada día poseen más conocimientos informáticos? Las respuestas a estas interrogantes son rotundas: si los estudiantes se inmiscuyen en una realidad virtual, debemos estar atentos a los cambios y de esa manera adecuar nuestra forma de enseñanza y acercarla a sus propios intereses. La inventiva de parte de los docentes por generar un proceso de cambio educativo que vaya de la mano con una promoción del cambio cognitivo profundo, el ir interiorizando la capacidad de atreverse a desarrollar riesgos y a medida que se ahonda, el ir sosteniéndolos en el tiempo y generar confianzas.<sup>4</sup> Esto se condice con una marcada tendencia de la sociedad contemporánea hacia los medios de comunicación, a las redes sociales y a la cultura virtual. Los jóvenes del siglo XXI ven a la educación como una realidad lejana, pues poco de lo que allí encuentran lo pueden asociar con sus gustos y afinidades pero, paradójicamente, es esta misma forma de relacionarse con la tecnología lo que puede utilizarse para el mismo proceso educativo,<sup>5</sup> donde los estudiantes pueden generar un apego y un interés mucho mayor con otros medios de información, como los medios audiovisuales.

La enseñanza de la Historia, basada ocasionalmente en pasados remotos, tiene la necesidad de retrotraer al presente los problemas e inquietudes que han suscitado los procesos de la experiencia humana, tanto para que los estudiantes reconozcan el paso del tiempo como para que puedan construir desde sus mentes y capacidades la historia del futuro, que al mismo tiempo los hace desarrollar habilidades cognoscitivas y valores en una sociedad plural. Por ello en este estudio se plantea la utilización de los medios de comunicación como una herramienta, es decir, como un material didáctico posible de utilizar al momento de diseñar una clase; e incluso más, desarrollar una secuencia didáctica como una posible guía a los docentes principiantes o en proceso de inicio de su actividad profesional.

La presente secuencia se justifica en la selección exhaustiva de los materiales audiovisuales disponibles dentro de los noticiarios televisivos de la época

---

4 Hargreaves, Andy. *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Octaedro, 2003, p. 39.

5 Pérez Gómez, Ángel I. "La era digital. Nuevos desafíos educativos". *Revista Electrónica Sinéctica*, n° 40, enero-junio, 2013, pp. 66-67.

seleccionada, donde se pone énfasis en la demarcación de un tema controversial que demuestra cómo es que, en la dictadura chilena, específicamente en la década de los '80, se produjo un cerco comunicacional notable. A ello, se le adhiere un conjunto de fuentes escritas y bibliografía de autores que complementan el contenido audiovisual, posibilitando una contrastación de información. Se especifican al mismo tiempo los objetivos de aprendizaje, tanto generales como específicos, y las estrategias didácticas que mejor se adecúan al trabajo con este tipo de fuentes, la estructuración de la clase y la secuencia con sus respectivos procesos evaluativos.

### **1.3. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **1.3.1. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN**

En un momento de la historia reciente de Chile como lo fue el 11 de septiembre de 1973, con el quiebre de la democracia y la instauración de un gobierno de facto encabezado por la figura del General Augusto Pinochet Ugarte, la sociedad se vio coartada en su libertad de expresión. El Estado tomó el control de los medios televisivos y de la prensa escrita oficial, por lo que cualquier difusión con pensamiento distinto tuvo que utilizar el ingenio a través de un conducto clandestino. En la medida que los años pasaban parte de la sociedad civil buscaba canales de información distinta a la oficial y algunas de las televisoras respondieron a ese interés.

Para esta investigación tanto *Teleanálisis* como Canal 13 representan paradigmas en sí mismos: el primero desde la clandestinidad buscó presentar una visión crítica de la vida en dictadura, mostrando sucesos que ocurrían en poblaciones, protestas, reportajes de violaciones a los derechos humanos; en cambio el segundo, si bien se puede considerar oficial, también se le puede atribuir una creciente apertura expresiva, sobre todo en momentos de algidez política. Por medio de los noticiarios es posible notar las diferencias entre un medio clandestino, dedicado a la denuncia y a la promoción de la cara oculta de un Chile y, por otro lado, de un medio oficial que pronto abrió sus puertas como espacio de crítica al gobierno. Esta es la razón que justifica una selección y presentación de los elementos audiovisuales que tienen una puesta directa en el proceso de

enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, formatos que se insertan en una secuencia didáctica que incorpora una serie de estrategias educativas y se relaciona, a su vez, con fuentes escritas y textos investigativos a través del desarrollo de un modelo educativo. Es así como podemos señalar como hipótesis en relación a que la selección de los fragmentos referentes a los noticiarios de la época son material idóneo para su incorporación dentro de una unidad y una secuencia didáctica para el favorecimiento de la comprensión del pensamiento crítico en los estudiantes del mundo escolar actual.

### **1.3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En esta investigación se consideran objetivos generales y específicos. El Objetivo General de la investigación es la creación una propuesta didáctica que incorpore la selección de material audiovisual como recurso educativo en la enseñanza de la Historia. En otras palabras, es el desarrollo de una secuencia didáctica que incorpore la selección del medio audiovisual como principal fuente histórica dentro de la clase en el aula.

A la par, y para conseguir el objetivo general es necesario el desarrollo de objetivos específicos, por un lado, unos de carácter investigativo, puestos en la valoración del medio audiovisual como fuente relevante e interesante dentro de la enseñanza de temas controversiales y por otro lado, los de carácter valorativo, en cuanto a alcanzar metas de desarrollo cognitivo y valórico:

- Valorizar a las fuentes audiovisuales como medios efectivos para el conocimiento de la Historia.
- Aportar a la enseñanza de la Historia por medio de la creación de una estrategia didáctica con el foco centralizado en el estudio de las fuentes audiovisuales propuestas a lo largo de este estudio, para su valorización como tales.
- Análisis de las fuentes seleccionadas y comparación con otras fuentes históricas para generar una relación y reflexión acerca de su contenido educativo.
- Diseño y creación de una secuencia didáctica, formulando un proyecto de innovación aplicado a un nivel específico de la enseñanza media.

- Capacidad de reconocer y analizar, por parte de los estudiantes, de los contenidos presentados en los medios audiovisuales.
- Desarrollar tanto actitudes críticas como habilidades cognitivas y valóricas en los estudiantes.

## 1.4. MARCO TEÓRICO

### 1.4.1. TELEVISIÓN FORMATIVA E HISTORIA RECIENTE

Para entender cómo un instrumento tan masivo como la televisión, y en específico sus programas informativos, han cambiado la forma en que el ser humano entiende los hechos y sus posibles consecuencias, es que se hace necesaria una revisión de las principales visiones que se tienen sobre esta.

Todo progreso tecnológico ha conllevado, de forma casi unilateral, el miedo y la supresión, debido a que su aparición acarrea un cambio en los órdenes establecidos. Al detenernos en la visión de Giovanni Sartori para referenciar la importancia de los medios de comunicación, que a diferencia de las máquinas nacidas desde la Revolución Industrial, no generaron resquemores en la sociedad, sino su aplauso y apoyo para su multiplicación.<sup>6</sup> ¿Por qué? La naturaleza misma de la televisión provoca en el espectador beneficios: el "verlo todo", engrandeciendo lo pequeño y viendo lo lejano.<sup>7</sup> A diferencia del texto, la imagen televisiva destaca por ser eso, una "imagen", que a pesar de tener relacionado un "relato" y un "sonido", solo se necesita de la mera vista para entender el hecho. Sin embargo, la conexión entre los tres elementos se termina por convertir en un instrumento de formación, *paideía*, que forma un nuevo tipo de ser humano.<sup>8</sup> Es necesario entender que, al igual que el cine, la televisión es "formativa", no "educativa". ¿Por qué? Se destaca la diferencia que existe entre este medio como tal, que transmite un mensaje particular desde el cual se forma un sujeto, y lo que está

---

6 Sartori, Giovanni. *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires, Taurus, 1998, p. 29.

7 *Ibíd.*, p. 32.

8 *Ibíd.*, pp. 35-36.

enfocado específicamente a lo educativo<sup>9</sup>, lo que solo se podría entender desde un espacio que busca educar en un ámbito determinado.<sup>10</sup> A su vez, la necesidad de entender con ello que la televisión no es un medio que se ha utilizado como fuente audiovisual netamente, y esto se refleja en que gran parte de los estudios sobre esta, refieren a su uso en cuanto a reportajes o documentales, lo que plantea una perspectiva didáctica de por medio. Por su parte, esta investigación aborda a la televisión en sí misma como fuente.

Desde la visión previamente afirmada, Sartori propone que la televisión ha terminado por moldear la visión del individuo, hablando de una "opinión tele-dirigida", donde es esta la que se inserta en el espectador para que entienda la realidad y se forme a partir de ella: los intereses generales, el bien común y los problemas colectivos.<sup>11</sup> A partir de ello, se presentan dos importantes temáticas a relacionar: cómo la televisión puede convertirse en un elemento didáctico pedagógico, y cómo se compone el mensaje que va dirigido a un telespectador y se genera una visión particular de los hechos a partir de este y su conjugación con las imágenes y el sonido expuesto.

Sergio Durán Escobar, en *Ríe cuando todos estén tristes. El entretenimiento televisivo bajo la dictadura de Pinochet*, da pinceladas de lo referente al mensaje general que se intenta dar sobre la televisión chilena en el período de la dictadura militar, entre 1973 y 1990. Con la consecuente veda a los medios de comunicación, especialmente la televisión, se realizó un férreo control de lo que se podía mostrar y explicar.<sup>12</sup> Por una parte, mientras Televisión Nacional se convertía en el medio portavoz del gobierno, los canales pertenecientes a las universidades Católica de Chile, Católica de Valparaíso y de Chile se encontraban con un permanente control por parte de los mismos rectores de las casas de estudios, que a su vez habían sido designados por el régimen.<sup>13</sup> Con todo, esta veda a la información se presenta

---

9 Aquí se consideran programas como *Teleduc*, programa de educación a distancia que la Universidad Católica de Chile transmitía a través de Canal 13.

10 De la Torre, Saturnino. "El cine, un espacio formativo". De la Torre, Saturnino. *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona. Ed. Octaedro. 1996, p. 19.

11 Sartori, *Homo videns*, p. 69.

12 Durán Escobar, Sergio. *Ríe cuando todos estén tristes. El entretenimiento televisivo bajo la dictadura de Pinochet*. Santiago, LOM, 2012, p. 14.

13 Ídem.

ventajosa para la presente investigación. Los estudios históricos sobre el régimen militar han sido fructíferos a lo largo de las últimas décadas, y estos se presentan con una visión más amplia de los hechos ocurridos entre 1973 y 1990, intentando visualizar lo que, en ese momento, era invisibilizado.<sup>14</sup> Sin embargo, y tomando lo mencionado por Durán Escobar, es importante señalar que la televisión no era el único medio que existía en aquella época, también existían la prensa escrita, la que hoy se mantiene como una de las fuentes más fiables para entender cómo era que se entregaba la información en pleno régimen. Las revistas de oposición *Hoy*, *Análisis*, *Apsi*, *Cauce* y *Mensaje* se caracterizaron por una visión más dura y crítica de los eventos, sobre todo frente a la televisión, la que era considerada como una “caja idiota”.<sup>15</sup> Junto con los archivos que seleccionaremos de los canales de televisión, los extractos de las mencionadas revistas servirán para realizar el contraste necesario entre fuentes de la misma época, para maximizar la visión que se tiene sobre el período. Se debe entender, por tanto, la conceptualización que utiliza Martínez Rodríguez para tratar la temática de la dictadura-transición en España,<sup>16</sup> hablando que, al igual que el proceso vivido por el régimen militar en Chile, posee tres características esenciales:

- Es historia reciente: existe la necesidad de estudiar el pasado reciente y la trascendencia de este en la formación de los procesos y hechos más recientes.
- Es historia en debate: sus protagonistas siguen estando presentes en el discurso político y en la actualidad.
- Es historia viva: historia arraigada en la memoria de los chilenos.

#### 1.4.2. TELEVISIÓN COMO FUENTE: ENFOQUES DIDÁCTICOS

La televisión se ha convertido durante el siglo XX en el medio masivo de

---

14 Se destacan las obras *La historia oculta del régimen militar: Chile, 1973-1988* de los autores Ascanio Cavallo, Manuel Salazar y Óscar Pacheco publicado en 1988 (solo unos meses luego del Plebiscito de aquel año) y *El régimen de Pinochet* de Carlos Huneeus en 2000.

15 Durán Escobar, *Ríe cuando todos estén tristes*, p. 19.

16 Martínez Rodríguez, Rosendo. Medios de comunicación y construcción del conocimiento Histórico docente en torno al tema de la transición dictadura-democracia en España. En: Díaz Matarranz, Juan José; Santiesteban Fernández, Antonio; Cascajero Garcés, Áurea (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá Ed., 2013, p. 177.

comunicación por excelencia, y aún hoy mantiene su primordial puesto, a pesar de la aparición de otros similares, como el internet. Es por lo mismo que la televisión es un medio que ofrece numerosas posibilidades a la hora de utilizarla como fuente para la educación. Una de las visiones más tempranas sobre este tema la ofrece Mallas en *Vídeo y Enseñanza*, quien analiza los principales miramientos que debería tener un docente a la hora de utilizar un video, ya sea de cine, prensa o televisión en general, a la hora de poder enseñar cual o tal temática, y que implica que el video mantenga un relato coherente, congruente y con un tiempo corto determinado (no mayor a 30 min.) para que el docente pueda utilizarlo de forma factible en su didáctica.<sup>17</sup> Además, explica en términos simples, la forma de utilizar el video en una posible planificación didáctica, denotando específicamente la necesidad de utilizar otras fuentes.<sup>18</sup>

La importancia de utilizar las fuentes es clave para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en relación a lo expuesto en el enfoque curricular "integrado" que opera en la educación chilena.<sup>19</sup> Los Objetivos Fundamentales en Chile están asociados a la concreción del dominio de herramientas procedimentales y a la comprensión de las formas para poder aprehender el conocimiento histórico propiamente tal: uno de ellos es justamente el aprendizaje del método histórico por medio del trabajo de fuentes. ¿Qué se genera con esto? Por una parte, la llamada "empatía histórica", en otras palabras, la comprensión del modo de actuar de los sujetos que vivieron en épocas distintas a la del sujeto que investiga/aprende sobre ellas.<sup>20</sup> Areyuna y Ayala exponen las diversas problemáticas asociadas al uso de fuentes, entre las que se destaca para nuestro caso en particular la dificultad para acceder a estos testimonios y el potencial escaso entrenamiento del docente para utilizarlas.<sup>21</sup> En el caso específico de nuestra investigación, es claro

---

17 Mallas, Santiago. *Vídeo y Enseñanza*. Barcelona, ICE, 1985, p. 202.

18 *Salvo contadísimas excepciones, un audiovisual jamás proporciona toda la información. Gran cosa es, sin duda, que facilite y estimule el conocimiento del alumnado. A tal fin se planteará la ampliación de conocimientos consultando diversas fuentes (libros, fichas, revistas...). (...) Nada impide que algunas actividades tengan carácter interdisciplinario.* *Ibíd.*, p. 203.

19 Areyuna Ibarra, Beatriz; Ayala Villegas, Beatriz. *El razonamiento histórico a través del trabajo con fuentes*. En: Muñoz Delaunoy, Ignacio; Ossandón Millavil, Luis (comp.). *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. Santiago, Dibam, 2013, pp. 316-317.

20 *Ibíd.*, p. 318.

21 *Ibíd.*, p. 337.

el problema que surge a la hora de realizar los trámites para acceder a los archivos de televisión: pese a la existencia de varios de estos videos presentes en plataformas online, como Youtube, subidos a la web por diversos usuarios amateur; legalmente los videos pertenecen a los mismos canales de televisión. Estos son accesibles por medio de formularios que consideran su uso para casos académicos y de uso personal, más no comerciales; por lo que se necesita un tiempo prudencial para poder contar con su uso. Además, los mismos archivos, si se quieren tener para disponibilidad de otros docentes y estudiantes, entendiéndolo el objeto de la presente investigación, estos no se encuentran en una plataforma web, sino que en un archivo físico, por lo que se plantea la posible necesidad de crear una para estos fines. Por otra parte, el contar con un método para tratar la fuente en específico, que requiera no solo la identificación de sus principales elementos, sino también los de la técnica audiovisual y el análisis respectivo de los contenidos que se están tratando, es una insuficiencia que también se hace patente suplir si se ha de utilizar este material para el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de lo anterior, la investigación de Areyuna y Ayala nos da a entender una conceptualización específica para proponer una utilización adecuada y provechosa de las fuentes que se tienen.

Refiriéndonos a la realidad de la televisión como medio masivo de comunicación es que Miralles y Molina en *Cómo incorporar el estudio de un acontecimiento, fenómeno o realidad social a la actividad de la clase* explican que estos poseen una carga histórica-geográfica muy fuerte y que, por tanto, son factibles de ser una herramienta útil y activa en las clases de ciencias sociales, ya que relatan acontecimientos y dan un panorama de una realidad espacio-temporal determinada.<sup>22</sup> De esta forma se fragua la consecución de uno de los principales objetivos de la asignatura que es el que se conozca y comprenda el mundo en que se vive, a través del conocimiento y análisis del medio en que las sociedades se desenvuelven.<sup>23</sup> Sin embargo, Ortiz, Miralles y Ortuño explicitan que, si se utilizaran los *mass media*

---

22 Miralles, Pedro; Molina, Sebastián. *Cómo incorporar el estudio de un acontecimiento, fenómeno o realidad social a la actividad de la clase*. En: Prats, Joaquim (coord.), *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona, Graó, 2011, pp. 123-138.

23 Ortiz, Eva; Miralles, Pedro; Ortuño, Jorge. *El uso crítico de los medios de comunicación en el aula de ciencias sociales*. En: Díaz Matarranz, Juan José; Santiesteban Fernández, Antonio; Casajero Garcés, Áurea (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá Ed., 2013, p. 157.

en el aula, especialmente prensa (y para nuestro caso, noticiarios), la información a tratar debe estar críticamente contrastada con otras fuentes,<sup>24</sup> que justamente es el centro de nuestra propuesta didáctica. Los mismos autores proponen que, a la hora de realizar la utilización de este material, este debe ser entendido en su propia conceptualización, lo que clarifica que no es la utilización de la noticia o el reportaje solo en su exposición, sino también explicar y valorar los mensajes y como son estos transmitidos en el contexto del mismo material audiovisual.<sup>25</sup> Por ello, según Call, Haro y Oller, se entiende la diversidad de opiniones e interpretaciones a las que se puede llegar a través de los medios de comunicación, y es necesaria una contextualización que permita la necesaria empatía histórica.<sup>26</sup>

Entendiendo ya claramente a la televisión como un elemento posible de aplicar dentro de la didáctica de la historia, es que referimos al artículo *Prensa, cine y medios de comunicación. La lectura de la imagen* de Santiago Jaén, en el que afirma que estos instrumentos no solo permiten un intenso debate sino que también generan intereses por la asignatura en los estudiantes por plantear nuevas problemáticas,<sup>27</sup> lo que posibilita una buena utilización para poder generar una secuencia didáctica. Dos elementos destacan de su propuesta: por una parte, la reafirmación de la ciudadanía democrática, ya que se tratan elementos que son cotidianos para los estudiantes, con un lenguaje visual que, en lo central, es familiar para ellos;<sup>28</sup> y por otra, lo referente, a la forma en que la didáctica modifica la realidad aula, donde se puede generar un rechazo en los estudiantes a estudiar las ciencias sociales de otro modo que no sea el tradicional-academicista.<sup>29</sup>

---

24 Ídem.

25 *Ibíd.*, p. 160.

26 Call, Teresa; Haro, María; Oller, Montserrat. *Análisis del uso de los medios de comunicación en las aulas de secundaria*. En: Díaz Matarranz, Juan José; Santiesteban Fernández, Antonio; Cascajero Garcés, Áurea (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá Ed., 2013, pp. 220-221.

27 Jaén Milla, Santiago. *Prensa, cine y medios de comunicación. La lectura de la imagen*. En: Díaz Matarranz, Juan José; Santiesteban Fernández, Antonio; Cascajero Garcés, Áurea (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá Ed., 2013, p. 338.

28 *Ibíd.*, p. 339.

29 *Ibíd.*, p. 340.

En este sentido, se nos habla justamente del material didáctico a tratar en *Un análisis crítico de los telediarios en la clase de ciencias sociales* donde se refiere que los noticiarios españoles, conocidos como "telediarios", representan el espíritu de la cadena televisiva, ya que es el único programa que dependen totalmente de esta, y evidencian su ideología y los aspectos sociales que les interesan.<sup>30</sup> Además, y de forma bastante clara, el autor refiere que los noticiarios, a pesar que presentan la idea de informar, tienen un sesgo que terminan por determinar y centrar en la "entretención" a través de la repetición de hechos espectaculares y dramáticos.<sup>31</sup>

### 1.4.3. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

A pesar que nos centraremos en una propuesta didáctica es necesario explicar cómo entenderemos a la secuencia didáctica en cuestión. Según Martín, Ortiz y Palacios en *Elaboración de unidades didácticas* la refieren como una unidad de trabajo que debe ser entendida dentro de un contexto específico, y no como una receta unilateral que no está determinada por su entorno sociocultural.<sup>32</sup> Es por ello que, a la hora de realizar nuestra propuesta se hace necesario entenderla como una visión teórica de lo que se aplicará, centrándose como un proyecto de innovación específicamente en lo didáctico. Aunque refiere al modelo educativo español es importante mencionar que analiza las particularidades que debe tener a la hora de presentar una unidad, explicando su finalidad y la justificación de la temática a tratar; considera la orientación epistemológica y que los contenidos se conviertan en un instrumento que permitan lograr las habilidades propias de la asignatura,<sup>33</sup> abarcándolos en relaciones a técnicas de trabajo y valores.

---

30 Feliu Torruella et al. Un análisis crítico de los telediarios en la clase de ciencias sociales. En: Díaz Matarranz, Juan José; Santiesteban Fernández, Antonio; Cascajero Garcés, Aúrea (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá Ed., 2013, pp. 500-501.

31 *Ibid.*, p. 501.

32 Martín Martín, Patricia; Ortiz Comas, Nieves; Palacios Alonso, Ana María. *Elaboración de unidades didácticas*. En: Martín et al. *Ejemplificación de unidades didácticas para el área de ciencias sociales, geografía e historia. Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid, Ed. Síntesis, 1993, pp. 9-10.

33 *Ibid.*, pp. 16-17.

## 1.5. MARCO METODOLÓGICO

### 1.5.1. FUENTES AUDIOVISUALES Y SU VIABILIDAD PARA LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar, se hace necesario el valorizar al material audiovisual como un medio importante para la enseñanza de la Historia, introducirlo como una posibilidad de fuente principal pues, en la mayoría de los casos, los videos históricos se consideran más como un anexo y/o complemento frente a la materia expuesta por el docente o al aporte de una fuente escrita, desvalorizándose así la información que estas fuentes documentales exponen. Debido a la necesidad de un aprendizaje que considere la pluralidad y el respeto mutuo como valores fundantes de la sociedad contemporánea, al mismo tiempo que se inserte en la propia vida y experiencia de los jóvenes, es que las representaciones audiovisuales suponen un desafío y a la vez una oportunidad.

Por otra parte, la selección de las fuentes no es azarosa. Se levanta la idea de la utilización del noticiario como relevante pues tradicionalmente la enseñanza de la Historia ha tenido como principio incorporar al proceso educativo materiales como films o documentales; mientras los extractos de noticiarios han sido relegados a un segundo plano dentro del material didáctico audiovisual por diversos motivos relacionados a su libre acceso y almacenamiento óptimo; lo que les otorga una mayor dificultad o complejidad a la hora realizar la selección de material adecuado, así como también su disponibilidad para estrategias didácticas. Por ello, no es menor la labor de reconsideración de su importancia como tales. Dentro de esa idea se encuentra la selección de fragmentos del noticiario *Teletrece* que, nacido al alero de uno de los canales más populares del país en la época de dictadura, contó en gran medida con una mayor afluencia de reportajes sobre hechos "conflictivos" mientras avanzaba la década de los '80, como por ejemplo, el hallazgo de cuerpos en extrañas condiciones, protestas y otros tipos de información que muchas veces salvaban la censura más por azar que por intencionalidades.<sup>34</sup> A su vez en clandestinidad apareció *Teleanálisis*, noticiario que desde su primera entrega dio a conocer la violación a los derechos humanos y el descontento social causado por

---

34 Véase capítulo III. Debido a la limitada disponibilidad de fuentes audiovisuales, también se utilizará un fragmento del noticiario *60 minutos*, al cual se referirá igualmente.

la dictadura, pero que imposibilitados de transmitir a través de la señal abierta, se vieron en la obligación de señalar la prohibición de su distribución en Chile y a divulgar su contenido de mano en mano.<sup>35</sup> Esta es una selección de noticieros que tienen la intención de mostrar una visión extra oficial de lo que sucedía en Chile y que permite generar un punto de inflexión en el que los estudiantes pueden ocupar en sus procesos analíticos y reflexivos.

Por tanto, consideramos como punto de partida de nuestra investigación y propuesta la búsqueda y selección de fuentes audiovisuales, la cual se realiza desde los archivos que permitan el aprovechamiento del material de este tipo. Al mismo tiempo buscamos y seleccionamos fuentes escritas y bibliografía para poder complementar y desarrollar un análisis crítico que lleve a la comparación y síntesis de la información.

Lo mencionado anteriormente está sujeto a problemas que hemos definido de antemano. En primer lugar, la obtención de gran parte del material audiovisual se encuentra supeditado a prestación por parte de los estudios de televisión que realizaron las emisiones en su momento, para lo que es necesaria una solicitud que, eventualmente, dado un imprevisto, podría ser negada. En segunda instancia para la selección de fuentes escritas y bibliografía se necesita de un extenso tiempo, ya que si de algo se ha escrito en la actualidad en la historiografía nacional es, fundamentalmente, acerca del proceso de crisis de la democracia y la posterior dictadura militar, por lo que salvamos dicho problema centrándonos en los documentos que se refieren a la cuestión de la libertad de prensa y a los estudios que abordan lo televisivo como un punto de interés.

### 1.5.2. ENFOQUES METODOLÓGICOS

A partir de los planteamientos de Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, la presente investigación sigue un enfoque cualitativo. Esta no busca lograr el cumplimiento simplificado de los objetivos propuestos, es decir su comprobación netamente teórica y empírica, sino que la intención es que estos enuncien el proceso indicativo a seguir.<sup>36</sup> Para ello se yuxtapondrá tanto un diseño

---

35 Valladares, *Combatiendo la dictadura desde la prensa clandestina*, p. 20.

36 Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Licp, Pilar. *Metodología de la Investigación*, 4ta ed., Ciudad de México, McGraw Hill, 2006, p. 524.

de "teoría fundamentada" con uno "etnográfico". En el primero, se buscan datos empíricos para justificar los objetivos y planteamientos,<sup>37</sup> mientras que en el segundo se investiga a un grupo o comunidad que comparte una cultura y desde la cual se analizarán los datos.<sup>38</sup>

Sin embargo, es necesario clarificar que, sobre todo el capítulo vinculado a historia de la televisión chilena se utilizará un enfoque mixto, ya que se hará necesaria la recolección, análisis y relación de datos tanto cuantitativos y cualitativos de investigaciones de diverso orden,<sup>39</sup> entre los que se encuentran documentales televisivos, investigaciones cuantitativas sobre televisión y reportajes periodísticos de la época, elementos que no son propiamente tal de carácter histórico, pero que son fuentes posibles de triangular para permitir construir un relato histórico. De esta forma, se otorga la posibilidad de una teorización adecuada de la investigación, potenciándose una investigación más creativa en el relato y crítica respecto a los datos.<sup>40</sup>

Se realizará un estudio sobre la teoría educativa, que quedará plasmado al mismo tiempo en el segundo capítulo de la investigación y propuesta. Este estudio se divide en dos grandes bloques: la investigación realizada por los exponentes nacionales e internacionales sobre la didáctica de la enseñanza y la incorporación de medios y estrategias para ella. Existe una serie de investigadores de la didáctica de la historia que enfatizan las posibilidades que otorgan los *mass media*, con reflexiones que aportan y enriquecen a la discusión y puesta en marcha de la creación de la secuencia didáctica. En este sentido, se buscará establecer cuál de todos los modelos propuestos por diversos autores, específicamente por Eggen y Kauchak en *Estrategias Docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento* se adecúa de mejor forma al proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto, donde también se toma en cuenta un contexto escolar simulado para dicho desarrollo. Es aquí donde se presenta el segundo bloque del estudio de la teoría educativa, pues a nivel nacional se delimitan los

---

37 *Ibid.*, p. 687.

38 *Ibid.*, p. 700.

39 *Ibid.*, p. 755.

40 *Ídem.*

parámetros dentro de los documentos ministeriales vigentes a la fecha, entre ellos el aporte del *Marco para la Buena Enseñanza*, que en sus dominios "B" y "C" evidencia la potenciación de un ambiente propicio para el aprendizaje y una enseñanza para todos, acercando el contenido a los estudiantes. El currículum escolar, por tanto, se convierte en la guía para la elaboración de la propuesta didáctica y de la creación de la unidad, donde nos posibilitará la delimitación del curso en el cual se evalúan los contenidos de la segunda mitad del siglo XX en Chile, así como también los objetivos de la unidad y las habilidades que deben ser desarrolladas por los estudiantes. Además, la propuesta se amplía más aun con la reciente obligatoriedad curricular de la Educación Cívica en la enseñanza escolar, que da en razón de la baja sostenida en cuanto a participación ciudadana en los procesos electorales y la necesidad de una preparación en responsabilidad y valores ciudadanos.

De acuerdo a lo anterior, el argumento principal de nuestra propuesta es la creación de la secuencia didáctica enmarcado en un proyecto de innovación didáctica donde se planifican las clases de una unidad, tomando en cuenta el tema, en este caso conseguido de los *Planes y Programas* ministeriales. Se detallan el objetivo general, los objetivos específicos, los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y las habilidades a desarrollar; que al mismo tiempo contienen los materiales y la creación de fichas audiovisuales, las fuentes escritas y la documentación de investigaciones históricas basadas en el período de estudio. Todo lo mencionado es seguido por las distintas fases del modelo de enseñanza propuesto, junto con estrategias y técnicas que le otorgarán al docente una mejor condición para abordar y realizar dicha secuencia. El diseño etnográfico posee directa relación con la validación que el proceso cualitativo necesita,<sup>41</sup> lo que será realizado a través de un "juicio de expertos" que involucra, necesariamente, a un grupo de profesores que hayan estado o se encuentren insertos dentro del sistema escolar chileno. Esta fase tiene por objetivo la discusión en la construcción de la secuencia, el contenido de la misma y la posibilidad de llevarla a cabo en un contexto real del aula escolar. Sin llegar a su aplicación real, esto igualmente otorga validez al proyecto, pues se logrará una discusión de las posibi-

---

41 *Ibid.*, p. 700.

lidades y limitantes que pudiera tener el proyecto en sus experiencias cotidianas, lo cual permitirá, por un lado, la adecuación de la información obtenida y, al mismo tiempo, la preparación de una salvedad para los docentes que pudieran utilizar esta secuencia. Con esto se clarifica que no se busca una aprobación cuantitativa de las propuestas, sino su validación y corrección de acuerdo a las opiniones a través de la experiencia pedagógica.

A su vez, aunque por la misma extensión temporal para la realización de la presente investigación, no será posible concretizarlo, se deja la propuesta de digitalización de la secuencia didáctica, pues creemos rotundamente que el desarrollo efectivo del conocimiento se logra cuando este se difunde y discute. El permitir que esta secuencia se divulgue aportaría a su uso y crecimiento, es decir, potenciaría su puesta en práctica y se convertiría en una ayuda para aquellos que busquen innovaciones pedagógicas a la hora de desdoblarse el conocimiento histórico del Chile reciente, a la par que dará paso a su perfeccionamiento a través de las críticas y futuras conclusiones que su usufructo posibilitará originar, ya sea a través de la investigación o la aplicación. Esta digitalización debería desarrollarse por medio de una página web que permitiera su fácil difusión, cuya pretensión final sería la de convertirse en un sitio educativo que pudiera diversificarse en el tiempo y apoyarse en distintos otros medios, entregando información sobre actualizaciones educativas y ministeriales, entre otras.

*"Es la misma basura, pero en un sitio diferente. Las escuelas cogen las nuevas tecnologías y las arruinan. Por ejemplo, cuando salió la televisión todas pusieron una en cada aula, pero la usaban para hacer exactamente lo mismo que antes."*

Roger Shank,  
Diario El País, 2010.

## **CAPÍTULO II**

# **EL MEDIO AUDIOVISUAL COMO MATERIAL DIDÁCTICO**

### **2.1. DEFINIENDO EL MEDIO AUDIOVISUAL**

Tanto para la investigación histórica como para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma, existen diversos tipos de fuentes entre los que tradicionalmente han destacado los documentos escritos. La historiografía moderna se ha basado en un estudio sistemático de estos archivos, es decir, vinculados a la escritura y todas sus formas de grabado. Hasta bien entrado el siglo XX la comunidad de historiadores renegó (y en cierto sentido ha trascendido hasta nuestros días) de los otros tipos de fuentes, incluso la historia oral, de la cual grandes exponentes de la antigüedad hicieron uso,<sup>42</sup> ya que no eran tomadas en cuenta si no estaban consignadas a través de un compendio de escritos. Esta consideración transversal a través de siglos y hasta milenios contribuyó a generar un determinismo de la investigación y de la enseñanza, aunque también debemos entender que la situación se debió a un contexto, pues al no existir otros medios de conservación de la información, mucha de la experiencia histórica se perdió en el tiempo y lo rescatado lo debemos a dichas fuentes.

---

42 Meyer, Eugenia, Oliveira de Bonfil. "La historia oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas". *Historia Mexicana*. Vol. 21. n° 2. Oct. - Dic., 1971, p. 373.

Desde fines del siglo XIX y más hacia el siglo XX y XXI, la irrupción de la tecnología no ha detenido su avance, esto ha hecho que las formas tradicionales de entender las fuentes históricas estén en una constante duda y transformación. Si bien la escritura ha tenido y sigue teniendo preponderancia lo visual y auditivo han tomado el escenario de batalla poniéndose en la vanguardia. Dentro de la investigación, tuvo su apogeo y generó nuevas corrientes historiográficas con utilización de la fuente oral; las entrevistas, la experiencia de los sujetos históricos, del relato derivado de hechos directos por personas que vivieron un proceso y que tuvieron la ocasión de contarlo. Es así como se configura una nueva posibilidad que permite establecer comparaciones entre una versión y otra, incorporando la fuente tradicional, mas otorgándole una mirada distinta que permite comprender una mayor parte de aquella totalidad. Al mismo tiempo, la aparición de los medios audiovisuales tuvo en sus inicios la misma consideración, es decir, se vio como una potencialidad, sobre todo en cuanto a una estrategia política y nacionalista, con el adoctrinamiento de la población para beneficio de la construcción estatal y del bienestar de un régimen en particular. Fue así como lo audiovisual se masificó y, por medio de la televisión influenció y sigue influenciando<sup>43</sup> a un mundo en el que ya ha finiquitado las grandes amenazas y tensiones que sucedieron en la mayor parte del último siglo.

Entrando en las primeras décadas del presente siglo, los videos se han convertido en una parte esencial de la sociedad contemporánea. Tal como menciona Cristóbal Cobo y John Moravec, las tecnologías de información y comunicación se hacen invisibles, es decir, los jóvenes que ingresan a la escuela del siglo XXI no conocen otra realidad más que la de la *era de la información* porque han nacido en ella,<sup>44</sup> ya que el mundo en el que las generaciones anteriores se desarrollaron

---

43 El autor señala que la televisión actúa desde la niñez hasta la adultez influenciando por medio del control de la información. Para ello utiliza el concepto de video-política y señala la capacidad que poseen tanto las dictaduras como las democracias liberales en el manejo del medio informativo. Esta cuestión es de suma importancia pues nos ayuda a comprender que el medio audiovisual tiene diversos usos y objetivos, por lo que en muchas ocasiones otros académicos lo señalarán con cuidado por el riesgo que supone su trabajo. Sartori, *Homo videns*, p. 65.

44 Los autores se refieren al trabajo de Tapscott: *Grown Up Digital* (2008), donde se menciona cómo un adolescente norteamericano pone en la misma categoría a un refrigerador con un objeto de tecnología digital. Aquí se comprende que un objeto puede ser novedoso para los que no crecieron con él, pero no para quienes lo comprenden dentro de su vida cotidiana y desde que tienen memoria. Cobo Romani; Cristóbal, Moravec, John. *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011, p. 34.

y aprendieron, esa a la que los ya adultos se refieren, no les parece una realidad cercana. Hay que tener suficiente cuidado pues como bien plantean los autores, lo que nosotros podemos considerar como una "nueva tecnología", en el caso de la informática, lleva más de treinta años de desarrollo. Si esto lo llevamos al medio audiovisual, esta cifra fácilmente se triplica.<sup>45</sup>

## **2.2. IMPORTANCIA DE LO AUDIOVISUAL**

Hemos mencionado como el medio audiovisual puede ser considerado una fuente, pero no hemos definido de qué tipo, si es primaria o secundaria, lo cual dependerá de su naturaleza a la hora de la grabación; pero ello lo dejaremos para más adelante. Por otro lado, el material audiovisual tiene una singularidad, que si bien lo escrito puede llegar a tener, se da de modo menos efectivo en su campo. Estamos hablando de la capacidad de visualizar mediante un tipo concreto de imagen, un suceso histórico. El código se aprecia en su cruda realidad. Si se quiere, se puede hablar de que no existen matices, aunque en muchas ocasiones la información puede ser adulterada y manejada por el informante, pese a aquello, de igual manera, el informado retiene la imagen de una realidad concreta que, a diferencia de la posibilidad de una descripción detallada del escrito, no deja espacio a la inventiva en el momento de conjeturar las circunstancias que le rodean. Está allí, es palpable, casi puede traspasar la pantalla. Con lo anterior no tenemos el objeto de degradar la escritura ni la lectura, pues consideramos que una sociedad que no las eleve a una categoría importante no tiene la capacidad para comprender la realidad que les rodea, pero sí consideramos que la riqueza que entrega un material audiovisual puede contribuir a un mejor entendimiento, lo que se explica sobre todo porque permite percibir, al mismo tiempo, el mensaje a través de un código visual y auditivo, potenciando así tipos de habilidades sensitivas, diferente al uso monosensorial que se empleaba antes, fuera a través de la vista, con los periódicos y revistas, o por vía de la audición con la radio.

Comprender lo anterior es de suma importancia pues al analizar de qué forma los estudiantes son capaces de retener mejor la información nos encontramos con que los porcentajes más altos se dan mediante la sensibilidad auditiva y visual, justamente lo que el medio audiovisual contiene. Incluso si vamos un paso más allá

---

45 *Ibidem.*

nos damos cuenta de que lo que ven y escuchan se encuentra entre el cincuenta por ciento de lo que pueden retener, es decir, únicamente es inferior al conocimiento que ellos desarrollan.

**Tabla nº 1**

**Porcentajes de retención mnemónica.<sup>46</sup>**

<p><i>Cómo aprendemos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 % mediante el gusto</li> <li>1,5% mediante el tacto</li> <li>3,5% mediante el olfato</li> <li>11 % mediante el oído</li> <li>83 % mediante la vista</li> </ul> <p>Porcentajes de los datos retenidos por los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>10 % de lo que leen</li> <li>20 % de lo que escuchan</li> <li>30 % de lo que ven</li> <li>50 % de lo que ven y escuchan</li> <li>79 % de lo que dicen y discuten</li> <li>90 % de lo que dicen y luego realizan</li> </ul>		
Método de enseñanza	Datos retenidos después de 3 horas	Datos retenidos después de 3 días
Solamente oral	70%	10%
Solamente visual	72%	20%
Oral y visual conjuntamente	85%	65%

Fuente: elaboración propia

Puede resultar extraño el uso del término "retención" cuando se habla de información, pero Joan Ferrés realiza el estudio en vistas del proceso de enseñanza, lo cual se evidencia cuando su tabla muestra una intención de

46 Tabla realizada por el mismo autor. Ferrés, Joan. Video y educación. Barcelona, Ediciones Paidós, 1992, p. 39.

aprendizaje duradero, donde nuevamente se muestran las posibilidades de un medio audiovisual que posibilita el mayor porcentaje de adquisición de conceptos con el sesenta y cinco por ciento. Además, nos llama a entender que el docente debe incorporar elementos visuales que permitan una comprensión múltiple, abierta a las distintas formas que tienen los jóvenes para aprender, lo que hoy podríamos denominar como la diversificación de la enseñanza.

### **2.3. JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA DEL MEDIO AUDIOVISUAL**

Lo anteriormente mencionado es una pequeña parte del porqué un medio audiovisual se muestra como un material didáctico idóneo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de este apartado intentaremos dar cuenta de una justificación pedagógica al definir su utilización.

La revista *Comunicar* ya señala en su editorial cómo la ONU, organismo internacional, destaca y apuesta por la educación y "alfabetización mediáticas", poniendo en la palestra la utilización de las tecnologías en el proceso educativo y fomentando el desarrollo de lazos de convivencia de las nuevas generaciones.<sup>47</sup> Es así como Manuel Area y Teresa Pessoa definen que esta alfabetización debe generarse para posibilitar la enseñanza del siglo XXI. Hoy se pasa desde lo sólido a lo líquido,<sup>48</sup> en una analogía que entiende lo primero como la tradicional esencia del material didáctico que se transforma a lo segundo, lo líquido, el lenguaje de la comunicación virtual, donde la presencia de los medios audiovisuales ha tenido preponderancia.

Es evidente que la facilidad de decodificación de la comunicación audiovisual que no se ve limitada por el dominio de la lectura, es decir, lenguaje escrito y articulado, ha permitido que los individuos humanos, no importando en qué rincón aislado del planeta se encuentren, puedan acceder a informaciones y

---

47 Aguaded-Gómez, Ignacio. "Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. United Nations aiming at Media Literacy Education". *Comunicar*, XIX, n° 38, 2012, pp. 7-8.

48 Cuando los autores se refieren al concepto "líquida" se refieren a la información y la experiencia de los medios tecnológicos en las webs 2.0, en los cuales se produce una modificación constante, una *inquietud* de los procesos de aprendizaje. El material audiovisual se circunscribe como uno de los medios por excelencia dentro del universo virtual, por ello es esencial que manejen una alfabetización del mismo medio, que les permita autonomía. Area, Manuel y Pessoa, Teresa. "De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0". *Revista Comunicar*, XIX, n° 38, 2012, p. 14.

productos culturales procedentes de las culturas más lejanas y de las experiencias más distintas. Es necesario reconocer por tanto, la extraordinaria potencialidad instructiva e incluso formadora que ofrece la revolución electrónica al permitir la comunicación intercultural y provocar el descentramiento de los individuos y de los grupos sociales de sus propios y limitados contextos.<sup>49</sup> Variados investigadores plantean las ventajas en el uso de las TICs que permite una formación abierta y flexible, que mejora la comunicación entre los distintos agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y produce una enseñanza más personalizada, hay un acceso rápido a la información y al mismo tiempo una mayor posibilidad de interactuar con ella.<sup>50</sup> Ya en el año 2008 la UNESCO emitía un documento donde establecía los estándares de competencias en TICs para los docentes, quienes son las personas más importantes en la tarea de ayudar a los estudiantes a adquirir una serie de capacidades entre las que destacan ser:<sup>51</sup>

- Competentes para utilizar tecnologías de la información;
- Buscadores, analizadores y evaluadores de información;
- Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones;
- Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad;
- Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y
- Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

Cada una de estas habilidades y destrezas son fomentadas a través de la educación mediada por la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación, pues cuando un docente diseña, planifica y lleva a cabo una sesión incorporando trabajos con TICs, incentiva un tipo de conocimiento y de aprendizaje distinto al

---

49 Pérez, "La era digital. Nuevos desafíos educativos", p. 56.

50 Si bien el estudio aborda las consideraciones de los docentes universitarios en el sistema educativo español, nos es posible notar cómo se evidencia una importancia de la utilización de las TICs en el aula, pues permiten desarrollar una serie de aspectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se detalla mayormente en el artículo. Ferro, Carlos. Martínez, Ana y Otero, María Carmen. "Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles". *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. nº 29, julio 2009, pp. 4-5.

51 UNESCO. *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Londres, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008, p. 2.

tradicional y expositivo. Más aún, Cristóbal Cobo y John Moravec plantean como idea central que a través de la enseñanza en tecnologías, los jóvenes desarrollan un *aprendizaje invisible*, que hasta el momento no ha sido posible de captar para los instrumentos de evaluación tradicional, entre los que se encuentran la construcción de modelos mentales, la creatividad y la resolución de problemas.<sup>52</sup>

La utilización de los videos en el aula escolar está bastante argumentada. El cine, el documental y la televisión son los principales hitos de este material didáctico. Con lo que respecta al primero de ellos ha sido considerado por algunos investigadores en educación como un formato en retirada debido a la rápida evolución que viene sufriendo la tecnología de los videos, pero al mismo tiempo posibilita el aprendizaje para aquellos estudiantes que no poseen mayores habilidades para la lectura.<sup>53</sup> Sin embargo, otros plantean la reivindicación del cine educativo e incluso proponen un nuevo concepto, el de *cine formativo*, donde el principio estaría puesto en el sujeto o espectador. Al mismo tiempo el sistema conceptual como lo define De la Torre, estipula que una misma película puede ser leída de diversas formas, a la vez que no se puede descartar la importancia del docente y del procedimiento didáctico<sup>54</sup>. Podemos ver que si bien hay una discusión acerca de cómo algunos de los instrumentos que se han utilizado tradicionalmente dentro del marco del elemento audiovisual como material didáctico, no hay un agotamiento, pues la idea se replantea a medida que la sociedad se complejiza requiriendo nuevos métodos para llegar hacia la juventud.

Continuando con lo mencionado el documental como parte de la creación cinematográfica y distinta del reportaje o el noticiario puede tener una función educativa según Ramón Breu. Este llama a enfrentarse a una realidad social y política que potencia un compromiso que el estudiante sintoniza con su realidad

---

52 Cobo Román y Moravec. *Aprendizaje invisible*, p. 85.

53 Los autores hacen una caracterización básica de las tecnologías y medios educativos donde disponen al video como uno de los principales, pero seleccionan sus variantes, descartando el cine como uno de los idóneos y figurando al audiovisual como un medio didáctico, medio expresivo y objeto de aprendizaje. Colom, Antonio. Sureda, Jaume. Salinas, Jesús. *Tecnología y medios educativos*, Madrid, Editorial Cincel, 1988, p. 79.

54 De la Torre, "El cine, un espacio formativo", pp. 19-20.

actual. Es dura y directa y por lo mismo necesaria de una reflexión.<sup>55</sup> A pesar de ello nosotros hemos considerado lo que Breu descarta, el reportaje o noticiario en dos de sus variantes, puesto que el caso de la investigación resulta ser un contenido controversial: la dictadura militar, proceso en nuestra historia que contó con medios de prensa oficiales y clandestinos. Finalmente, es necesario consignar que la televisión, pese a la limitante que significa para el caso de la clandestinidad, puede estudiarse, desde la aplicación didáctica que como se ha visto anteriormente, está afanada en demostrar que es posible instruir a través de ella.

Mucho ha pasado desde el empleo de la televisión como objeto en el aula, con un objetivo educativo pero centrado en la materialidad del mismo como si esta fuera a solucionar los problemas de la escuela o a generar mediante la magia de la imagen y del sonido un conocimiento rápido y autosuficiente en los estudiantes. A principios de mayo de 1957 en Londres algunas escuelas se habían adjudicado televisores y con ello comenzaron a presenciar los noticiarios como la BBC que recientemente se habían abierto al funcionamiento.<sup>56</sup> Aun así, los docentes décadas posteriores señalaban que no veían diferencia alguna entre la educación con o sin televisión, pero constantemente se puede ver una centralidad en la cuestión de las "facilidades"<sup>57</sup> que entrega la tecnología, pero no su aplicación directa al campo de la enseñanza y del aprendizaje escolar. No había una centralidad ni

---

55 Este trabajo consiste en la presentación de diez propuestas de documentales para utilizar en el aula escolar, de los cuales uno es bastante interesante para el estudio a propósito de la violación a los Derechos Humanos en Chile durante la Dictadura Militar iniciada el 11 de septiembre de 1973. 11'9'01: SEPTEMBER 11, una serie de once documentales dirigidos cada uno por un director distinto a lo largo del globo. Destaca el británico Ken Loach, quien dirige el documental protagonizado por Pablo, un exiliado chileno en Londres que hace un paralelo entre el 11 de septiembre de 2001 con el 11 de septiembre de 1973, entregando condolencias, pero al mismo tiempo recordando que fue Estados Unidos uno de los más importantes cómplices del Golpe de Estado en Chile. Breu, Ramón. *El documental como estrategia educativa. De Flaherty a Michael Moore, diez propuestas de actividades*. Barcelona. Editorial Graó. 2010, pp. 13-18, 65-69.

56 La autora señala el inicio de la televisión como medio educativo en el caso londinense en 1957 y la proyección de la BBC en sus primeros años de emisión. Al mismo tiempo establece que a pesar de los esfuerzos por dotar a la televisión como un medio importante dentro de la enseñanza, hasta el momento de la publicación de su libro no habían logrado superar las expectativas pues, según los estudios los aprendizajes de los jóvenes no habían mejorado sustancialmente entre los que tenían acceso al televisor y los que no. Por ello, se hace un hincapié y una proyección a futuro en cuanto a la utilización de la televisión dentro de los medios audiovisuales didácticos. Entonces es que se hace una relación con la determinación hacia el objeto más que a su forma de utilidad procedimental, ya que los docentes que se disponen como ejemplo no señalan en ningún momento el cómo, sino simplemente disminuyen su carga horaria y en algunos casos juntan cursos llegando a los más de ciento noventa estudiantes. Coppen, Helen. *Utilización didáctica de los medios audiovisuales*. Madrid, Editorial Anaya, 1978, p. 159.

57 *Ibíd.*, p. 163.

una direccionalidad de lo audiovisual, del contenido que puede entregar y de las habilidades que se pueden desarrollar mediante la exposición de un video o de una noticia, por lo tanto no había provecho didáctico alguno. Además, se debía considerar los problemas que suscitaba la utilización del medio como tal, como la compra de aparatos de reproducción sin material reproducible, la negación de su valor como tales, la confusión sobre su concepción real para el aprendizaje, y la construcción del discurso educativo, que ha aludido a formas de enseñanza tradicional para justificar la no utilización de nuevas herramientas.<sup>58</sup>

Hacia el año 1994 podemos observar nuevamente la disputa señalada pero con un cambio de matiz. Un estudio de caso en el marco del proyecto *La televisión en la escuela* -que estuvo destinado a docentes de escuelas primarias en la ciudad de Mendoza, Argentina- cuyo propósito de educar para la lectura y el uso del recurso televisivo con fines educativos<sup>59</sup> tenía un encabezado en el que ya anunciaba "Los viejos enemigos", determinó que la televisión había sido negativa para la familia y la escuela.<sup>60</sup> Esta investigación lo debate buscando opciones al medio audiovisual, no denostándolo sino aprovechando su uso educativo. Para ello se alude a tres principios: primero, avanzar desde una rutina discursiva a la producción discursiva, en el sentido de que los jóvenes junto al docente guía, pueden elaborar un mensaje; en segundo lugar, aprovechar la riqueza expresiva de los medios de difusión colectiva, pero siempre dirigiéndolo al campo educativo y; finalmente, utilizar la oferta de los medios de comunicación como un material excelso para la práctica de la enseñanza ya que permite un goce perceptual y un análisis crítico.<sup>61</sup>

Por otro lado, María Teresa Guzmán y Sonia Villarroel, del Ministerio de Educación de Chile, definen y denominan como *video educativo* tanto a aquellos

---

58 Prieto Castillo, Daniel. *La televisión: críticas y defensas. Apuntes sobre la imagen y el sonido*. Buenos Aires. Ediciones Lumen. 1999, pp. 75-76.

59 *Ibíd.*, p. 7.

60 En *La televisión: críticas y defensas. Apuntes sobre la imagen y el sonido*, se da el testimonio de un educador guatemalteco, titulado "Los viejos enemigos", que expone lo siguiente: *La televisión ha destrozado nuestra familia y nuestra escuela. Lo vivo a diario con mis alumnos. No quieren pensar, se lo pasan todo el día repitiendo canciones estúpidas, no tienen otros ideales que el de conseguir una ropa de marca o el de viajar a Miami. Lo mejor sería eliminar este aparato de la sociedad. Antes, sin él, era todo más fácil; los niños respetaban a los mayores y eran menos violentos. Antes leían, se interesaban por la cultura, eran curiosos y no se conformaban con estereotipos.* *Ibíd.*, p. 40.

61 *Ibíd.*, pp. 63-65.

videos concebidos o producidos intencionadamente para el uso escolar como aquellas reproducciones (de la televisión abierta o por cable) que el profesor lleva al aula para trabajar un determinado objetivo educativo.<sup>62</sup> El docente aplica sus conocimientos a través de una selección, luego determina mediante la unión entre teoría y práctica las posibilidades que le entrega el video en la consecución de objetivos entre los que el texto ministerial destaca:<sup>63</sup>

1. Desarrollar en los alumnos la imaginación, la sensibilidad artística y la capacidad de expresión.
2. Desarrollar en los alumnos el espíritu de observación ayudándolos a tomar conciencia de lo que ven, escuchan y sienten, de modo que puedan ampliar esta capacidad de percibir.
3. Desarrollar en los alumnos la capacidad para "leer" activamente mensajes presentados en diferentes códigos.
4. Desarrollar en los alumnos la capacidad para resignificar mensajes; es decir, percibirlos, decodificarlos, reelaborarlos y retransmitirlos desde su mundo de significados y posibilidades expresivas.
5. Orientar a los alumnos para desarrollar inquietud respecto a temas, problemas y conceptos planteados en el video, así como sobre los métodos involucrados en el proceso de elaboración de los saberes referidos a esos temas, problemas y conceptos.
6. Orientar a los alumnos para que aprendan a relacionarse con el contenido del video desde una mirada interdisciplinaria.
7. Contribuir al desarrollo de la capacidad para potenciar la información disponible, motivando a los alumnos a ampliar la información aportada por los videos; promoviendo el desarrollo de una actitud y de habilidades para investigar.

---

62 Las autoras mencionan que los videos permiten desarrollar habilidades metacognitivas en cuanto activan las emociones. Esto es facilitado cuando un docente lleva a cabo una clase dinámica, donde el medio audiovisual se inserta en momentos que permiten una mejor desenvolvitura, pero al mismo tiempo puede haber una fracción y aplicación de los propios contenidos a favor del aprendizaje. Guzmán, María Teresa. Villarroel, Sonia. *Para mirarte mejor. Sugerencias Metodológicas para el Uso Educativo de los Videos*. Santiago. Ministerio de Educación, 1995, p. 9.

63 *Ibíd.*, p. 10.

8. Contribuir al desarrollo de una conciencia colectiva a través de la realización de proyectos de acción orientados a la [sic] abordar problemas que afectan a la comunidad educativa, por ejemplo, realización de campañas de ornato en la escuela y de sus inmediaciones, prevención del consumo de drogas, etc.

Según los objetivos propuestos por el Ministerio sobre educación destacamos que la utilización del medio audiovisual, en específico el noticiario como material didáctico, permite desarrollar principalmente los puntos establecidos entre el número uno y el siete de lo antes postulado. El octavo punto puede estar desarrollado en cuanto se establece una proyección de lo aprendido en clase con la comunidad educativa, es decir, que los jóvenes a través de un trabajo que supere las barreras del aula siendo capaces de convertirse en portadores del mensaje, pero al mismo tiempo capacitados para que puedan comunicar esta información mediante diversas estrategias; pero al no ser la finalidad de la investigación, se ha descartado por el momento, lo cual no quiere decir que en un futuro se pueda recurrir a ella.

Finalmente, es relevante recalcar, como se menciona en los Proyectos de Mejoramiento Educativo, que la enseñanza de los medios audiovisuales es sensorial y en base a imágenes, por lo que si les enseñamos a nuestros alumnos solo a través del significado, sin considerar el significante, se coarta la recuperación de la información entregada.<sup>64</sup> Se destaca que la incorporación del medio audiovisual es sumamente importante como material didáctico, pues permite una serie de posibilidades, empero ello no significa quedar exento de labor pedagógica, pues ha de organizarse una secuencia didáctica acorde a la pertinencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2.4. LO AUDIOVISUAL COMO MEDIO DIDÁCTICO Y EXPRESIVO**

El video no puede ser considerado como un material auxiliar pues para sacarle el mayor provecho debe ser contemplado dentro del grueso de una secuencia didáctica. Los medios audiovisuales avanzan, se modifican, mutan, llegan desde diversas formas al alcance de los jóvenes, pero carecemos de estrategias con las

---

64 Ministerio de Educación. *Guía didáctica para el uso de medios audiovisuales*. Santiago. Ministerio de Educación. 1998, p. 38.

cuales poder contar para trabajar en ello. Ya se nos adelantaban en este problema Antonio Colom, Jaume Sureda y Jesús Salinas donde al mismo tiempo proponían la importancia de comprender el mensaje y decodificar el contenido. Es por lo anterior que crean la siguiente tabla, señalando un posible camino:

**Tabla nº 2**

**Proceso de decodificación y elaboración de sentido del mensaje video-gráfico.<sup>65</sup>**

<p><b>Impacto audiovisual</b></p> <p>El mensaje videográfico «envuelto» al espectador en un conjunto de sensaciones que dependiendo de la intensidad del impacto capta la atención y la conciencia del espectador.</p>
<p><b>Estado emocional confuso</b></p> <p>A causa del impacto audiovisual, el espectador se encuentra en un estado emocional confuso, ambiguo.</p>
<p><b>Elaboración del sentido</b></p> <p>Es una fase de comprender y no solo de sentir. La elaboración se realiza bajo el estado emocional confuso. En consecuencia, se pierde la distancia crítica necesaria.</p>
<p><b>Distancia reflexiva y crítica</b></p> <p>Esta distancia viene proporcionada por la reflexión sobre lo sentido y lo vivido, conceptualización o paso al nivel de las ideas generales, aproximación del mensaje en su propio lenguaje y juicio crítico sobre los contenidos, la forma, etc.</p>

Fuente: elaboración propia

En la tabla anterior podemos observar que al momento de haber una decodificación del mensaje, se produce una adquisición de conocimientos basada en el aprehender, cumpliendo así con una función informativa. Al mismo tiempo vemos que se produce una motivación centrada en la transmisión de emociones, cuestión que otros medios no audiovisuales poco pueden lograr. De la misma forma existe una función instructiva, donde se produce una organización de la información y un desarrollo de destrezas y habilidades.<sup>66</sup> Estas tres funciones: informativa,

65 Colom, Sureda y Salinas, Tecnología y medios educativos, p. 110.

66 *Ibíd.*, p. 111.

motivacional e instructiva se complementan y permiten comprender de mejor forma que el video puede servir como un medio didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que potencia el avance en la creación de una secuencia didáctica que incorpore lo audiovisual como un medio central en el aula escolar. Al mismo tiempo se hace indispensable el incorporar la transformación como iniciativa educativa, un cambio que requiere ambición por la mejora y no caer en el estancamiento incapacitándolo o estancando el proceso.<sup>67</sup>

## **2.5. LO AUDIOVISUAL COMO FUENTE PRIMARIA: EL NOTICIARIO**

Hemos visto como el video mezcla imagen y sonido, al mismo tiempo evidenciamos que permite una serie de posibilidades desde el aprendizaje cognitivo, emocional y de habilidades-destrezas. Volvemos entonces al punto inicial, donde definimos que el medio audiovisual es una fuente novedosa y que en contraposición, el escrito tradicional, que pese a su larga data, se vuelve monótono si es el único material que se utiliza para el desarrollo de la historia como enseñanza. En *La televisión: críticas y defensas. Apuntes sobre imagen y sonido* se expone que, a la hora que el estudiante se enfrente a un medio audiovisual, y en particular la televisión, se deben considerar varios elementos. Primero, que esta se compone de imagen, sonido y palabra, donde cada uno por sí solo y entrelazados emite un mensaje determinado al receptor.<sup>68</sup> Sin embargo, como la televisión será utilizada como recurso didáctico, el receptor ya no es un telespectador, sino que un estudiante que debe obtener y construir su pensamiento histórico a partir de este, lo que no es inmediato.<sup>69</sup> En la "pantalla chica", los personajes cobran relevancia ya que de estos se compone una relación básica entre el relato y la vida cotidiana pero también de contradicción con esta, ya que muchas veces la televisión interpreta de acuerdo a sus conveniencias, informando, dramatizando y entreteniéndose: se prepara la imagen de acuerdo a lo que será visto.<sup>70</sup>

---

67 Cobo Romani y Moravec, *Aprendizaje invisible*, p. 63.

68 Prieto Castillo, *La televisión: críticas y defensas*, pp. 13-15.

69 Destacamos una cita que se muestra como relevante en el contexto del estudio, ya que nos dispone una preparación previa para el aprendizaje por medio de los audiovisuales: *El aprendizaje de la imagen y el sonido no es sencillo, se requiere de un lento proceso de apropiación de conceptos y, sobre todo, de un afinamiento perceptual que no suele darnos la escuela. Y ello vale tanto para los niños como para los adultos, incluidos entre estos últimos muchos educadores.* *Ibíd.*, pp. 15-16.

70 *Ibíd.*, p. 18.

Los noticiarios, a diferencia de lo que estudiamos antes, no tienen una consistencia investigativa en el campo de la historia, menos en el de la educación. Los trabajos realizados discuten sobre el cine, el documental y la televisión, este último es donde más comúnmente se encuentra el noticiario, pero las observaciones que se hacen en su mayoría se adhieren a los programas educativos, eventos o emisiones con un carácter especialmente pedagógico o formativo, es decir, cuando pensamos en ello hablamos sobre un programa televisivo en el que se estudia el comportamiento de los animales, procesos biológicos o químicos, en el ámbito matemático se enseña a multiplicar, los profesores evidencian las posibilidades que éstos pueden entregar y los utilizan a su favor y al de los estudiantes, pero el noticiario no tiene la intención de educar sino de informar, por lo tanto no está hecho con una finalidad pedagógica. Aquí radica una especial consideración pues dicho noticiario, como ya lo había definido Ramón Breu, tiene una emisión mucho más cotidiana que la del documental, lo cual no es negativo para el caso, sino todo lo contrario, se transforma en una fuente primaria en la cual se contiene gran parte de la información relevante de un período histórico en particular. Trepát señala que podríamos designar a la fuente primaria como aquel testimonio del pasado caracterizado por ser de primera mano, contemporáneo de los hechos a los que se refiere.<sup>71</sup> En este sentido, el noticiario al contener imágenes audiovisuales del momento en el cual se viven, incluyendo en muchos casos la entrevista directa con los sujetos históricos, se define como una de estas fuentes.

En palabras de Trepát y Rivero, los medios audiovisuales, al igual que las muchas fuentes escritas primarias, presentan un aspecto de la realidad de ese momento y en algunas ocasiones incluso pueden tener una finalidad propagandística y una ideología que desean destacar o difundir.<sup>72</sup> Sin dudas los ejemplos de los que dan cuenta los autores son icónicos dentro de la situación internacional y de los conflictos más grandes del siglo XX, pero si lo aterrizamos a nuestro caso particular, los noticiarios de *Teleanálisis* y los archivos de Canal 13, ambos entregan un aspecto de la realidad, lo que no excluye el que, al mismo tiempo, puedan tener

---

71 Trepát, Cristòfol-A. *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona. Editorial Graó. 1995, p. 164.

72 Trepát, Cristòfol-A. Rivero, Pilar. *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona. Editorial Graó, 2010, p. 60.

una finalidad propagandística, tanto a favor como en contra del régimen vigente. Es claro que se debe revisar críticamente el material audiovisual, tanto a la hora de utilizarse, como en el momento que los estudiantes lo observen y lleven a cabo una actividad, siempre proyectando la idea de la construcción de su capacidad crítica. Desde allí y desde lo propuesto por los investigadores es que nos acercamos a la construcción de una secuencia didáctica que incorpora la capacidad para analizar la fuente y reflexionar en el proceso. Prieto Castillo clarifica que debe entenderse a la televisión como un nuevo punto de comunicación entre el docente y los estudiantes y entre distintos discursos, como un sistema expresivo, como una ventana y espejo del contexto social, como difusora de modelos sociales, y como sistema de autorreferencias.<sup>73</sup>

Siguiendo a Trepát, se expone la siguiente tabla (Tabla 3) que clasifica a la fuente histórica y que, al considerar al noticiario como tal, es factible de ser tratada y unifica los métodos para conseguir su análisis.

### Tabla nº 3

#### Primera secuencia de acciones ante una fuente: clasificación.<sup>74</sup>

<p>USO Y PROCESO DE FUENTES...</p> <p>TÉCNICA: Identificación de patrones. Secuencia de acciones</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificación de la fuente: primaria o secundaria.</li> <li>2. Argumentación o enunciación oral o escrita de la razón o criterio/s de la clasificación anterior.</li> <li>3. Identificación de la tipología de la fuente (escrita, orales, visuales, materiales o arqueológicas) (*).</li> <li>4. Argumentación o enunciación oral o escrita de la razón o criterio/s de la clasificación anterior.</li> </ol> <p>* Opcionalmente en el punto 3 se puede proceder a una sub clasificación según el grado de práctica del alumnado y su nivel de desarrollo cognitivo.</p>

Fuente: elaboración propia

73 Prieto Castillo, *La televisión: críticas y defensas*, p. 21.

74 Trepát, *Procedimientos en historia*. p. 165.



*"¿Para qué me pregunta? No pierda su tiempo, si en su canal esta entrevista no va a salir al aire."*

Cardenal Raúl Silva H. a la periodista  
Andrea Vial de *Teletrece*.

## CAPÍTULO III HISTORIA Y MEMORIA

### 3.1. LOS MEDIOS TELEVISIVOS EN EL RÉGIMEN MILITAR

Poco antes del Plebiscito de 1988 que terminaría por dirimir de forma democrática la salida de Pinochet del Poder ejecutivo, el Movimiento contra la Tortura Sebastián Acevedo realizó una protesta en las escalinatas del frontis de la Biblioteca Nacional, en Santiago. Entre sus pancartas se leía: «En Chile se tortura. Canal Nacional calla» y «Canales católico y universitarios callan. En Chile se tortura». Luego del desalojo por parte de Carabineros un periodista de *Teleanálisis* preguntó a los transeúntes sobre las consignas de los protestantes, ante lo cual replicaron: *una forma de mentir es el silencio, el silencio cómplice que tapa la tortura y la TV ha hecho eso por estos 15 años. Canal católico también.*<sup>75</sup>

#### 3.1.1. CONFIGURACIÓN Y ESTRUCTURA PREVIA

La coexistencia del uso sistemático de la violencia junto con las reformas económicas ha caracterizado al régimen militar como un clásico exponente de un autoritarismo gubernamental. Entre sus objetivos primordiales se encontraba limitar el campo de acción de la oposición que, aunque se veía proscrita

---

75 Forch, Juan Enrique (productor). *Franja del "No", capítulo 8* [videograbación]. Santiago, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Fondo Juan Forch, [1988], 15 min., sonido, color, 03'26"-04'40". (fecha de consulta: 3 julio del 2017).

inicialmente, se le toleró en las fases tardías de la dictadura, siempre que sus actividades no tuvieran gran convocatoria pública. Para el régimen de Pinochet esto no solo implicó el cese de actividades políticas como el Congreso Nacional, la Central Única de Trabajadores y la proscripción de los partidos de izquierda, sino también el control de las universidades y el apoyo de la Corte Suprema a las autoridades militares. A su vez, esto dio pie a una intervención en los medios de comunicación: prensa, radio y televisión.<sup>76</sup> Sobre esta última, el panorama para 1973 era bastante más limitado que lo que es actualmente, contando apenas con cuatro canales de televisión. Por una parte, el gobierno, por medio de la dependencia del Ministerio de Educación,<sup>77</sup> poseía la red estatal de Televisión Nacional de Chile (Canal 7 de Santiago), que llegaba a prácticamente la totalidad del país sin competencia alguna por parte de los otros tres canales, todos de origen universitario y de carácter más local. Estos pertenecían a las universidades Católica de Valparaíso, Católica de Chile y de Chile, y sus rangos de cobertura apenas abarcaban un quince por ciento del alcance del canal nacional al momento de ser inaugurado.<sup>78</sup> A duras penas Canal 13 logró cobertura nacional durante la segunda mitad de la década de 1980, mientras el resto de los canales no fueron vistos en el resto del país hasta la vuelta a la democracia.

---

76 Huneus, Carlos. *El régimen de Pinochet*, 2da ed., Santiago, Ed. Sudamericana, 2002, pp. 63-64, 109-111, 114.

77 Ley n° 17.377. CHILE. *Televisión chilena*. Ministerio del Interior, Santiago, Chile, 24 de octubre de 1970.

78 Específicamente en el caso de Canal 13, que poseía mayores ingresos, este alcanzó a tener tres señales para 1973 (ubicadas en Santiago, Valparaíso y Concepción); mientras Televisión Nacional fue inaugurada con 20 estaciones que cubrían gran parte del territorio entre Arica y Tierra del Fuego. Hurtado, María de la Luz. *Historia de la televisión chilena entre 1959 y 1973*. Santiago, Ed. Ceneqa, 1988, pp. 278, 355-356.



Fig. n° 1

**Afiche publicitario** de Televisión Nacional, agosto de 1970.

(Prensa de la época, rescatada de foromeditos.com)

Con aportes estatales directos, Televisión Nacional pudo llegar a todo el país en pocos años. Inaugurada en 1969 con el slogan *Desde Arica hasta Tierra del Fuego*, durante los siguientes años se ocuparon de cubrir el total del territorio nacional continental.



Fig. n° 2

**Afiche publicitario** de Canal 13, h. 1972.

(Prensa de la época, rescatada de twitter.com)

Para 1970, Canal 13 solo poseía señales en Santiago y Valparaíso, y su intención era expandirse al resto del país. Sin embargo, la realidad de la época y los escasos fondos del canal motivaron una campaña en 1972, para la recolección de dinero para crear una nueva señal en Concepción al año siguiente. Canal 13 no llegaría a todo el territorio nacional hasta finales de la década de los '80, todo con inversión propia.

Los objetivos con que había sido fundada la televisión en Chile servían a las acciones de «informar» y «educar», a lo que se sumó fuertemente el ámbito de entretenimiento, de manera de financiar las redes televisivas.<sup>79</sup> La Ley 17.377 de 1970, que regulaba el control social de las televisoras, daba una estructura sumamente definida e imparcial para dirigir los contenidos que se darían a conocer en pantalla. Por una parte, el Consejo Nacional de Televisión (CNTV) tenía una

79 Durán Escobar, *Ríe cuando todos estén tristes*, p. 15.

composición diversa entre personeros de gobierno, de los tres poderes del Estado, de los canales nacional y universitarios y de los trabajadores de cada canal (Tabla n° 4), lo que otorgaba pluralidad a las decisiones tomadas a nivel país respecto a políticas de televisión.<sup>80</sup>

#### Tabla n° 4

#### Estructura del Consejo Nacional de Televisión según la Ley 17.377 (24 de octubre de 1970).<sup>81</sup>

n° de integrantes	Institución
1	Ministro de Educación (preside el CNTV)
1	Representante del presidente de la República
6	Representantes del Congreso Nacional
2	Representantes del Corte Suprema
3	Rectores de las universidades que poseen canales de TV
1	Presidente del directorio de TVN
1	Representante de los trabajadores de TVN
1	Representante de los trabajadores de los canales universitarios

Fuente: elaboración propia

Junto al CNTV el control social de la televisión chilena se estableció con tres instituciones más: el Directorio de Televisión Nacional (Tabla n° 5) en específico para esa red, el Consejo Superior de cada casa de estudios para regular sus propios canales de televisión y; un Consejo Asesor de Televisión para cada televisora, el cual buscó fijar orientaciones comunes, políticas para cada red televisiva, programación generalista, y la calificación de cada programa que saldría al aire, como informativos, filmes y teleseries. Este estuvo compuesto por representantes de cinco especialidades profesionales: psicología, sociología, pedagogía, derecho y medicina.<sup>82</sup>

80 Fuenzalida, Valerio. *Transformaciones en la estructura de la T.V. chilena*. Santiago, Ed. Ceneqa, 1983, pp. 8-9.

81 Ídem. Tabla de los autores.

82 *Ibíd.*, pp. 10-11.

**Tabla n° 5**  
**Estructura del Directorio de Televisión Nacional**  
**según la Ley 17.377 (24 de octubre de 1970).<sup>83</sup>**

n° de integrantes	Institución
1	Presidente (designado por acuerdo del presidente de la República y el Senado)
1	Representante del presidente de la República
2	Representantes del Congreso Nacional
2	Representantes del CNTV
1	Representante de los trabajadores del canal

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a lo anterior, se fijarían las normas necesarias para velar por la integridad moral, cultural y educativa de las líneas programáticas de cada televisora. Sin embargo, el papel más fuerte que nacerá poco tiempo después de la promulgación de la ley, fruto de la contingencia durante el gobierno de Salvador Allende, fue el de los noticiarios. Convertidos en una de las principales fuentes de información de la época, sobre todo en los casos de Televisión Nacional y Canal 13, que eran las cadenas de televisión que abarcaban la mayor parte del territorio chileno por entonces.<sup>84</sup>

### 3.1.2. LA TELEVISIÓN DEL RÉGIMEN

Después del Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 Televisión Nacional fue controlado de manera inmediata al ser propiedad estatal,<sup>85</sup> mientras los canales universitarios fueron intervenidos a través de sus mismas casas de estudio, dirigidas por rectores-delegados nombrados por el régimen.<sup>86</sup> Aunque el gobierno afirmó que se privilegiaría mantener un flujo constante de información

83 Ley n° 17.377. Tabla de los autores.

84 Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión (distribuidor). TV o no TV: Capítulo 6. Santiago, Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión, [2008], sonido, color, 23'46". Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=GXXkxmmcc2\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=GXXkxmmcc2_M) (fecha de consulta: 3 julio del 2017)

85 Tironi, Eugenio y Sunkel, Guillermo. "Modernización de las comunicaciones y democratización de la política. Los medios en la transición a la democracia en Chile". *Estudios Públicos*, n° 52, primavera 1993, p. 222.

86 Huneus, *El régimen de Pinochet*, p. 114.

que estuviera disponible para los medios de comunicación,<sup>87</sup> la verdad fue distinta. Por el carácter de esta, la “pantalla chica” era el medio más efectivo para imponer la versión oficial de lo que estaba ocurriendo en el país, tanto porque la cantidad de familias con televisores iba en aumento, como también por la inmediatez de la información.<sup>88</sup> Las líneas editoriales y programáticas de los canales estaban vigiladas por la División de Comunicación Social (DINACOS), y los mismos directores de las distintas áreas de los canales, debían supervigilar el contenido que aparecía en pantalla.<sup>89</sup> A partir de ellos, se decidió reconfigurar totalmente la estructura que planteaba la Ley 17.377, planteando una organización provisoria que se mantendría hasta 1989.

Los representantes del Congreso Nacional (disuelto luego del Golpe) y los de los trabajadores de los canales fueron eliminados de la estructura del CNTV; quedando el nuevo esqueleto formado ocho miembros: el ministro de Educación, los tres rectores de las universidades con canales de televisión (designados por el régimen), el Director General de Televisión Nacional, un representante de libre elección del Poder Ejecutivo, y dos ministros de la Corte Suprema.<sup>90</sup> Esta nueva composición, técnicamente, era de seis miembros del régimen, lo que hacía prácticamente imposible contrarrestar cualquier medida que este quisiera promulgar en materia televisiva.<sup>91</sup> A su vez, el Directorio de Televisión Nacional fue reemplazado por un Director General, designado por el gobierno; y de acuerdo al Decreto Ley 386, el canal nacional pasó a depender de la Secretaría General de Gobierno, órgano de comunicaciones del régimen. Por su parte, respecto a cada Consejo Asesor de Televisión, estos se consideraron innecesarios, ya que la misión última de cada televisora era la venta y competencia de sus productos, por lo que temas

---

87 Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión (distribuidor). TV o no TV: Capítulo 3. Santiago, Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión, [2008], sonido, color, 19'19". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=lwwwyVq3F7k> (fecha de consulta: 3 julio del 2017)

88 Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión (distribuidor). TV o no TV: Capítulo 2. Santiago, Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión, [2008], sonido, color, 40'38". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=gKPw02H7xNA> (fecha de consulta: 3 julio del 2017)

89 *Ibid.*, 41'31".

90 Decreto Ley n° 113. CHILE. Introduce enmiendas al decreto ley n° 113, de 1973, que modificó la ley n° 17.377. Ministerio de Educación Pública, Santiago, Chile, 10 de abril de 1974.

91 Fuenzalida, *Transformaciones en la estructura de la T.V. chilena*, pp. 11-13.

éticos y psicológicos respecto a la programación fueron obviados.<sup>92</sup>

Para Stern los canales de televisión y los medios de comunicación pudieron existir de acuerdo a dos reglas básicas de contención: autocontrol y control estatal; lo que se complementó con acoso directo, llamadas telefónicas de la Dinacos, sanciones, suspensiones y reducciones por ingresos por publicidad.<sup>93</sup> Luego de las masivas protestas convocadas en 1983, el ministro del Interior Enrique Montero Marx señaló a revista *Hoy* la división de los medios informativos en «prensa fría» y «prensa caliente». Del primer tipo eran revistas políticas que informaban de los hechos una vez ocurridos, y de los que el gobierno podía soportar uno que otro grado de crítica; mientras que la segunda refería a periódicos, emisoras radiales y canales de televisión que podían influir en los hechos que estaban en pleno desarrollo y de los cuales, Montero afirmaba, jamás se iban a tolerar.<sup>94</sup> Respecto a la televisión, las horas en pantalla iban subiendo vertiginosamente para principios de la década de los '80 (Tabla n° 6), mientras que para 1986 ya se contaban con 3,5 millones de aparatos en el país, aproximadamente 1 por cada 3 habitantes.<sup>95</sup>

**Tabla n° 6**  
**Horas semanales de emisión (1983).<sup>96</sup>**

Año	Canales considerados				%	
	UCV.TV(5) <sup>97</sup>	TVN(7)	U. de Chile TV <sup>98</sup> (9)	UC.TV(13) (11)		
1970		X	X		X	224
1975	X	X	X		X	350
1980	X	X		X	X	370
1982	X	X		X	X	410

Fuente: elaboración propia

92 Ídem.

93 Stern, Steve J. *Luchando por mentes y corazones. Las batallas de la memoria en el Chile de Pinochet*. Santiago, Ed. Universidad Diego Portales, 2013, p. 369.

94 *Ibíd.*, p. 370.

95 *Ibíd.*, p. 371.

96 Fuenzalida, Transformaciones en la estructura de la T.V. chilena, p. 18. Tabla de los autores.

97 Frecuencia de UCV Televisión en Santiago.

98 En 1980, buscando captar audiencias, la Universidad de Chile decidió cambiar la frecuencia de su canal del 9 al 11, con una consecuente reestructuración de su marca televisiva.

### 3.2. NOTICIARIOS DE LA ÉPOCA

Los espacios donde la censura ocurrió de forma más notoria fue en los noticiarios de los canales de televisión, que llegaron a ser "pre-grabados" y revisados por los directores de prensa para evitar cualquier suspicacia o información reveladora.<sup>99</sup> A pesar del origen diverso de los canales, divididos entre estatal y universitarios, la censura se aplicaba de forma pareja para todos.<sup>100</sup> Para abril de 1982 un 15,9% del total de las horas en pantalla eran dedicadas a informativos y noticiarios.<sup>101</sup> Estas se dividían en coberturas nacionales e internacionales, además de informaciones deportivas, de espectáculos y economía; pero que además otorgaban gran énfasis a ceremonias de inauguración de obras públicas y a los discursos, anuncios y acciones oficiales del General, obviando cualquier fracaso del régimen, sobre todo en lo referido a materia económica.<sup>102</sup>

Los mismos periodistas que trabajaban en las distintas áreas de prensa han afirmado, posteriormente, que los hechos noticiosos eran desvirtuados e ignorados por ellos al saber que estos jamás verían la luz pública en su totalidad, lo que se según Cecilia Serrano, conductora del noticiario *Teletarde*, correspondería a una "autocensura".<sup>103</sup> Ellos mismos destacaron los casos de censura, omisiones explícitas, tergiversación y falseamiento de la información, y la imposibilidad de acceder a los hechos noticiosos:

---

99 Sergio Riesenberg, director de cine y televisión, trabajaba realizando programas en TVN a principios de la década de 1980, afirma tal situación. Televisión Nacional de Chile (distribuidor), *TVN 40 años: Tu historia es mi historia: Capítulo 3. Febrero, 1978-Junio, 1982* [videograbación]. Santiago, Televisión Nacional de Chile, [2009], 45 min., sonido, color 12'53". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-6cYy6cR6xU> (fecha de consulta: 3 julio del 2017)

100 Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión (distribuidor). *TV o no TV: Capítulo 2*. Santiago, Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión, [2008], sonido, color, 19'00". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=gKPw02H7xNA> (fecha de consulta: 3 julio del 2017)

101 Fuenzalida, *Transformaciones en la estructura de la T.V. chilena*, p. 25.

102 Serrano, Cecilia. *Tal como soy*. Santiago, RIL Editores, 2010, pp. 107, 109.

103 *Ibid.*, p. 107.

*Nosotros informábamos el máximo de la información que se producía en ese momento, ya sea por el lado oficial y por el lado no-oficial. Seguramente se nos escaparon muchas cosas, y seguramente otras ni siquiera las supimos, y otras no se quisieron decir.*<sup>104</sup>

Patricia Guzmán  
Directora del Dpto. de Prensa de TVN  
(1980-1983)

*No vi yo que inventáramos noticias, que creáramos noticias para mentir. Lo que sí vi, que había noticias que se producían y que nosotros simplemente las ignorábamos.*<sup>105</sup>

Arturo Castillo  
Periodista de Televisión Nacional

*(...) han transcurrido los años y muchas de las noticias que se dieron han sido desvirtuadas, o sea, fueron mentira.*<sup>106</sup>

Rodolfo Herrera  
Conductor de 60 minutos (1976-1988)

*(...) habían temas que ya no tenías para qué pensar que los querías tratar, estaban completamente vedados. No podías hacerlo.*<sup>107</sup>

Cecilia Serrano  
Conductora de Teletarde  
(1981 – 1990)

*Las limitaciones eran parejas para todos. Había algunos que podían decir tal vez algo más, pero estaban todos los medios controlados. (...) Con la pretensión de que no nos censuraran, poníamos algo mucho más fuerte. Entonces, eso algo mucho más fuerte era lo que se cortaba, era lo que censuraba; pero lo que quedaba, era lo que nosotros queríamos decir de todas maneras, o sea, algo alcanzamos a decir.*<sup>108</sup>

Alipio Vera  
Periodista de Televisión Nacional  
(1969-1995)

---

104 Televisión Nacional de Chile (distribuidor), TVN 40 años: Tu historia es mi historia: Capítulo 3. Febrero, 1978-Junio, 1982 [videgrabación]. Santiago, Televisión Nacional de Chile, [2009], 45 min., sonido, color, 15'02". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-6cYy-6cR6xU> (fecha de consulta: 3 julio del 2017)

105 *Ibíd.*, 14'51".

106 *Ibíd.*, 14'38".

---

107 Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión (distribuidor). TV o no TV: Capítulo 3. Santiago, Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión, [2008], sonido, color, 19'40". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=lwuyVq3F7k> (fecha de consulta: 3 julio del 2017)

108 *Ibíd.*, 19'00 y 21'13".

Los periodistas afines al régimen militar fueron los que quedaron a cargo de los departamentos de prensa, como fue el caso de Claudio Sánchez en Canal 13.<sup>109</sup>

Una encuesta de Adimark, realizada en el invierno de 1983, señalaba la preferencia mayoritaria del sector ABC-1 por los servicios informativos del canal católico (Tabla n° 7),<sup>110</sup> que mostraban la audiencia relativa que se inclinaba a ver *Teletrece*.

### Tabla n° 7

#### Noticiarios más vistos al 30 de julio de 1983 en sector ABC-1.<sup>111</sup> Fuente: Adimark

Canal	Noticiero	%
Canal 7 (Televisión Nacional)	<i>60 minutos</i>	15
Canal 11 (U. de Chile Televisión)	<i>Panorama</i>	1,7
Canal 13 (U. Católica Televisión)	<i>Teletrece</i>	81

Fuente: elaboración propia

Tal como se puede predecir Televisión Nacional era de una tendencia oficialista mucho más explícita que los canales 11 y 13. A su vez, el canal de la Universidad Católica de Chile se caracterizaba por contar con una tendencia más pragmática debido al espacio que sus programas otorgaban a las opiniones de la Iglesia Católica.<sup>112</sup> El falseamiento de la información fue el estigma de Canal 7, sobre todo después de la difusión de un video producido por la Central Nacional de Informaciones que caracterizaba a Carmen Gloria Quintana, víctima de quemaduras por militares, como la única culpable de sus heridas y como una persona violenta y dañina.<sup>113</sup>

A mediados de 1988 un estudio publicado por el Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea (CERC) informó que el 46,4% de la población prefería

109 Rojas, Jorge y Rojas Gonzalo. *Audidores, lectores, televidentes y espectadores. Chile mediatizado. 1973-1990.* En: Sagredo, Rafael y Gazmuri, Cristián (dir.). *Historia de la vida privada en Chile. El Chile contemporáneo de 1925 a nuestros días.* Santiago, Aguilar Chilena de Ed., 2005, p. 399.

110 *Hoy*, n° 319. Santiago, 31 de agosto-6 de septiembre de 1983. "Los canales, de mayor a menor", pp. 51-52.

111 *Hoy*, n° 319. Santiago, 31 de agosto-6 de septiembre de 1983. "Los canales, de mayor a menor", pp. 51-52.

112 Stern, *Luchando por mentes y corazones*, p. 372.

113 Ídem.

las noticias de Canal 13 contra un 35,1% que veía las de Televisión Nacional. Los datos entregados daban a los servicios informativos de la red católica mayor objetividad, dado que estaba al alero de la Universidad Católica, institución de prestigio dentro del ámbito educativo chileno.<sup>114</sup> Sin embargo, el mismo estudio informó que el 67,5% de los encuestados daba por sentado el hecho que la televisión favorecía al gobierno, el 21,7% creía que era neutra, y el 1,9%, que apoyaba a la oposición.<sup>115</sup> La revista *Análisis*, de una corriente abiertamente opositora al gobierno, señalaba el total desentendimiento, por parte de la televisión, de los numerosos sucesos: los opositores al gobierno no eran mencionados más que por el gobierno, sin tener cabida explícita en la pantalla, al igual que los detenidos por el régimen, las actividades militares en las poblaciones, el Acuerdo Nacional para la Transición a la democracia y las actividades internacionales de la Vicaría de la Solidaridad.<sup>116</sup> A su vez, se realizó una fuerte crítica a los planos tomados de los actos, que se enfocaban en los disturbios creados por partidos de izquierda o el que se hayan centrado las notas periodísticas en la figura de Pinochet o en conferencias de prensa del gobierno;<sup>117</sup> y hacen un llamado a no comprar los productos de los auspiciadores de los tres principales noticiarios de la época: *Panorama* de Canal 11, *60 minutos* de Televisión Nacional y *Teletrece* de Canal 13 (Fig. n° 3).<sup>118</sup> Estos dos últimos, gracias a la importancia que tuvieron por la cobertura que sus emisoras tenían en el país, serán tratados a continuación.

---

114 España, Sergio. *La labor informativa de Canal 13*. Santiago, CERC, 1988, p. 2.

115 Ídem.

116 Luque G., María José y Paulsen S., Fernando. "El poder del telespectador democrático", *Análisis*, n° 143, 20 al 26 de mayo de 1986, pp. 19-20.

117 Ídem.

118 *Ibid.*, p. 22.



Fig. n° 3

Portada de Análisis n° 143, semana del 20 al 26 de mayo de 1986.

Las revistas de oposición se caracterizaron por su cruda y directa visión de los hechos, frente a la constante censura a los medios televisivos. Esta edición de Análisis, aparecida en 1986, realizaba una crítica directa a noticieros, haciendo un llamado a no comprar los productos que los auspiciaban.

En la imagen, un telespectador mira el aplastamiento que sufren los logotipos de los canales de televisión, como metáfora a la distorsión de las informaciones. De izquierda a derecha, los logotipos de Canal 13 de la Universidad Católica de Chile, Televisión Nacional y Canal 11 de la Universidad de Chile.

### 3.2.1. 60 MINUTOS

Entre los dos canales más importantes de la época, sin duda Televisión Nacional sería el más perjudicado por recibir su presupuesto y línea editorial directamente del gobierno, al punto que el área de prensa, y su noticiario *60 minutos*, estaban totalmente controlados por los militares, quienes dirigían la estación<sup>119</sup> y generaban suspicacias en la población. Iniciado en 1975, el noticiario contaba con una

119 Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión (distribuidor). *TV o no TV: Capítulo 3*. Santiago, Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión, [2008], sonido, color, 2'48". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=luwyyVq3F7k>

edición central que iba en horario nocturno; una de mediodía y otra de medianoche. Las desconfianzas que generó este espacio eran tales que, cobrando una relevancia paupérrima en temas informativos, llegó a ser conocido de manera despectiva por la población como “60 mentiras”, “60 pitutos”, “60 milicos”,<sup>120</sup> y el famoso apelativo de “El Show de Lucy”, por las constantes apariciones de la Primera Dama en pantalla.<sup>121</sup>



Fig. n° 4

Afiche publicitario de 60 minutos, noviembre de 1981.

(Revista GeoMundo Vol. 5 n° 11, nov. 1981)

60 minutos se convirtió en el noticiario destinado a defender las obras del régimen y, por antonomasia, como símbolo de la tergiversación de la información en la época. El afiche recalca la figura de Pinochet durante una de sus visitas oficiales, y omite cualquier visión sobre el país, destacando informaciones deportivas y del exterior (Ronald Reagan, Juan Pablo II y un certamen de belleza femenina).

Como era costumbre de la época, sus principales lectores de noticias, no eran periodistas, sino que correspondían a un locutor (Raúl Matas) y a una modelo (Raquel Argandoña).

A su vez, y para intentar captar la audiencia del canal católico, se contrató a Raquel Argandoña, polémica modelo de la época, para conducir la edición central del noticiario,<sup>122</sup> con un mensaje en específico a contar para la teleaudiencia: *todo bien, no pasa nada*.<sup>123</sup> Por otra parte, otra de las estrategias utilizadas fue la

120 Televisión Nacional de Chile (distribuidor), *TVN 40 años: Tu historia es mi historia: Capítulo 2. Septiembre, 1973-Febrero, 1978* [videograbación]. Santiago, Televisión Nacional de Chile, [2009], 45 min., sonido, color 35'34". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=DtlaCkubMAA> (fecha de consulta: 3 julio del 2017).

121 Serrano, *Tal como soy*, p. 110.

122 Contardo, Óscar; García, Macarena. *La era ochentera: tevé, pop y under en dictadura*. Santiago, Ed. Planeta, 2015, p. 18.

123 *Ibíd.*, p. 62.

aparición sorpresiva de cantantes en el estudio de prensa o de los locutores en facetas de ocio, todo ello intentando publicitar el criticado espacio de prensa.<sup>124</sup>

*En Chile, en ningún medio de comunicación había libertad de prensa, y en este, menos que ninguno, o sea, aquí sí que no había posibilidad de dar nada que no fuera una pauta más o menos oficial que venía del entonces Edificio Diego Portales.*<sup>125</sup>

Patricia Espejo  
Panelista de 60 minutos

El noticiario finalizaría en 1988 con la reestructuración del departamento de prensa del canal.

### 3.2.2. TELETRECE

Según un estudio de Revista *Hoy* de agosto de 1983 (Tabla n° 8), Canal 13 aventajó con creces a Televisión Nacional tanto en audiencia como en credibilidad a mediados de la década de los '80. *Teletrece*, noticiario central del canal desde 1970, fue ampliamente reconocido por la teleaudiencia por su objetividad durante el gobierno de Salvador Allende,<sup>126</sup> al punto que el mismo canal se autodenominó «la voz de los que han quedado en silencio».<sup>127</sup> Canal 13, al ser propiedad de la Universidad Católica, mostró franca hostilidad al gobierno de la Unidad Popular, lo que le permitió que pudiera moverse con algo de independencia, luego que fuera despedido el personal menos confiable para el régimen.<sup>128</sup> Javier Miranda, conductor del noticiario entre 1976 y 1999, destacó la relativa imparcialidad del canal, pero dentro de los márgenes que permitía el régimen a las televisoras.<sup>129</sup>

---

124 Televisión Nacional de Chile (distribuidor), *TVN 40 años: Tu historia es mi historia: Capítulo 2. Septiembre, 1973-Febrero, 1978* [videograbación]. Santiago, Televisión Nacional de Chile, [2009], 45 min., sonido, color, 53'59". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=DtlaCkubmAA> (fecha de consulta: 3 julio del 2017)

125 Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión (distribuidor). *TV o no TV: Capítulo 4*. Santiago, Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión, [2008], sonido, color, 59'12". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AV-Tsx0iiyQ> (fecha de consulta: 3 julio del 2017)

126 Hurtado, *Historia de la televisión chilena*, p. 334.

127 *Ibid.*, p. 360.

128 Rojas y Rojas, *Audidores, lectores, televidentes y espectadores*, p. 399.

129 Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión (distribuidor). *TV o no TV: Capítulo 4*. Santiago, Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión, [2008], sonido, color, 58'56". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AV-Tsx0iiyQ>



Fig. n° 5

Logotipo de Teletrece,  
1979-1992.

(Realización de los  
autores)

Tabla n° 8

Canal más influyente del país (1983).<sup>130</sup> Fuente: Diagnos

Canal más influyente	Total	Estrato socioeconómico			Educación			NR
		Alto	Medio	Bajo	Bás.	Media	Sup.	
Canal 5 (UCV Televisión)	0,1	0,9	-	-	-	-	0,6	-
Canal 7 (Televisión Nacional)	43,0	30,8	38,9	50,0	50,9	45,1	27,2	50,0
Canal 11 (U. de Chile Televisión)	0,8	-	1,4	0,5	0,9	0,8	0,6	-
Canal 13 (U. Católica Televisión)	50,6	58,8	55,1	44,5	43,1	48,7	64,3	50,0
Ninguno	0,4	-	0,4	0,5	-	0,6	-	-
NS NR	4,0	7,4	3,9	3,2	4,0	5,5	-	-
Cualquiera	0,7	1,8	-	1,0	-	1,2	0,6	-
<b>Total</b>	<b>99,6</b>	<b>99,7</b>	<b>99,7</b>	<b>99,7</b>	<b>99,7</b>	<b>99,8</b>	<b>99,4</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia

A lo largo de todo el período de dictadura los servicios informativos del canal gozaron de una alta credibilidad al no ser una televisora gubernamental.<sup>131</sup> En su edición de principios de septiembre de 1983, Revista *Hoy* publicó un estudio

<sup>130</sup> *Hoy*, "Los canales, de mayor a menor", p. 51.

<sup>131</sup> Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión (distribuidor). *TV o no TV: Capítulo 4*. Santiago, Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión, [2008], sonido, color, 58'56". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AV-Tsx0iiyQ>

realizado por la empresa Diagnos que señalaba que Canal 13 era el medio más influyente e informativo del país (Tabla nº 9). La dirección que Eleodoro Rodríguez Matte ejercía en el canal no solo dio punto a su expansión nacional durante la década de los '80, sino a la consolidación de los servicios informativos de la estación. En 1984, ante la asunción de Francisco Javier Cuadra como Secretario General de Gobierno, que por entonces tenía a cargo velar por el sistema de comunicaciones del Estado,<sup>132</sup> Rodríguez Matte debió enfrentar las constantes políticas de censura aplicadas a los medios de comunicación, que aunque afectaron de sobremanera a Televisión Nacional y al Canal 11 de la Universidad de Chile,<sup>133</sup> no dejaron inmunes a Canal 13. A pesar de ya no contar con la intervención activa por parte del régimen, seguía viéndose sancionado cada vez que difería de las pautas de la administración de la época,<sup>134</sup> aunque en la opinión pública esto último no trascendía.

*Igual así, (Cuadra) llamaba por teléfono a Don Eleodoro (...) si recuerdo episodios de Eleodoro que no le aceptaba no más poh'. O sea: "mire lo siento mucho", y además no le decía ministro, le decía Francisco: "mire Francisco, no le puedo aceptar esto". Y cortaba el teléfono no más y chao.*<sup>135</sup>

*Juan Agustín Vargas  
Secretario general de Canal 13*

El sello de Teletrece fue la omisión de noticias frente a los intentos de tergiversación de la realidad por contraparte de Televisión Nacional,<sup>136</sup> a la vez que se

---

132 Decreto nº 11. CHILE. *Fija atribuciones de la Secretaría General de Gobierno*. Ministerio Secretaría General de Gobierno, Santiago, 31 de diciembre de 1976.

133 Rubio Apiolaza, Pablo. *Los civiles de Pinochet: la derecha en el Régimen militar chileno, 1983-1990*. Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2013, pp. 163-164.

134 Ídem.

135 Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión (distribuidor). *TV o no TV: Capítulo 4*. Santiago, Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión, [2008], sonido, color, 58'13". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AV-TsxOiiyQ>

136 Serrano, *Tal como soy*, p. 107.

intentó diversificar las informaciones en base al material con el que se contaba.<sup>137</sup> En este último caso, surgieron con fuerza una serie de panelistas en el noticiero central (Fig. n° 6), que realizaban comentarios de actualidad respecto a noticias internacionales, las cuales no sufrían censura.<sup>138</sup>



**Fig. n° 6**

**Estudios de Teletrece, 1983-1987.** (Rescatado de bernardodelamaza.cl)

Con una decoración que asemejaba a una sala de estar (libros, televisores empotrados en la pared y cuatro relojes, dos de ellos que mostraban la hora de Chile continental y la G.M.T), los estudios de Teletrece fueron diseñados para dar cabida a un conductor y tres panelistas expertos, los cuales permanecían durante toda la realización del noticiero y daban su parecer respecto a informaciones internacionales, deportivas, de espectáculos y meteorológicas. Este tipo de estudio se mantuvo entre mediados de la década del '70 hasta principios de los '90.

En la imagen, de izquierda a derecha, Bernardo de la Maza (periodista, comentarista internacional), Alberto Fouilloux (ex-futbolista profesional, deportes), Carmen Jaureguiberry (periodista, informe del tiempo) y César Antonio Santis (locutor, conductor).

137 Estos intentos de omisión, sin embargo, pusieron en más de algún problema al canal. En 1980, un conflicto se suscitó entre el obispo José Manuel Santos, presidente de la Conferencia Episcopal, quien acusó a Canal 13 de exigirle 170 mil dólares a la Democracia Cristiana por 10 minutos de transmisión del acto de la oposición en el Teatro Caupolicán de Santiago, con ocasión del Plebiscito de 1980. El elevado precio según Santos, era dar a entender la intención del canal de no querer transmitir el acto. Santos junto a Andrés Zaldívar, uno de los líderes de la Democracia Cristiana, se enfrentaron a la negación por parte de Eleodoro Rodríguez, director ejecutivo del canal, y Jorge Sweet Madge, rector de la Universidad Católica. Véase: *Qué Pasa*, n° 497. Santiago, 16-22 de octubre de 1980. "Enredo "A la chilena"", p. 16.

138 *Ibíd.*, p. 108.

El mencionado estudio del CERC de 1988 dio, sin embargo, información contraria a la percepción social de ello. Como indica la Tabla n° 9 se evidenció que *Teletrece* daba un 83,7% de tiempo del noticiario al gobierno frente a un 16% que tenía la oposición. Se presentaba al gobierno como un ente técnico, apolítico y unido (Tabla n° 10), mientras que la oposición se denotaba desunida, dividida, con pugnas internas y enfrascada en polémicas (Tabla n° 11).<sup>139</sup>

**Tabla n° 9**

**Informaciones políticas nacionales en *Teletrece*.<sup>140</sup>**

	<b>Tiempo</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>1. Gobierno</b>	<b>3:26'50"</b>	<b>83,7%</b>
Poder ejecutivo	2:32'12"	61,8%
Poder legislativo	20'01"	81,%
Partidos oficialistas	34'37"	14,0%
<b>2. Oposición</b>	<b>39'30"</b>	<b>16,0%</b>
Partidos	32'07"	13.0%
Agrupaciones NO	7'23"	3,0%
<b>Total</b>	<b>4:06'20"</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia

**Tabla n° 10**

**Temas abordados por el gobierno en *Teletrece*.<sup>141</sup>**

	Pinochet	Ministros	Subsecretarios	Intendentes	Org. de Pendientes	Alcaldes
<b>Técnicos</b>	-	35	-	4	15	6
<b>Plebiscito</b>	3	4	1	-	-	1
<b>Campaña "Sí"</b>	5	2	1	-	-	-
<b>Ataques oposición</b>	4	-	1	-	-	1
<b>FFAA</b>	1	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	13	41	3	4	15	8

Fuente: elaboración propia

<sup>139</sup> España, *La labor informativa de Canal 13*, p. 18.

<sup>140</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>141</sup> *Ibid.*, p. 15.

**Tabla n° 11****Temas abordados por la oposición en *Teletrece*.<sup>142</sup>**

	PDC	PPD	PH	PS (Núñez)	SD (Velasco)	Comando No"	Independientes
Plebiscito	5	-	1	-	1	2	-
Campaña "Sí"	3	-	-	-	-	1	-
Campaña "No"	2	1	-	-	-	1	-
Actividades internas	2	4	-	1	-	-	1
Polémicas	4	1	-	-	-	-	-
PC	-	-	-	-	1	-	-
Situación nacional	-	-	-	-	-	2	-
Total	16	6	1	1	1	6	1

Fuente: elaboración propia

Aunque la organización de los servicios del canal a principios de la década de los '70 incluía muchos espacios programáticos que no duraron más de algunas unas temporadas; para 1981 se estabilizaron con el inicio de sus emisiones *Teletarde* a mediodía y *Telenoche* a medianoche.<sup>143</sup>

En la actualidad el noticiario se ha convertido en uno de los espacios más emblemáticos de la red televisiva, que destacó por ser uno de los primeros programas de la televisión chilena en ser emitido a color en 1978. A su vez, fue galardonado como el mejor programa periodístico del país por el CNTV en 1988.<sup>144</sup> Los archivos de *Teletrece* se encuentran almacenados en su archivo de prensa y han realizado algunas donaciones de su material al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

### **3.3. UNA MIRADA CLANDESTINA: TELEANÁLISIS**

Entre el 11 de mayo de 1983 y el 27 de marzo de 1984 una serie de jornadas de protestas son convocadas por opositores al régimen militar: la represión por

142 *Ibíd.*, p. 16.

143 Serrano, *Tal como soy*, p. 106.

144 Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión. *40 años de Canal 13*. Santiago, Canal 13, 2000, p. 66.

parte del gobierno fue durísima, alcanzando un total de 57 muertos. Mientras los medios de televisión hicieron caso omiso de estas, en 1984 surgió *Teleanálisis*,<sup>145</sup> como una propuesta clandestina de información audiovisual nacida desde la revista *Análisis*, cercana al cardenal Raúl Silva Henríquez y a la labor de la Vicaría de la Solidaridad. Como afirmó Fernando Paulsen, su primer director, la idea era «hacer un reportaje que encontrara las imágenes alternativas que la televisión oficial no podía entregar».<sup>146</sup>



Fig. n° 7

Logotipo de *Teleanálisis*,  
1984-1989. (Rescatada de  
cinetecavirtual.cl)

Mientras los noticiarios solamente daban el visto bueno a las informaciones que no contradijeran la labor del régimen, *Teleanálisis* se convirtió en un documento audiovisual único, que era repartido en formato U-Matic<sup>147</sup> en parroquias, sedes sociales, universidades y sindicatos<sup>148 149</sup> para evidenciar la represión y atropello a los Derechos Humanos por parte del régimen. Este, intentando evitar cualquier grabación extra televisiva, había aprobado que toda exhibición pública de material audiovisual debía ser revisada por el Consejo de Calificación Cinematográfica,<sup>150</sup> por lo que *Teleanálisis* nunca conoció mayor trascendencia pública en una época en que la televisión se había prácticamente adueñado de los hogares chilenos.

---

145 Valladares, *Combatiendo la dictadura desde la prensa clandestina*, p. 20.

146 Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión (distribuidor). *TV o no TV: Capítulo 4*. Santiago, Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión, [2008], sonido, color, 54'49". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AV-TsxOiiyQ>

147 "Estreno "País Invisible": documental que relata como surgió Teleanálisis". *Crónica digital*. Fecha de consulta: 27 de junio de 2017. Disponible en: <http://www.cronicadigital.cl/2015/04/27/estreno-pais-invisible-documental-que-relata-como-surgio-teleanalisis/>

148 Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión (distribuidor). *TV o no TV: Capítulo 4*. Santiago, Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión, [2008], sonido, color, 54'21". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AV-TsxOiiyQ>

149 Valladares, *Combatiendo la dictadura desde la prensa clandestina*, p. 20.

150 Ídem.

*No aparecía nunca el contexto en el cual se dieron esas protestas, o porqué se dieron esas protestas, de qué estaban alegando, si era verdad, si era justo lo que estaban pidiendo esas protestas, cuál era la situación en las poblaciones, qué porqué habían huelgas de hambre. Daba lo mismo, eso no aparecía en televisión.*<sup>151</sup>

Rodrigo Moreno  
Periodista Teleanálisis

Difundido hasta 1988 fue un medio inédito para poder acceder a las imágenes de protestas, entrevistas de oposición y la realidad invisibilizada de la época.<sup>152</sup> La totalidad de los 46 capítulos de *Teleanálisis* se encuentran custodiados para libre acceso en el fondo homónimo del archivo perteneciente al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

### **3.4. SELECCIÓN DE LAS FUENTES**

#### **3.4.1. EL ARCHIVO TELEVISIVO EN CHILE**

Desde su inicio, el objetivo del archivo ha sido la recopilación de la documentación que instituciones, organismos y particulares generan en sus labores normales de trabajo. Aunque esta fue solo de documentos escritos durante gran parte de la historia de la humanidad, a finales del siglo XIX aparecieron nuevas tecnologías que aportaron un nuevo tipo de documentación que no se preservaba ni almacenaba de la misma forma, ni con los mismos estudios existentes sobre archivística. Con las primeras emisiones de televisión a fines de los años '20 en Estados Unidos y Reino Unido, comenzó a acumularse una gran cantidad de archivos que, primero, comenzaron a ser custodiados por los mismos canales, pero que a diferencia de la documentación de archivo y la prensa almacenada en hemerotecas, no han gozado en casi ningún país del mismo acceso.<sup>153</sup>

En Chile no es sino hasta finales de la década de 1960 cuando fue posible

---

151 Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión (distribuidor). *TV o no TV: Capítulo 4*. Santiago, Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión, [2008], sonido, color, 55'03". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AV-Tsx0iiyQ>

152 Rojas y Rojas. *Audidores, lectores, televidentes y espectadores*, p. 412.

153 Hidalgo Goyanes, Paloma. "Prevenir la amnesia colectiva: El acceso público a los archivos de televisión". *Documentación de las Ciencias de la Información*, Vol. 36, 2013, pp. 144-146.

comprar aparatos que permitiesen grabar con imagen y sonido las transmisiones de los programas. Esto se ha traducido en casi cincuenta años de archivos televisivos almacenados que, además, han debido afrontar las inclemencias del tiempo, los desastres y la eliminación intencional. Canal 13 ha destacado, en notas de prensa aparecidas en 1999 y 2009, que poseen uno de los archivos más grandes de televisión del país, especialmente en su área de prensa,<sup>154</sup> el cual ha sido modernizado desde fines de la década de los '80.<sup>155</sup> Sin embargo, en 1981 sufrió un siniestro que afectó a sus estudios centrales que, por entonces, se ubicaban en calle Lira 46, a un costado de la Casa Central de la Universidad Católica, donde valioso material de archivo se perdió. Por otra parte, Televisión Nacional, que también ha realizado inversiones en el tema,<sup>156</sup> sufrió atentados patrimoniales directos, enfocados en la eliminación de todo material que pudiera ser considerado peligroso para el régimen militar, entre los que se consideró documentos que contuvieran imágenes de Salvador Allende, Pablo Neruda y Fidel Castro. Estos muchas veces fueron salvaguardados por los mismos archiveros del canal, que ocultaban los catálogos para evitar que el material fuera encontrado por los militares.<sup>157</sup> En el resto de los canales, la mantención de estos archivos es incierta, especialmente los privados Megavisión, La Red y Chilevisión (otro, el canal de Universidad de Chile); mientras, el canal de la Universidad Católica de Valparaíso ha perdido netamente gran parte de sus archivos que, según sus antiguos funcionarios, nunca fueron considerados al no existir una política presupuestaria de conservación de estos.<sup>158</sup>

---

154 Notas de prensa aparecidas en *Teletrece* a propósito de los aniversarios nº 40 y 50 de creación del canal.

155 Liñero A., Germán. "Patrimonio audiovisual chileno". *laFuga*, nº 7, 2008, fecha de consulta: 11 de junio de 2017. Disponible en: <http://2016.lafuga.cl/patrimonio-audiovisual-chileno/301>

156 Ídem.

157 "La heroína que salvó las imágenes de la dictadura". *La Nación*. Fecha de consulta: 10 de junio de 2017. Disponible en: <http://www.lanacion.cl/la-heroína-que-salvo-las-imágenes-de-la-dictadura/noticias/2009-11-28/190855.html>

158 Liñero A., "Patrimonio audiovisual chileno".



**Fig. n° 8**

**Archivo de Canal 13.**(Fotografía de 2017, rescatada de instagram.com/rectv)

Gran parte del archivo de Canal 13 es actualmente utilizado en su señal de contenido retro RecTV, el cual requiere una previa digitalización del material analógico. En la imagen, cintas de 1 pulgada y betacam, ambos grabados para el formato NTSC (formato 4:3).

En la imagen es posible ver material que no se ha visto desde sus emisiones originales.

De lo anterior se vislumbran dos elementos claves que refieren a la indiferencia que hoy se tiene frente a esta documentación por parte de la élite cultural chilena, lo que básicamente tiene como consecuencia que los archivos televisivos pertenecen a entidades privadas, es decir, a los canales de televisión, y que, por tanto, de ellos depende su cuidado y preservación, y el uso que se les otorgue.<sup>159</sup> Además, como agravante de la situación, está su carácter de empresas "comerciales", por lo que quedan fuera del rescate patrimonial llevado a cabo por otros organismos como la Cineteca Nacional.<sup>160</sup> En el programa *Memoria del Mundo* la UNESCO buscó promover una política cultural internacional que buscara una toma de conciencia sobre el patrimonio documental, propugnando la preservación y libre acceso a estos de forma pública. No obstante esta intención no ha logrado gran promoción en nuestro país, solo existiendo resabios de esta en sitios web

159 Tanto Canal 13 como Televisión Nacional poseen canales en el sitio web Youtube.com, donde han compartido material de archivo, tanto extractos como íntegros, para disponibilidad de los usuarios de internet.

160 Arratia, Amira. "Amira Arratia". *Cuadernos de Documentación Multimedia*. Vol. 22., 2002, p. 62.

y archivos especializados para el público.<sup>161</sup> Emmanuel Hoog, presidente del Instituto Audiovisual Francés afirma que aproximadamente el ochenta por ciento del patrimonio audiovisual del mundo está por desaparecer, específicamente lo referido a material grabado por estaciones de radio y canales de televisión.<sup>162</sup>



**Fig. n° 9**

**Amira Arratia Fernández,**  
**archivera de Televisión**  
**Nacional.** (Rescatada de  
dibam.cl)

Probablemente una de las personas con más experticia en el tema en Chile sea Amira Arratia Fernández, bibliotecóloga de la Universidad de Chile y jefa del Departamento de Documentación de Televisión Nacional desde el nacimiento de la estación. Arratia menciona los altos costes de la mantención del archivo: al corto plazo, el problema es el valor de la digitalización de los documentos;<sup>163</sup> al largo plazo, es la mantención de los archivos analógicos, que tarde o temprano comenzarán un deterioro inevitable.<sup>164</sup>

---

161 La primera selección del material, que estaba enfocada en programas informativos de los que se tenía conocimiento, específicamente *Teletrece* de Canal 13 y *60 minutos* de Televisión Nacional, han tenido problemas para su acceso. En primer lugar, los correos electrónicos enviados al Archivo de Canal 13 no fueron contestados por la persona encargada, a pesar que la instancia de petición de material existía. En segundo lugar, el sitio web de Canal 7 expone que desde 2014, por razones presupuestarias y de prioridades editoriales, no se subiría más material de archivo de la estación hasta nuevo aviso. Se tiene constancia, según una nota aparecida en *El Mercurio* titulada "Los canales abren sus archivos al público y venden programas históricos" del año 2002 (disponible en: <http://diario.elmercurio.com/detalle/index.asp?id={bec464f2-08d1-43d3-b586-f3a78ba3e484}>), en que tanto Canal 13 como Televisión Nacional vendían sus archivos a \$30.000 la hora, y que los canales Megavisión y Chilevisión (ex-Canal 11 de la Universidad de Chile) solo pedían un cassette VHS nuevo para la copia sin coste alguno. Además, la noticia deja entrever que CHV ya tenía parte de su material perdido o en magras condiciones de almacenamiento.

162 Liñero A., "Patrimonio audiovisual chileno".

163 Arratia, "Amira Arratia", p. 58.

164 "El patrimonio alternativo. La muerte de los formatos: La alerta roja de las tecnologías en desuso". *El Mercurio*. Fecha de consulta: 22 de junio de 2017. Disponible en: <http://diario.elmercurio.com/detalle/index.asp?id={71bbf556-ab94-4822-84bc-be0fc6cfff8}>

## Tabla n° 12

### Material de archivo de Televisión Nacional (en formato analógico con peligro de pérdida).<sup>165</sup>

Formato	Horas	Estado actual
7,5 IPS	¿?	1 máquina reproductora estropeada, que ya no se fabrica. Imágenes no se pueden ver.
1 y 2 pulgadas	≈ 10.000 a ≈ 400.000	1 máquina cuyo cabezal posee capacidad para reproducir 5.000 a 10.000 horas más de metraje, después de lo cual se deteriora. Ya no se fabrica.
16 mm (telecine)	≈ 50.000	Principal material confiscado durante el Régimen militar. Utiliza máquinas de proyección cinematográfica que aún existen, pero que deben llevarse a productoras particulares para su respaldo.
U-Matic	≈ 50.000	5 máquinas en el canal, todas en funcionamiento. El material es el más sensible de todos y debe cuidarse que no se enganche en los reproductores. La aparición de un olor similar al vinagre en los archivos presupone su pérdida.

Fuente: elaboración propia

Se llega a la conclusión que los canales de televisión que han preservado sus archivos o que están en proceso de hacerlo, lo hacen por cuenta propia, ya que no reciben ninguna subvención o ayuda estatal. Por tanto, consideran a los mismos archivos como comercializables,<sup>166</sup> lo que impide que se puedan realizar investigaciones sobre estos, ya que no reportan ingreso alguno a los canales.<sup>167</sup> Arratia, a su vez, plantea ciertos desafíos a lograr para la mantención de estos archivos patrimoniales:

165 Tabla construida por los autores a partir del testimonio de Amira Arratia a El Mercurio en 2006 y al Centro de Documentación Multimedia en 2011. Existe una discordancia, en ambas declaraciones, sobre las horas de cinta del formato de 1" y 2" y la capacidad de reproducción del metraje de las máquinas de estos.

166 Actualmente, se emite una señal conocida como RecTV, en la que se repiten programas antiguos de Canal 13. Este es solo de suscripción por televisión paga.

167 Liñero A., "Patrimonio audiovisual chileno".

## Tabla n° 13

### Archivos audiovisuales: desafíos.<sup>168</sup>

- Lo primero y más importante es saber: dónde estamos, dónde queremos llegar, es decir: qué queremos hacer y cómo vamos a hacerlo.
- ¿Quién establece las políticas de preservación? Cada institución de acuerdo a sus características debe implementar las suyas propias teniendo claro sus objetivos.
- Establecer responsabilidades y procedimientos.
- Persuadir a los otros del valor del archivo.
- Involucrarse en el proceso de producción, en cada paso del flujo de trabajo.
- Evaluar las colecciones.
- Tener en cuenta los factores de éxito, tales como: viabilidad técnica, catalogación (sin catalogación no hay explotación), explotación comercial, inversiones (planes comerciales) y un buen marketing.
- No debemos olvidar que la selección es clave en los procesos de preservación.
- Y si hablamos de desafíos en una plataforma digital deberemos:
  - Explotar nuevas formas de interactividad, aspectos ético culturales.
  - Considerar la fragilidad de los contenidos digitales.
  - Diseñar un buen MAM (Media Asset Management) es fundamental.
  - Preguntarnos: ¿Cómo usar y manejar las colecciones audiovisuales en la era digital? Por un lado, debemos proteger nuestros archivos y, por otro lado, abrirlos al uso público y exponerlos a un posible mal uso, piratería, desaparición.
  - Preguntarnos: ¿Qué ayuda ofrece el archivo a la producción en esta nueva plataforma?
  - Rediseñar los flujos de trabajo.
  - Redefinir las funciones y roles de los documentalistas y jugar a ganador.
  - Aceptar que el archivo deja de ser el dueño de la base de datos, significa menos contacto con el usuario.
  - Abrir los archivos a la comunidad.
  - Buscar respuestas a las preguntas fundamentales: qué guardar y qué no, quién paga, qué beneficios se obtienen, quién preserva y quién decide.
  - No olvidar el valor histórico, cultural y educacional del archivo.
  - Conservar el patrimonio digital.
  - Evaluar los problemas que generará el derecho de autor.

Fuente: elaboración propia

---

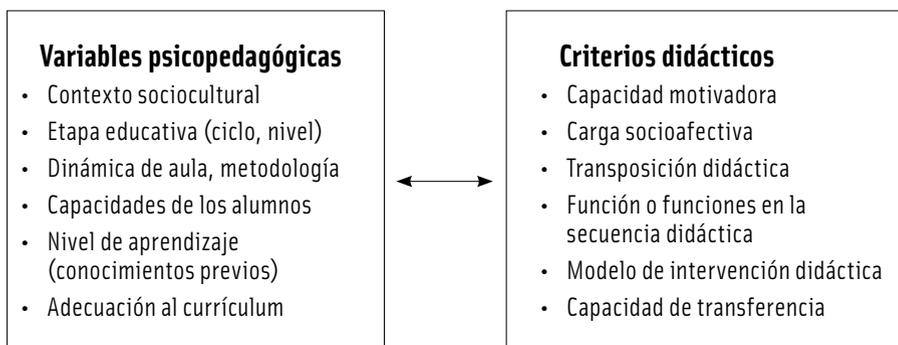
168 Arratia, "Amira Arratia", pp. 64-65.

### 3.4.2. ¿CÓMO SELECCIONAR LAS FUENTES?

Los múltiples beneficios cognitivos que otorga la utilización de las fuentes primarias y los fondos archivísticos es uno de los principales puntos que refiere la necesidad de utilizarlas dentro del aula escolar.<sup>169</sup> Respecto a ello es necesario constatar la selección de la fuente debe basarse en la relación con la motivación que genere en el estudiantado, donde las de tipo icónica y oral son de mayor interés que las escritas o documentales.<sup>170</sup>

#### Tabla nº 14

#### Idoneidad y selección didáctica de las fuentes documentales.<sup>171</sup>



A lo anterior, es necesario agregar ciertas categorías de selección que, según Reiser y Gagne, permitirían organizar la selección del material.<sup>172</sup> A continuación, se exponen estas:

- a) Características físicas de los medios: para nuestro caso, estos son medios audiovisuales que cuentan tanto con imagen a color como sonido.
- b) Factores de tipo práctico: respecto a la disponibilidad del material, como resultado de la búsqueda de material de archivo de televisión, se han

169 Tribó Travería, Gemma. *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona, I.C.E., Universitat Barcelona, 2005, p. 150.

170 *Ibíd.*, p. 152.

171 *Ibíd.*, p. 153.

172 Colom, Sureda y Salinas, *Tecnología y medios educativos*, p. 48.

revisado las bases de datos del Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos para dar cuenta que algunos efímeros, pero valiosos archivos de *Teletrece* y *Teleanálisis* han sido donados, para que sirvan de material para preservación y exposición y, por tanto, apto para futuras investigaciones. Entre ambos, la similitud entre las temáticas tocadas por los archivos de *Teletrece* con ciertos capítulos seleccionados de *Teleanálisis* ha provocado su selección final para la secuencia didáctica en la que se centra la investigación: esto representa coste nulo.

- c) Características relacionadas con el grupo destinatario: la selección de fuentes está íntimamente relacionada con la edad de estos, donde a los dieciséis años, el alumnado puede distinguir la relevancia o irrelevancia de las fuentes respecto a los objetivos de lo que se ha pedido indagar. A su vez, ya puede comparar diversos tipos de evidencia y ser consciente de las posibles contradicciones que suponga su contraste, así como también los prejuicios y fines de propaganda que conlleve su interpretación.<sup>173</sup> Una de las razones para que, la propuesta didáctica a especificar en los siguientes capítulos, esté enfocada a un tercer año medio.
- d) Relación de los medios con los objetivos didácticos que se persiguen.
- e) Relación de los medios y el entorno –escenario– en el que tiene que realizarse la educación: se especifica la pertinencia de la fuente al realizarse en relación a un medio –la televisión– al que están habituados.

### 3.4.3. FUENTES SELECCIONADAS<sup>174</sup>

A partir de lo referido en el apartado anterior las fuentes seleccionadas atienden tanto a eventos y hechos históricos importantes del período como a la importancia que se les da en el currículo tanto en el contenido conceptual como en el actitudinal.

---

173 Trepal, *Procedimientos en Historia*, p. 190.

174 Los sucesos ocurridos, junto la cobertura de prensa llevada a cabo por la *Teletrece* y *Teleanálisis*, serán analizados en el capítulo V. Sin embargo, a pesar de esta selección, la planificación y secuencia didáctica del capítulo VI no necesariamente incluyen todas las fuentes por aspectos de tiempo relacionados estrictamente a la labor pedagógica.

**Tabla n° 15**  
**Fuentes seleccionadas para la investigación.**

Suceso	Material audiovisual <sup>175</sup>	
	Teletrece	Teleanálisis
<b>Caso Hornos de Lonquén (1978)</b>	<i>Reportaje Canal 13. Hallazgo osamentas en Lonquén, 1978</i> <i>Reportaje Canal 13. Entrevista a campesino (Hornos de Lonquén), 1978</i>	<i>Fragmento documental de Ignacio Agüero: No olvidar, 1979</i>
<b>Protestas de la época (1983-84)</b>	<i>Reportaje Canal 13. Protestas, 1983.</i>	<i>Reportaje Teleanálisis. La protesta de septiembre, 1983</i>
<b>Atentado a Pinochet (1986)</b>	<i>Reportaje Canal 13. Conferencia de prensa Ministro Cuadra (Atentado a Pinochet), 1986</i>	<i>Reportaje Teleanálisis. Septiembre. Chile bajo sitio, 1986</i>
<b>Protestas durante la Beatificación de Teresa de los Andes (1987)</b>	/	<i>Reportaje Teleanálisis. Las heridas de Chile, 1987</i>
<b>Campaña del "Sí" (1988)</b>	<i>Reportaje Canal 13. Campaña del Sí en Las Condes, 1988.</i> <i>Reportaje Canal 13. Campaña del Sí en Valparaíso, 1988.</i>	<i>Reportaje Teleanálisis. Campaña de Pinochet 1989... A paso firme, 1988</i>
<b>Celebraciones por el triunfo del "No" (1988)</b>	/	<i>Reportaje Teleanálisis. Las armas de la paz, 1988</i>

Fuente: elaboración propia

175 El material aquí presentado ha sido revisado y extraído del Archivo de Fondos y Colecciones del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Estos se encuentran a disposición de la comunidad para su revisión en el Centro de Documentación Audiovisual (CEDAV), dentro de las instalaciones del museo. El conjunto del material se encuentra en el DVD-Rom adjunto.

### 3.5. MEMORIA

Refiriéndose a las violaciones a los derechos humanos durante el período del régimen militar, el ex Presidente de la República Patricio Aylwin Azócar afirmaba que «solo el esclarecimiento de la verdad y la búsqueda de justicia pueden crear el clima moral indispensable para la reconciliación».<sup>176</sup> Sobre la memoria se afirma la idea que es necesaria la intención que se retenga y recuerde el pasado para poder utilizar ese aprendizaje en pos de una mejora de la sociedad: no es atarse a los recuerdos y vivir por ellos, sino que estos permitan avanzar hacia el futuro.<sup>177</sup>

Desde 1990 en adelante no ha sido menor la intención de releer el período del régimen militar en base a una visión que busca lograr esclarecer cuál fue la verdad invisibilizada, que terminó por afectar a la sociedad en su totalidad: por una parte, generando víctimas cuyos derechos humanos fueron atropellados; y por otra, un grupo victimario, que terminó por sentirse “dueño” del destino de un grupo de individuos, que sintió que debía encausársele hacia un determinado fin. El gran problema con la memoria surge aquí, cuando nos referimos a qué es lo que vale la pena recordar de este período, si es que hace necesario sacar a colación los problemas surgidos en esta época, para poder construir un conocimiento histórico que vaya en pos de reforzar tanto la educación histórica como la comprensión del valor que tiene el respeto hacia los derechos humanos en nuestros días.

#### 3.5.1. POLÍTICAS DE MEMORIA

El gran problema que han enfrentado las políticas de memoria desde la vuelta a la democracia en 1990 fue su burocratización judicial. Mientras las víctimas de derechos humanos debieron sortear numerosos obstáculos para obtener justicia, los medios transformaron su lucha en eventos que se retrotraían exclusivamente a los Tribunales de Justicia. Mientras tanto, los cambios culturales que debían visibilizar la problemática ante la sociedad han tenido un proceso más lento, no solo por el hecho que las pesquisas judiciales de individuos desaparecidos han

---

176 Aylwin Azócar, Patricio. “Reflexión sobre la memoria y el olvido”. Zerán, Faride, Garretón, Manuel Antonio, Campos, Sergio y Garretón, Carmen (eds.) *Encuentros con la memoria. Archivos y debates de memoria y futuro*. Santiago, LOM, 2004, p. 41.

177 Díaz Caro, Viviana. “Memoria, olvido y futuro”. Zerán Faride, Garretón, Manuel Antonio, Campos, Sergio y Garretón, Carmen (eds.) *Encuentros con la memoria. Archivos y debates de memoria y futuro*. Santiago, LOM, 2004, p. 43.

provocado un abrir y cerrar de causas un sinnfín de veces, sino porque los procesos de memoria no son inmediatos y no están garantizados.<sup>178</sup> Lira propone que el hecho de la memoria ha de estar situado en un contexto que debe ser difundido e historizado para que este funcione. La historización a la que apela la psicóloga no es solamente referente a positivar el hecho, en el sentido de inventarlo e ideologizarlo, sino que es necesario argumentarlo desde todas sus aristas, para hacer presente a la memoria y darle proyección.<sup>179</sup> Los trabajos de memoria, por tanto, han de recuperar el pasado que se invisibiliza y desvaloriza frente a la "sacralización" del presente. En los mismos estudios históricos se debe tener en cuenta las políticas de memoria, ya que se forma una dualidad de representación e interpretación.<sup>180</sup> Sin embargo, esta se enfrenta con las mismas víctimas del período, que poseen una "memoria viva" que solo consideran el recuerdo y el duelo del mismo hecho: al convertirse en Historia, está conlleva el deber de "justicia", que permite crear memoria para un futuro.<sup>181</sup>

Desde el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, conocido popularmente como *Informe Rettig* y publicado en 1991, numerosas investigaciones y trabajos han buscado crear un aprendizaje basado en el dolor de las víctimas y la toma de conciencia sobre los problemas que conllevan la represión y la violación a los derechos humanos.<sup>182</sup> Antes la labor de constatación solamente estaba sustraída a la labor de la Iglesia Católica, que intentaba visibilizar la problemática dentro de lo posible, y con un apoyo informal de organismos internacionales.<sup>183</sup> Como afirma Wilde la política de memoria debió adecuarse a los contextos específicos, suponiendo sobre todo la presencia cada vez más disminuida de la figura de Pinochet en el poder. En un principio, entre 1990 y 1998, se dieron las llamadas «irrupciones de memoria», donde las políticas no fueron sistemáticas y solo se restringió a una intención más bien simbólica y expresiva, lo que da a lugar al *Informe Rettig* y a la detención y proceso de Manuel Contreras en 1995, además

---

178 Lira, Elizabeth. *Memoria en tiempo presente*, pp. 155-156.

179 *Ibíd.*, p. 157.

180 Rubio Soto, Graciela. *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. Santiago, LOM, 2013, p. 19.

181 *Ibíd.*, p. 21.

182 Ministerio del Interior y Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. *Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura*. Santiago, Ministerio del Interior, 2005, p. 7.

183 Garcés, Mario y Nicholls, Nancy. *Para una Historia de los DD.HH. en Chile*. Santiago, LOM/FASIC, 2005, p. 23.

de la inhumación del cadáver de Allende y la inauguración de un muro memorial a las víctimas del régimen en el Cementerio General, así como las disculpas públicas que realizó Aylwin por televisión en nombre de la responsabilidad del Estado para con los asesinados y desaparecidos.<sup>184</sup> La frase de Aylwin «*justicia en la medida de lo posible*» se convirtió en la explicación para entender los primeros años de la transición: con la figura de Pinochet aun orbitando a la política, sobre todo por el hecho que seguía al mando del Ejército, y a que los Tribunales de Justicia no se habían reformado, hizo que tanto Aylwin como su sucesor Eduardo Frei Ruiz-Tagle, tuvieran una actitud más bien pragmática, pero que beneficiaría a posteriori la economía y las políticas sociales.<sup>185</sup>

Luego de la detención del ya ex-General en Londres en 1998 hasta finales del primer gobierno de Michelle Bachelet en el 2010, se dio lo que Wilde llama como «tiempo de memoria»: las políticas pasaron a ser sistemáticas gracias a la búsqueda de justicia por parte de víctimas, y a que el problema pasó a ser mediático, privilegiándose la reparación frente al mero simbolismo. Los tribunales y las Fuerzas Armadas habían pasado por un proceso de reforma, de modo que todos los cómplices de violaciones a los derechos humanos fueron sacados de la dirección de estos, lo que permitió que no existieran barreras para llevar a cabo las políticas de memoria y el apoyo y reconocimiento a las víctimas. Se pasa a vislumbrar en memoriales los hechos ocurridos en el régimen, así como la declaración con monumentos históricos de sitios “destacados” por su relación con las violaciones a los derechos humanos –entre ellos, el Estadio Nacional, el Patio 29 del Cementerio General, y algunos centros de detención–, y la inauguración del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en 2010.<sup>186</sup>

### 3.5.2. ENSEÑAR LA MEMORIA

La educación de los derechos humanos se transformó en uno de los temas a considerar a la hora de generar la memoria correspondiente. Entre ellos está

---

184 Wilde, Alexander. “Un tiempo de memoria: Los derechos humanos en la larga transición chilena”. Joignant, Alfredo. *Las políticas de la memoria en Chile: desde Pinochet a Bachelet*. Santiago, Ed. Universidad Diego Portales, 2013, pp. 63-65.

185 *Ibid.*, pp. 61-62.

186 *Ibid.*, pp. 69-73, 79-80.

uno de los documentos creados por la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación que se señala propuestas didácticas y temáticas para su enseñanza, además del deber ético del Estado a la hora de enseñar para la vida en sociedad.<sup>187</sup> A pesar de clarificar la importancia de la educación en este aspecto,<sup>188</sup> el documento no abordó en ningún momento lo referente al período del régimen militar, empero la mencionada corporación buscaba profundizar los vacíos inmediatos que el *Informe Rettig* no alcanzó a cubrir.

Referente a la necesidad de superar el presente como independiente de un pasado que lo envuelve y que se proyecta en un futuro es que, Carretero afirma el problema que surge en la historia escolar donde, como institución que posee una dependencia curricular del Estado, se enseña una identidad particular (ideología) pero también valores, a diferencia del mundo académico que educa en contenido, y el mundo cotidiano que enseña representaciones simbólicas del pasado.<sup>189</sup> Pese a que es este último el que se apropia de la enseñanza de la memoria en una visión más popular, la educación escolar es la que debe apropiarse de esta, ya que necesariamente debe ser la que propugne la formación respecto a derechos humanos. Sin embargo, surge la duda respecto a si la escuela como tal debe hacerse cargo de la creación y legitimación del saber, sobre todo refiriéndose al análisis de estos: el profesor termina por realizar una deformación del contenido en pos de plasmar una triangulación entre la historia académica en la que se ha formado, lo pedido por los currículos ministeriales y su misma visión de la didáctica de la disciplina. Se concluye que el gran problema refiere a que las "habilidades" del estudiante no son desarrolladas a cabalidad, ni tampoco sus capacidades.<sup>190</sup> La misma Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación se refirió específica-

---

187 Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. *Propuestas Temáticas para la Educación en Derechos Humanos*, Santiago, Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1996, pp. 25-26.

188 *Creemos firmemente que el saber de los Derechos Humanos emerge, fundamentalmente, cuando se percibe y se toma conciencia de los conflictos que se generan como resultados de las contradicciones entre un discurso de respeto de los derechos y la realidad social, familiar y escolar que se encarga de violarlos. Desentrañar estas contradicciones, comprender los subyacentes que las sustentan, analizar las consecuencias que éstas tienen -tanto en el plano individual como social- y, por sobre todo, levantar propuestas tendientes a producir los cambios que permitan superarlas, es, sin duda, una tarea central que debe proponerse una educación para los Derechos Humanos. Ibid., p. 144.*

189 Carretero, Mario. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós, 2007, pp. 37-39.

190 *Ibid.*, pp. 54-55.

mente al rol docente, especificando que la temática de derechos humanos, y por tanto de memoria, deben apuntar a una formación adecuada que permita no solo su significación dentro del contenido, sino también en la relación docente-estudiante propiamente tal, donde es parte de la estimulación, orientación y control de la actividad del alumno, a través de un diálogo pleno y digno entre ambos.<sup>191</sup> A su vez, el docente debe enfrentar y hacerse cargo del contacto con la comunidad escolar, de manera que su trabajo sea producto de la colaboración entre todos los que allí participan.<sup>192</sup>

---

191 Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. *Propuestas Temáticas para la Educación en Derechos Humanos*, p. 304.

192 Ídem.

*"Los medios favorables al régimen militar habían invertido muchas energías en esa operación de olvido selectivo. Para ellos significaba la legitimación, la sobrevivencia. Hubo, pues, una reescritura casi orweliana de la historia, pero lo más sorprendente es que, por parte de los dirigentes de la Concertación se fuera instalando una voluntad de negar el pasado o, al menos, ciertas parcelas del pasado."*

Rafael Otano, 2003

## **CAPÍTULO IV**

### **TELETRECE Y TELEANÁLISIS FRENTE AL CURRÍCULO ESCOLAR**

#### **4.1. HACIA UN CONTENIDO CURRICULAR EN TEMAS CONTROVERSIALES**

Al comenzar este capítulo lo primero que debemos hacer es señalar cuál es el tema a tratar, es decir, lo que en educación es denominado como contenido conceptual, es en este caso la información referente a lo propiamente histórico, los hechos, acontecimientos y/o procesos dentro de la disciplina.

En la enseñanza escolar la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales abarca los procesos históricos propios de Chile desde los pueblos originarios en adelante, llegando hasta los problemas de la sociedad contemporánea. En pocos momentos de ese gran camino es que nos encontramos con situaciones definidas como *temas controversiales*, donde dos o más grupos se encuentran irreconciliables frente a un suceso o proceso. La escuela, por lo general, se ha presentado

como una institución neutral, ajena a las ideologías y los aconteceres políticos.<sup>193</sup> La historia a medida que se aleja de la realidad actual va perdiendo su importancia para las nuevas generaciones y para los sujetos comunes, no así para los investigadores que se inmiscuyen en archivos, en museos o en galerías. Es por eso que más allá de los cien años es muy difícil encontrar temas controversiales, lo cual depende de la realidad social, económica y política de cada país o de cada comunidad. Algunos gobiernos logran rescatar resquemores que, si bien pueden tener o no legitimidad, se arraigan en procesos que ocurrieron incluso hace más de un siglo. Esto no sucede cuando afrontamos a las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI. Evidentemente, hay cuestiones que se adentran en la sensibilidad de la sociedad, tocando realidades que los individuos sufrieron directamente o a través de historia familiar.

El quiebre de la democracia en septiembre del año 1973 supuso una ruptura en todas las esferas del país llevando a las fuerzas armadas a tomar el control del Estado. Esta fase de la historia nacional fue tan abrupta y el proceso dictatorial duró tanto tiempo que afectó a generaciones de niños, jóvenes, adultos y ancianos, algunos de la peor forma posible y a otros en forma de beneficio. Además, suscitó la antesala y las bases de la sociedad en la que vivimos actualmente. Por ello se torna tan conflictivo hablar sobre el tema, por eso también todavía es posible escuchar comentarios por la calle o debates políticos televisados donde constantemente se recurre a la violación de los derechos humanos por un lado y por otro, al progreso económico; así de uno y otro lado, las disputas se transforman en ataques y estos a su vez en ofensas y agresiones. Si vamos a la escuela y nos adentramos en el currículo ¿Qué sucede en él?

Tanto en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF – CMO) como en el Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Tercer año medio correspondientes a la actualización del año 2009, no se señala en ningún momento dentro de la unidad “El quiebre de la democracia y la dictadura militar” la idea de los temas controversiales, sí refiere sobre los procesos

---

193 Toledo Jofré, María Isabel *et al.* “Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores”. *Revista Estudios Pedagógicos*. XLI. n° 1. 2015 p. 276.

reflexivos a través del estudio de diversos testimonios y fuentes primarias para que los y las estudiantes puedan adquirir una visión propia y fundamentada de este período, que aún divide y fractura en momentos a nuestra sociedad.<sup>194</sup> No se menciona directamente pero se entiende que hay un conflicto argumental en cuanto a las fuentes, también a las visiones historiográficas sobre el proceso dictatorial, al mismo tiempo que se pone el énfasis en la actitud autorreflexiva y crítica propia, donde los jóvenes entienden este período desde sus propias concepciones y sus propios análisis.

## **4.2. EL OBJETIVO DEL CURRÍCULO DESDE EL REGRESO A LA DEMOCRACIA**

El contexto de la dictadura en Chile dejó heridas abiertas dentro de todo el entramado y tejido social del país. La transición a la democracia no estuvo marcada por una muerte del dictador, como en el caso de España, sino que fue pactada con los mismos actores que participaron en la violación a los derechos humanos.<sup>195</sup>

En Chile se vivió una transición y una apertura continuando con la estructura y las reglas establecidas en el proceso anterior, con una constitución política que tiene un sello antidemocrático y que se mantiene hasta nuestros días. Lo mismo sucedió en cargos de representación pública, como la designación de senadores que se mantuvo hasta el año 2005,<sup>196</sup> cargos que siguieron mayoritariamente en manos de militares, sin nunca haber pasado por el escrutinio público, lo cual nos dice bastante del cómo se buscó una estrategia democrática en pos de la libertad y de la consecución de la paz social.

En la esfera educativa no tenemos una situación muy distinta. Los gobiernos de la Concertación se encontraron con los impedimentos de elaborar una idea centrada en la recuperación de la democracia y en la promulgación de los valores

---

194 Ministerio de Educación. *Programa de Estudio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Tercero Medio. Actualización 2009*. Santiago, Ministerio de Educación, 2015, p. 178.

195 Véase artículo de Godoy Arcaya, Óscar. "La transición chilena a la democracia: pactada". *Estudios Públicos*, n° 74, otoño 1999, pp. 79-106.

196 "Comisión del Senado suprimió senadores designados y vitalicios". EMOL. 10 de junio de 2017. Disponible en: <http://www.emol.com/noticias/nacional/2004/05/18/148100/comision-del-senado-suprimio-senadores-designados-y-vitalicios.html>

del acuerdo y de la no confrontación frente a la enseñanza de un tema controversial y en particular, el abordar la violación a los derechos humanos ocurridos entre 1973 y 1990. Desde la política surgen distintas instancias de recuperación de la memoria,<sup>197</sup> como la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, que a través de la realización del *Informe Rettig*, tuvo la intención de buscar esclarecer la verdad sobre las más graves violaciones a los derechos humanos.<sup>198</sup> Al mismo tiempo, años más tarde se formó la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, un 11 de noviembre de 2003 que, con el comúnmente llamado *Informe Valech*, realizado en el gobierno de Ricardo Lagos, buscó determinar quiénes son las personas que sufrieron privación de libertad y torturas por razones políticas.<sup>199</sup>

Valoramos enormemente el trabajo realizado durante las dos primeras décadas del regreso a la democracia. Consideramos que hubo un avance significativo

---

197 El concepto de memoria es desarrollado con mucha más profundidad en el capítulo III de la investigación, donde se abordan las líneas centrales de la recuperación de la identidad individual y colectiva de la sociedad, aquella que durante dos décadas se vio marginada y cooptada por un Estado que no respetó las libertades y violentó sucesivamente a las generaciones que tuvieron el infortunio de desarrollar su vida en dictadura.

198 A través del Decreto Supremo n° 355, se crea la Comisión de Verdad y Reconciliación. De este Decreto, el artículo primero dice: *Créase una Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación que tendrá como objeto contribuir al esclarecimiento global de la verdad sobre las más graves violaciones a los derechos humanos cometidas en los últimos años, sea en el país o en el extranjero, i estas últimas tienen relación con el Estado de Chile o con la vida política nacional, con el fin de colaborar a la reconciliación de todos los chilenos y sin perjuicio de los procedimientos judiciales a que puedan dar lugar tales hechos.* Es conocida la labor de esclarecimiento realizado en los primeros años del gobierno de Patricio Aylwin y el impacto producido al momento de la emisión de los grandes tomos del Informe Rettig, sin embargo el sufrimiento y dolor de las miles de familias directamente afectadas por la violación a los Derechos Humanos, muchas veces no se ha visto convenido con la solución y el encuentro de la justicia. Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. *Informe Rettig. Informe de la Comisión Nacional sobre Verdad y Reconciliación. Tomo 1.* Santiago, La Nación, 1991, p. VIII.

199 A través del mandato expresado en el Decreto Supremo n° 1040 donde se señala: *su objetivo exclusivo (es) determinar, de acuerdo a los antecedentes que se presenten, quiénes son las personas que sufrieron privación de libertad y torturas por razones políticas, por actos de agentes del Estado o de personas a su servicio, en el período comprendido entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1990 (...)* También se establece que se deberá proponer al Presidente de la República las condiciones, características, formas y modos de las medidas de reparación, austeras y simbólicas, que podrán otorgarse a las personas que, reconocidas como prisioneros políticos o torturados, no hubieren recibido hasta la fecha otro beneficio de carácter reparatorio derivado de tal capacidad. Asimismo las propuestas de medidas reparatorias de orden precuenciarlo deberán considerar el hecho de que la persona reconocida haya sido objeto de otra medida reparatoria de carácter permanente. Este informe tenía la intención de llevar a cabo una reparación, cuestión que no estaba en las bases del Informe Rettig, el cual simplemente establecía un reconocimiento a la verdad, a lo sucedido durante un período determinado en el cual la violencia había tomado un carácter oficial mediante el ejercicio estatal. El Informe Valech consideraría como fundamental la consideración de un reconocimiento de dicho Estado a los sujetos prisioneros y torturados por cuestiones políticas. Ministerio del Interior y Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. *Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura*, p. 21.

mediado por un contexto que, como hemos establecido, parece haber estado tutelado por los mandos y autoridades militares que obraron en dictadura. Eso determinó que ambos informes no ahondaran en la justicia sino en una lógica del perdón, con el fin de avanzar hacia la paz y a la construcción de un país que no pierda la memoria, pero que debe ser capaz de superar el pasado pensando en el futuro.<sup>200</sup>

Una consideración parecida la establece Graciela Rubio con respecto a que el pasado reciente ha sido construido desde un discurso oficial a partir del orden y las categorías del perdón y reconciliación como unidad de gesto y cierre de la experiencia de derechos humanos, donde el Informe Rettig funda sus significados en un sustrato de pensamiento cristiano conservador de reminiscencias hispánicas,<sup>201</sup> es decir, una sentencia de culpa para todos los sectores de la sociedad que habrían sido los culpables de la situación a la cual llegó el país, donde el quiebre fue inevitable. En cuanto al Informe Valech se revela como un testimonio de una experiencia social compartida, pero sin modificar las tesis explicativas vigentes, por lo cual la memoria del dolor, la memoria del quiebre del cuerpo personal y político es entregada como verdad develada y como memoria de acogida y de responsabilidad ciudadana, sin ser conceptualizada como una acción del recuerdo ético-político que modifique las explicaciones vigentes.<sup>202</sup>

¿Qué sucede en su aplicación pedagógica? ¿Cómo diseñaron y crearon propuestas para una educación en temas controversiales? En 1996 la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, continuadora de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, redactó una serie de propuestas temáticas para la educación en derechos humanos centradas en el "nunca más", estableciendo que

---

200 Insistimos en que nuestras ideas no tienen por objetivo recriminar las actuaciones de los gobiernos de la Concertación, ni de Patricio Aylwin ni de Ricardo Lagos. Creemos que algunas de las políticas de reconciliación y reparación fueron elaboradas con la mejor de las intenciones, pero ello no quiere decir que no podamos tomar una postura crítica con respecto al cómo se ha abordado el tema, sobre todo en lo que concierne a los procesos educativos y a la labor en el aula escolar.

201 Rubio, *Memoria, política y pedagogía*, p. 345. La autora plantea que la reconciliación posterior es impuesta como un deber moral.

202 *Ibidem*.

el sector comprometido con este proceso debe ser el educativo.<sup>203</sup> La intención de los gobiernos de la Concertación siempre tuvo en cuenta la cuestión de armonizar al país, de terminar la confrontación y abrir el pensamiento a la posibilidad de variadas perspectivas frente a un mismo proceso.

Este documento menciona cuestiones que se pretende abordar en un futuro, pues como lo señala su título, son propuestas temáticas, pero al mismo tiempo desde el presente podemos hacer una autocrítica a su avance. Se menciona, por decir unas cuantas cosas, la libertad de cátedra del docente,<sup>204</sup> la cual el currículo escolar actual no permite desarrollar en base a la enseñanza de los derechos humanos. Es claro cómo a través de la política del consenso se estableció que el docente debe ser neutral. El mismo programa de estudio menciona que el docente debe entregar las herramientas para que los estudiantes sean quienes reflexionen sobre el proceso histórico que vivió Chile, pero en ningún momento les otorga libertad para poder contar su visión de los hechos o su particular postura. No tienen la posibilidad de ser profesores críticos sino neutros.<sup>205</sup> Quedamos así relegados a una actividad instrumental, donde debemos ser intermediarios entre la discusión de las fuentes, la bibliografía y los estudiantes, pero ¿cómo abordar una educación en temas controversiales de manera instrumental? ¿Cómo plantear una enseñanza sobre la violación a los derechos humanos de forma neutral? ¿Es

---

203 Esta entrega es parte de tres tomos asociados a la Educación en Derechos Humanos, el primero que aquí se señala pero también *Aportes Metodológicos para una Educación basada en Derechos Humanos y Contenidos Fundamentales de Derechos Humanos para la Educación*, los cuales tienen por objetivo: *la reconciliación nacional que vincula y da sentido a las diversas iniciativas que comprende la política pública impulsada en torno a los Derechos Humanos, ha buscado asegurar el respeto a éstos y promover sus contenidos valóricos a través del perfeccionamiento institucional y el impulso de una multitud de esfuerzos educacionales, en todos los campos de ésta -la educación formal, no formal e informal- en orden a permitir el libre desarrollo de las actitudes espirituales y las conductas que la expresan, y alejar paulatinamente todo sentimiento odioso de las relaciones humanas (...).* Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. *Propuestas Temáticas para la Educación en Derechos Humanos*. Santiago, Biblioteca Básica para la Educación en Derechos Humanos, 1996, p. XXVI.

204 *Ibíd.*, p. XXVIII.

205 Los autores explican que existen cinco tipos de posición de los profesores frente a los temas controversiales: El profesor que evita y no aborda los contenidos de temas controversiales; el profesor objetivo, aborda solo lo objetivado, no lo conflictual; el profesor negador que tiene conocimiento de lo controversial y aun así presenta su visión; el profesor neutral presenta diferentes perspectivas actuando como moderador de la discusión; el profesor crítico presenta la visión de los oprimidos y guía en la reflexión; el profesor es adoctrinador cuando incentiva el aprendizaje de verdades no argumentadas o racionalmente verificables. Esta discusión se realiza a través de una serie de intelectuales educativos que los mismos autores del artículo señalan. Toledo Jofré, "Enseñanza de 'temas controversiales'...", p. 278.

posible? Si queremos evitar que situaciones como estas ocurran en un futuro ¿no debemos tomar una postura activa y crítica frente a dicho tema?

En las *Propuestas para la Educación en Derechos Humanos* se menciona la discusión entre ética y Estado, donde este último tiene como única consideración ética y moral la presente en la constitución, por lo que se aleja de un carácter neutro.<sup>206</sup> Asimismo la educación en valores éticos menciona Graciela Rubio, no puede ser neutral,<sup>207</sup> pues se busca una respuesta y una actitud crítica frente a los temas que se pretende, no vuelvan a suceder.

No se entiende, más allá de la política de reparación y reconciliación, cómo se pretendía mediante el currículo establecer una neutralidad de la enseñanza y del proceso educativo en un tema imperante dentro de las sociedades del nuevo siglo. La apertura de visiones no puede ir de la mano con una aceptación de la intransigencia, por lo mismo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de temas controversiales no puede caracterizarse como neutral, pues conlleva una inmensa responsabilidad y una capacidad de generar ciudadanos comprometidos con la defensa de dichos postulados. En este sentido, lo planteado por Paul Ricoeur se ajusta en cuanto que memoria e historia se constituyen desde una dimensión práctica que configura sentido a la experiencia temporal, donde los episodios de la historia reciente de tortura y genocidio encerrarían la imposibilidad práctica de la historia de neutralidad ética.<sup>208</sup>

### 4.3. TELETRECE Y TELEANÁLISIS EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Los OF – CMO en Historia, Geografía y Ciencias Sociales tienen como objetivo

---

206 Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. *Propuestas Temáticas para la Educación en Derechos Humanos*. Santiago, Biblioteca Básica para la Educación en Derechos Humanos, 1996, p. 26.

207 Osorio, Jorge y Rubio, Gabriela. *La cualidad enfoque Indicial en Educación*. Escuela de Humanidades y Política, 2007, pp. 51-52 en Rubio, Graciela. *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. Santiago, LOM, 2013, p. 376.

208 No queda claro si Ricoeur es citado por Graciela Rubio dentro de la obra de María Inés Mudrovic o si está fuera, pues luego de cerrar la mencionada cita, escribe: *Ver también dimensión pragmática de la memoria. Usos y abusos de la memoria en Ricoeur*. Además, en el apartado bibliográfico no se menciona ningún título como el anteriormente referido, siendo que aparecen cuatro bibliografías, por lo cual dificulta el poder definir en qué obra se circunscribe. Mudrovic, María Inés. *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la Historia*. Madrid, Akal, 2005, p. 119, en Rubio, Graciela. *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. Santiago, LOM, 2013, p. 336.

que los estudiantes no conciban el conocimiento disciplinar como lejano y desvinculado de su mundo<sup>209</sup>. Esta premisa conlleva una valoración de la asignatura a través de la cual se logra comprender la sociedad en la que vivimos, pero no solo eso, también la idea de ser partícipes en el mundo que les rodea. ¿Cómo se insertan las fuentes primarias que hemos seleccionado dentro del currículo? ¿Qué objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios se pueden abordar desde los noticiarios seleccionados? ¿Qué objetivos, habilidades y actitudes se pueden propiciar desde su trabajo? La intención de este apartado tiene como finalidad el conocer los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios, pero también los objetivos, habilidades y contenidos propuestos por el currículo escolar, así como realizar una selección en cuanto a su posibilidad de realización con las fuentes postuladas anteriormente.

#### 4.3.1. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

A través de una selección de los principales objetivos que se pueden desarrollar en la Unidad 3: “El quiebre de la democracia y la dictadura militar”, intentaremos ver cómo los noticiarios *Teletrece* y *Teleanálisis* contribuyen como material didáctico para su logro. Por ello, dentro de los once propuestos por los OF – CMO, hemos hecho el siguiente apartado:<sup>210</sup>

1. Comprender que en el siglo XX la historia de Chile se caracteriza por la búsqueda del desarrollo económico y la justicia social.
4. Problematicar las dinámicas que llevaron al quiebre de la convivencia democrática en la década de 1970 y valorar la democracia y el respeto a los derechos humanos como forma de convivencia cívica.
5. Caracterizar el impacto de los procesos históricos mundiales y latinoamericanos en Chile.
6. **Evaluar los efectos en la calidad de vida de las personas de los principales procesos sociales, económicos, culturales, políticos y geográficos en Chile durante el siglo XX.**

---

209 Ministerio de Educación. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago, Ministerio de Educación, 2009, p. 196.

210 *Ibid.*, p. 234.

8. Valorar los aportes que distintos sectores sociales han hecho al legado cultural nacional a través del tiempo.
9. Comprender que los procesos de cambio histórico tienen ritmos distintos y que en el siglo XX el cambio histórico se acelera.
10. **Evaluar críticamente distintas interpretaciones historiográficas.**
11. **Recuperar testimonios para profundizar en la experiencia de los sujetos que vivieron procesos históricos recientes**

Como se puede apreciar a la hora de leer los números, hemos descartado algunos de los objetivos y al mismo tiempo, de los seleccionados, hemos destacado los más relevantes para nuestra posterior secuencia didáctica.<sup>211</sup> Podríamos desarrollar cada uno de ellos, pero consideramos que mientras menor sea la cantidad, más completo y complejo puede ser el aprendizaje de los estudiantes. Sin lugar a dudas la recuperación de testimonios es el enlace directo con los noticiarios, pues tanto *Teleanálisis* como *Teletrece* evidencian la experiencia de sujetos que vivieron en la dictadura, que observaron o participaron de los hechos trascendentales que se pueden observar en la selección de los elementos audiovisuales.

A medida que se presentan los elementos audiovisuales, estos se contrastan con una selección de versiones historiográficas donde los jóvenes evalúan de manera crítica, con fuentes disponibles visual y auditivamente, el proceso por el cual transitó el país en esos años. Para ello se disponen escritos entregados a los estudiantes por medio de material didáctico que se explicita más adelante, cuando se establezca la secuencia didáctica. Así como, a través del análisis de la fuente y la visión de los historiadores, el estudiante es capaz de evaluar en su conjunto los efectos de la calidad de vida de las personas en la dictadura militar.

Si nos detenemos por un momento y vemos los contenidos mínimos obligatorios, se señala el régimen militar como la *confrontación de visiones políticas*

---

211 Invitamos al lector a consultar la totalidad de los Objetivos Fundamentales dentro del Tercer año medio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Hay que tener en consideración que estos objetivos, así como la totalidad de los otros niveles y asignaturas, se establecen de forma anual, no divididos por unidad, lo que obliga al docente a realizar una selección de los que considera más idóneos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. También queremos destacar que, a pesar de que el currículo escolar chileno exige el enseñar los contenidos en su totalidad y cumplir con los objetivos fundamentales, lo entendemos como una guía para el docente, en ningún caso como un manual que se debe seguir al pie de la letra quitándole la autonomía y la inventiva al profesorado.

sobre la crisis que desemboca en el quiebre democrático de 1973. Caracterización de los principales rasgos del golpe de Estado y de la dictadura militar en Chile: la violencia política; la supresión del Estado de Derecho; la violación sistemática de los derechos humanos; la transformación neoliberal de Chile (la transformación del rol del Estado y la nueva política económica); la creación de una nueva institucionalidad política bajo la Constitución de 1980; las relaciones con los países vecinos y con la comunidad internacional. Valoración de la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia. Contextualización del proceso político chileno en el marco de las dictaduras y la recuperación de la democracia en el Cono Sur.<sup>212</sup> Entendiendo entonces que los principales postulados se pueden abordar desde el estudio de las fuentes audiovisuales, donde destaca la supresión del Estado de Derecho y la violación sistemática de los derechos humanos, considerando además la valoración del aprendizaje y la conservación de la memoria histórica, el video se convierte en una ayuda, un facilitador en la comprensión de un suceso histórico como lo fue el nombrado,<sup>213</sup> del cual los estudiantes mentalmente seleccionan imágenes y emiten opiniones al respecto. Siguiendo la misma línea, lo presentado en el Programa de Estudio, toma en consideración cuatro contenidos, pero de ellos hemos seleccionado dos, los cuales exponemos a continuación:<sup>214</sup>

- El golpe de Estado de 1973 y la dictadura militar: violación sistemática de los derechos humanos, violencia política y la supresión del Estado de Derecho, modelo económico neoliberal, institucionalidad política y relaciones internacionales.
- Organismos, actores y acciones de defensa de los derechos humanos.

La congruencia entre OF – CMO y el Programa de Estudio se presenta mediante

---

212 Ministerio de Educación. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios...*, p. 236.

213 Tanto Ferrés, Joan. *Video y educación*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1992, p. 35 como Niño Rojas, Víctor y Pérez Grajales, Héctor. *Los medios audiovisuales en el aula*. Bogotá, Editoriales Magisterio, 2005, p. 205, estudian el concepto de *video-apoyo*, donde señalan que éste es equivalente a las diapositivas de apoyo, pues ayudan a comprender el discurso del docente, pero al mismo tiempo entrega facilidades, pues si los estudiantes lo requieren, se puede volver a ver un extracto. Hoy en día, las tecnologías han avanzado bastante y los medios audiovisuales se pueden compartir en redes sociales, en correos electrónicos y en una multitud de plataformas. Los materiales se pueden conseguir rápidamente, pero la labor docente no se puede trasplantar o quitar, actúa como guía, como medio entre el conocimiento y los jóvenes.

214 Ministerio de Educación. *Programa de Estudio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Tercero Medio*, p. 179.

estos contenidos, una pincelada rápida en lo que es el soporte pedagógico, pero cuando nos dirigimos a la sección "sugerencia de actividades" nos encontramos con que por un lado, efectivamente se ayuda en la selección de fuentes y de bibliografía para entender la dictadura militar, la violencia política, la supresión del Estado de Derecho, el modelo económico neoliberal, las instituciones políticas y las relaciones internacionales, pero por otro, la cuestión de la violación a los derechos humanos como también los actores y las acciones en la defensa de los mismos queda sin un sustento tanto para estudiantes como para docentes. El apartado señala una actividad de investigación en la que los jóvenes organizados en grupos, son los encargados de seleccionar fuentes diversas (testimonios, prensa, informes, trabajos historiográficos, etc.) sobre un aspecto en torno a la violación de derechos humanos durante la dictadura militar,<sup>215</sup> pero no definen el cómo los estudiantes deben buscar la información ni cómo seleccionarla. En efecto, se establece una serie de páginas web que pueden consultar, pero no una guía de cómo hacerlo. Tampoco aparecen consejos al docente en cuanto a su actividad. Aquí vemos que el currículo entendido desde el Programa de Estudio, si bien establece la importancia de reconocer la violación de los derechos humanos y los actores comprometidos, no asegura una forma eficiente para llevar a cabo un aprendizaje efectivo en ello, ni una enseñanza segura. Tanto docente como estudiantes se ven obligados a buscar por sus propios medios, la forma más efectiva de lograr el cometido. Si bien se señala como opción la visita a distintos sitios virtuales como la web del Museo de la Memoria, entre otros, no consideramos suficiente esta estrategia, pues el docente debe ser un guía proactivo a través de temas conflictivos y sucesos de tan dolorosa y chocante realidad.

El trabajo con los materiales audiovisuales de *Teletrece* y *Teleanálisis* permiten comprender algunos de los sucesos en el período de la dictadura, abarcando críticamente la violación a los derechos humanos, dando cuenta de un acontecer social y político. A través del noticiario los estudiantes son capaces de observar momentos en los cuales se muestra violencia por parte del Estado, pero también de los grupos contestatarios al régimen. También es posible notar cómo hay una efervescencia colectiva, los jóvenes de la década de los '80 salen a las calles

---

215 *Ibíd.*, p. 200.

protestando contra la dictadura, al mismo tiempo que algunos hallazgos de detenidos políticos aparecen en la pantalla de la televisión abierta. A pesar que algunos hechos golpean la sensibilidad, sobre todo de los estudiantes que en el tercer ciclo de enseñanza media por lo general no alcanzan los 17 años, se hace sumamente necesario que puedan observar lo que sucedió, obviamente matizando la presentación de los elementos audiovisuales, pero centrando la información en la violación de derechos humanos, donde no puede haber cabida distinta, pues la recuperación de la memoria histórica y colectiva necesita de un impacto sensitivo.

#### 4.3.2. DESARROLLO DE HABILIDADES

El Programa de Estudio también define una serie de habilidades que los estudiantes deben desarrollar, estas se encuentran unidas a los contenidos y objetivos, pero es menester mencionarlas y analizar el cómo se ajusta a nuestra posterior secuencia didáctica, teniendo en consideración la utilización de un material educativo como lo es el medio audiovisual, los noticiarios de *Teletrece y Teleanálisis*. A continuación disponemos de tal mención:<sup>216</sup>

- Evaluar críticamente interpretaciones historiográficas divergentes sobre los principales procesos de la historia de Chile en la década de 1970 y 1980, considerando la pertinencia de las fuentes utilizadas y la rigurosidad del análisis.
- Recuperar testimonios y expresiones de la memoria social para indagar sobre contenidos del nivel y/o profundizar en la experiencia de los sujetos que vivieron procesos históricos recientes.
- Utilizar fuentes diversas para indagar sobre procesos históricos.
- Comunicar los resultados de análisis e indagaciones, de manera sintética y organizada.
- Emitir y justificar una posición propia frente a los procesos estudiados.

En esta ocasión no hemos realizado ninguna selección pues consideramos que a través del estudio de las fuentes audiovisuales se comprometen todas las

---

216 *Ibíd.*, p. 179.

habilidades antes descritas (exceptuando la primera de ellas, que se logra con la incorporación de otros documentos), es decir, los estudiantes luego de visualizar los videos, mediante una estrategia y una secuencia didáctica, son capaces de recuperar testimonios y expresiones de la memoria social al mismo tiempo que pueden profundizar en ellos, con lo cual utilizan fuentes diversas y poco usuales. Allí se inserta la posibilidad de contar con el noticiario que, al mismo tiempo, a través de su uso, pueden establecer una investigación y compartir sus resultados comunicando contenidos y convirtiéndose así en portadores de conocimiento, habilidades y actitudes. De este modo, pueden conseguir estipular justificadamente una posición propia frente a temas controversiales, pues tienen las herramientas para poder hacerlo.

#### 4.3.3. DESARROLLO DE ACTITUDES

En un mundo que no solo exige desarrollar habilidades sino que también los estudiantes requieren una serie de actitudes, muchas de ellas encaminadas a la convivencia dentro de una sociedad democrática y plural. La tercera unidad de tercer año medio establece una serie de actitudes entre las cuales destacamos algunas:<sup>217</sup>

- Demostrar interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.
- Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio de igualdad de derechos.
- **Valorar y promover la defensa de los derechos humanos.**
- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias.
- **Reconocer el diálogo como fuente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad.**
- Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona.
- Ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático.

---

217 *Ibíd.*, p. 180.

- Desarrollar la perseverancia, el rigor, la flexibilidad y la originalidad en el cumplimiento de tareas y trabajos.
- **Valorar la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia.**

Nos parece sensato que para desarrollar una actitud hacia los derechos humanos destaquemos justamente aquellas dentro de la muestra que repercuten directamente en la valoración hacia ella, en este sentido, nos parece mucho más abordable el valorar la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia, pues es más amplio e integra el proceso de diálogo entre los distintos sectores de la sociedad, permitiendo una convivencia en un ambiente democrático, aunque no por ello se pretenda olvidar el pasado ni perder el contenido de la memoria histórica y colectiva, por la que hemos insistido categóricamente desde su relevancia para que sucesos como los anteriores no vuelvan a ocurrir. La educación en este sentido es una herramienta social para promover valores en los jóvenes, los cuales están en directa relación con el acuerdo y la coexistencia de distintas perspectivas o miradas en un ambiente de tolerancia.

*"La tarea de terminar con la Dictadura es un imperativo de todos. Cada cual puede y debe hacer algo en favor de su liberación. No es indispensable concentrarse tras una única forma de lucha, militar en tal o cual partido, ponerse detrás de ésta o aquella organización dirigente. Por el contrario, la multiplicación de miles de iniciativas, el hostigamiento de cada chileno, la presión de cada punto del país es la que hará trizas la capacidad represiva de la Dictadura y dejará en evidencia que –pese a su poder bélico– son apenas un puñado los que sostienen el actual orden. (...) Es cosa de un poco disciplina, un poco de imaginación."*

Juan Pablo Cárdenas,  
1983

## **CAPÍTULO V**

### **ANÁLISIS DE FUENTES:**

### **LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN CONTRASTE**

Tras la identificación del material audiovisual que se seleccionará para hacer la parte principal de la secuencia didáctica que se expone en el capítulo siguiente se hace pertinente la consideración de dos interrogantes respecto a estas fuentes audiovisuales. En primer lugar, determinar la importancia del hecho relatado; para luego pasar a un tema de suma relevancia teniendo en cuenta lo observado en los *Planes y Programas* del Ministerio de Educación, y que guarda relación con

la importancia de cada suceso respecto a la secuencia didáctica a desarrollar. A través de las siguientes páginas se expondrá un breve desarrollo del contexto histórico en el que se producen los hechos relatados, y la razón que se ha tenido para considerarlos como parte central de nuestra propuesta didáctica.

### **5.1. CASO “HORNOS DE LONQUÉN” (1978)**

En noviembre de 1978 la Conferencia Episcopal chilena dio una cruda declaración pública sobre los “presuntos detenidos desaparecidos”, lo que representaba la existencia de evidencia concreta sobre crímenes perpetrados por agentes del Estado.<sup>218</sup> Con los abiertos resquemores que producía la Vicaría de la Solidaridad en el gobierno –que había nacido en 1976 para prestar asistencias a las víctimas del régimen– y que trabajaba bajo el resguardo de la Catedral Metropolitana de Santiago, lo que le salvaba de sufrir consecuencias de la cólera gubernamental, cuando ocurrió un descubrimiento que marcaría su historia: Un anciano que buscaba a su hijo desaparecido dio con unos hornos de cal abandonados cercanos a la localidad de Lonquén, dando notificación inmediata a los miembros de la Vicaría. Luego de documentar rápidamente los hallazgos dieron aviso a la Corte Suprema y a la Policía de Investigaciones, quienes se hicieron presentes para constatar la identificación de los cuerpos. El régimen temía por las implicancias que podía tener esto en la opinión pública, por lo que rápidamente entregó los restos a sus respectivos familiares, sin permitir un funeral apropiado; a la vez que sobreescribió la causa debido a la Ley de Amnistía,<sup>219</sup> que aprobada el mismo año, daba total indulto a cualquier perpetrador de delitos durante el estado de sitio que había seguido desde el inicio del régimen.

A pesar que el gobierno se deshizo rápidamente del problema que suscitó Lonquén, las denuncias se multiplicaron y visualizaron un hecho que, hasta entonces, solo eran rumores: los desaparecidos habían sido asesinados y sus

---

218 (...) *deben, a nuestro parecer, darse por detenidas por los servicios de seguridad del gobierno (...) hemos llegado a la conclusión de que el gobierno no realizará una investigación a fondo de lo ocurrido. (...) Lamentamos tener que decir que hemos llegado también a la persuasión de que muchos, sino todos los detenidos desaparecidos, han muerto, al margen de toda la ley. Conferencia Episcopal de Chile: Documentos del Episcopado. Chile 1974-1980. Santiago, Ed. Mundo, 1982, pp. 391-393. En: Cavallo, Ascanio; Salazar, Manuel y Sepúlveda, Óscar. La historia oculta del Régimen Militar. Memoria de una época 1973-1988. Santiago, Uqbar Editores, 2008, p. 297.*

219 Decreto Ley n° 2191. CHILE. *Concede amnistía a las personas que indica por los delitos que señala.* Ministerio de Justicia, Santiago, Chile, 18 de abril de 1978.

restos escondidos clandestinamente. Sin declaraciones por parte del régimen, y con un número de denuncias que se fueron sumando vertiginosamente,<sup>220</sup> ni siquiera los medios pudieron desentenderse de esta situación.

### 5.1.1. PRENSA

Los archivos de *Teletrece* muestran que los móviles de prensa se hicieron presentes en los hornos, que se encontraban en un lugar poco accesible de la zona de Lonquén; mientras que la toma de decisiones de forma oficial por parte de la justicia ordinaria llevó a que los medios no se sintieran ajenos a los hechos ocurridos.<sup>221</sup> Aunque algunas revistas, como *Solidaridad*, *Mensaje* y *Qué Pasa* publicaron testimonios e informes judiciales, los canales de televisión se mantuvieron con la prerrogativa de referir al compromiso del gobierno por lograr la justicia, incluyendo comentarios de personeros y testigos que desacreditaban los hechos en sí.<sup>222</sup>

Sin embargo, uno de los testimonios más crudos y realistas fue el presentado por Ignacio Agüero en *No olvidar*, un documental de 30 minutos de duración y que buscó recoger testimonios visuales, entrevistas a familiares y explicaciones sobre los hechos de Lonquén, apuntando a preservar la memoria de la situación.<sup>223</sup> *Teleanálisis* eligió, para su capítulo 45, añadir el trabajo de Agüero, revitalizando la memoria y apelando a la intención del director: «yo quería que no se olvidara. Era la guerra de la memoria».<sup>224</sup>

### 5.1.2. FUENTES ESCRITAS/BIBLIOGRAFÍA A CONTRASTAR

En su edición n° 319, la revista *Hoy* abordó el problema que suscitó la publicación del libro *Lonquén*, realizado por Máximo Pacheco, abogado de la Vicaría de la Solidaridad, quien había sido uno de los primeros en evidenciar el crimen ocurrido *in situ*. Si bien la primera edición, publicada en 1980, fue rápidamente prohibida; la reedición de 1983 fue publicada en un ambiente de "mayor apertura", según el semanario. Para realizar el contraste de fuentes señalamos una sección de su

---

220 *Ibíd.*, pp. 300-305.

221 Stern, *Luchando por mentes y corazones*, p. 212.

222 *Ibíd.*, pp. 216, 220.

223 Mouesca, Jacqueline. *El documental chileno*. Santiago, LOM, 2015, pp. 96-97.

224 *Ibíd.*, p. 97.

entrevista, donde Pacheco esboza a los culpables de los hechos de Lonquén, sin apuntarlo explícitamente:

*«No es mi libro el que va a incentivar este recuerdo, sino el horror del martirio del que fueron víctimas quince personas y el dolor de sus familiares». En cuanto a las mayúsculas<sup>225</sup>, «el nombre Lonquén no necesita escribirse con mayúsculas o minúsculas; él fue escrito con sangre...». No solo "se señala" la versión de las autoridades: se da una transcripción textual de todas ellas. Si el caso era conocido, y su por ello, se prohibía editarlo, «con ese criterio no deberían publicarse la mayoría de los libros de historia". Pacheco agregó: «No es este libro el que atenta contra la convivencia fraternal de los chilenos, sino los asesinatos de que cuenta..., los quince cadáveres masacrados en Lonquén, que fueron ocultados y que nunca fueron entregados a sus familiares para su sepultación. Los que atentan contra la convivencia fraternal no son los que escriben libros, sino los que matan personas y permanecen impunes».<sup>226</sup>*

*Máximo Pacheco*

*Autor Lonquén, abogado de la Vicaría de la Solidaridad.*

De este mismo libro se recoge el testimonio de Ignacio Vergara Guajardo, un agricultor detenido la misma noche que el resto de las víctimas, quien relató la crueldad del trato de los carabineros que los aprehendieron. A pesar que logró salvar con vida, quedó con secuelas físicas que posteriormente describió cuando los Tribunales de Justicia tomaron el caso. Vergara señala:

*1. Declaración de Ignacio del Carmen Vergara Guajardo, Santiago, dieciséis de mayo de 1979. Comparece IGNACIO DEL CARMEN VERGARA GUAJARDO, agricultor, chileno, natural de Isla de Maipo, analfabeto, cédula de identidad n° 29602 de Talagante, casado, 40 años, domiciliado en Isla de Maipo, calle Nahuales n° 80, quien, interrogado bajo juramento legal, expone:*

*Conozco el motivo de mi citación.*

*Efectivamente el día 7 de octubre de 1979, me encontraba en casa de la familia Hernández, desde las 16.00 horas, y por haberme pillado el Toque de Queda, me quede en dicha casa. Salí del comedor de la casa al*

---

225 El título del libro fue intencionalmente escrito solo con letras mayúsculas.

226 Hoy, n° 319. Santiago, 31 de agosto-6 de septiembre de 1983. "Prohibición y respuesta", p. 49.

*corredor, a tomar agua, alrededor de las 22.30 horas, cuando llegó una camioneta. De ella, bajaron dos carabineros de nombres Pablo Nancupil y Manuel Muñoz, el último de los cuales me preguntó si allí vivían los Hernández. Al no darle respuesta yo me golpeó y me tiró al suelo con las manos en la nuca, diciéndome “aprovecha de rezar porque los vamos a matar”. (...) Debo señalar que mientras me golpeaban, el carabiniere Manuel Muñoz hizo dos disparos, al ruido de los cuales se asomó Nelson Hernández, identificándose como tal, y procediendo los carabineros a golpearle, y dejarle en el suelo junto a mí. (...) En el interior de la casa, los carabineros señalados sacaron a Carlos Segundo y Óscar Nibaldo a quienes tiraron junto a nosotros, amenazándonos y diciendo: “ustedes son los comunistas” y “póngase a rezar”, a la vez que nos propinaban golpes con las culatas de las metralletas los carabineros Torres y Caliqueo.<sup>227</sup>*

*Ignacio Vergara*

En su testimonio el agricultor declara la violencia de la detención y que en ningún momento se señaló el porqué de la situación más allá de la presunción de ser comunistas. Al respecto, el libro *La historia oculta del régimen militar*, conocido por ser uno de los primeros textos que evidenció los hechos ocurridos entre 1973 y 1988, señalaba lo siguiente:

*El hallazgo de Lonquén tuvo un inolvidable impacto público.*

*Aquel nombre se convirtió en un sinónimo de la barbarie.*

*Pero para los familiares de detenidos desaparecidos constituyó algo más doloroso, la primera evidencia pública de que sus parientes podrían estar, como habían temido los obispos, definitivamente muertos.<sup>228</sup>*

*La historia oculta del régimen militar.*

## **5.2. PRIMERAS PROTESTAS ORGANIZADAS (1983-84)**

En mayo de 1983 la Confederación de Trabajadores del Cobre realizó un llamado para que el país se paralizara y se iniciara una gran protesta a nivel nacional contra el régimen de Pinochet. Informado el gobierno de estos movimientos, inició sus propias preparaciones: policías infiltrados, militares apostados en lugares

---

227 Pacheco, Máximo. *Lonquén*. Santiago, Ed. Aconcagua, 1980, pp. 234-235.

228 Cavallo, Salazar y Sepúlveda, *La historia oculta del Régimen Militar*, p. 303.

cercanos a las protestas y uso de violencia desmedida para contener a los protestantes. El 11 de mayo ocurrió la movilización: cacerolazos, cánticos, barricadas y la total detención del tráfico hizo sorprender al régimen que, como se esperaba, actuó con una dureza tremenda, a la vez que los medios de prensa oficiales informaban del extremismo que profesaban sus protagonistas. Con cifras que rondaban los 500 detenidos y allanamientos masivos en sectores específicos, el gobierno logró controlar la situación; pero también apreció, por primera vez, el descontento de la población. Las protestas se sucedieron de forma vertiginosa hasta octubre del año siguiente, a la vez que se produjeron decenas de víctimas fatales por la dura represión que efectuaban los agentes policiales. La situación resultó cada vez más incontrolable para el gobierno, sobre todo en las calles, mientras que la opinión pública, que se alimentaba de los medios de comunicación, comenzó a transmutar hacia una constante oposición al régimen. El problema en las calles se alejó cada vez más del alcance y control con el que, desde un principio, contó Pinochet, debiendo imponer un nuevo estado de sitio, y, por consiguiente, el toque de queda. Aunque las protestas amainaron por un corto período de tiempo hasta 1985, la situación se volvió prácticamente una rutina para la comunidad comprometida con la oposición.<sup>229</sup>

### 5.2.1. PRENSA

Los informes de prensa de *Teletrece*, correspondientes a julio de 1983 muestran que el enfoque noticioso rondó netamente sobre los incidentes y desmanes ocurridos como consecuencia de las protestas. Se destacan las situaciones acontecidas fruto de balaceras en Santiago, y protestas de los estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso, durante un enfrentamiento con Carabineros en el edificio Monseñor Gimpert, en la ciudad-puerto.

Gran diferencia muestra la visión de *Teleanálisis*, que intenta apreciar los testimonios de los protestantes, la no-violencia a la que apelaban y la posterior represión de las fuerzas policiales, enfocándose en la crudeza del accionar de estos últimos.

---

229 Stern, *Luchando por mentes y corazones*, pp. 316-322.

## 5.2.2. FUENTES ESCRITAS/BIBLIOGRAFÍA A CONTRASTAR

La revista *Análisis*, patrocinadora del mencionado *Teleanálisis*, fue fundada en 1977 al alero de la Academia de Humanismo Cristiano, cercana a la Vicaría de la Solidaridad y al cardenal Silva Henríquez. Su emisión, sin embargo, fue duramente vapuleada por el régimen, que impidió que grandes imprentas prestaran sus servicios a esta; debiendo contar con apoyos extranjeros y la mantención de pequeños centros de impresión. Siendo abiertamente opositora a Pinochet, no vacilaron en evidenciar los hechos que los mismos noticiarios de la época negaban, como por ejemplo los datos económico-financieros durante la crisis económica de 1982.<sup>230</sup> Uno de los escritos que recogemos corresponde a 1983, en medio de las protestas mencionadas anteriormente, donde se realiza una analogía con un juego de ajedrez:

### *¿FUTBOL O AJEDREZ?*

*El Chile de hoy –el que se venía gestando calladamente hace más de nueve años y que estalló el último once de mayo– ¿se parece a un partido de fútbol como le explicó Pinochet a las Fuerzas Armadas o más bien a un partido de ajedrez donde cada jugador mueve cuidadosamente sus piezas, recurre a los enroques, camina hacia adelante y “come” hacia el lado, buscando pacientemente llegar al tan ansiado Jaque Mate?*

*Cualquiera que sea la comparación, desde el momento en que el Congreso de la Confederación de Trabajadores del Cobre, hiciera suya la proposición de la Zonal El Salvador, de convocar a un paro nacional –transformado luego en Jornada de Protesta Nacional–, las piezas comenzaron a moverse a toda velocidad, sobre todo el Rey, la Reina, los alfiles, las torres y los caballos, para descubrir finalmente que todos, sin excepción, habían sido ampliamente sobrepasados por los peones.*<sup>231</sup>

*Irene Geis.*

Desde el punto de vista de *Análisis*, las manifestaciones no eran un acontecimiento aislado como exponían los noticiarios, sino que se intentaba vislumbrarlo como una acción que la sociedad tomaba en pleno contra el régimen.

---

230 "Análisis". *MemoriaChilena*. Fecha de consulta: 28 de junio de 2017. Disponible en: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-96756.html>

231 Geis, Irene. "¿Fútbol o ajedrez?", *Análisis*, n° 58, Junio 1983, p. 4.

*A juicio de [Enrique] Montero [ministro de Interior de la época], la protesta no "debía" ir más allá de un cierto grado de ausentismo escolar, a localizadas manifestaciones estudiantiles, a una eventual disminución de la movilización y a una leve baja en las ventas del comercio.*

*Hasta las 19 horas, aproximadamente, del día once, los hechos sucedieron en la forma más o menos así prevista, a pesar que ya al mediodía estaba claro que la manifestación era mayor que la estimada. El ausentismo escolar superaba el 70 por ciento como promedio, las bajas en las ventas del comercio eran del mismo orden y la disminución de la movilización colectiva y particular era notoria mientras que en los campus universitarios las manifestaciones eran masivas y combativas.*

*(...), más la paralización de faenas –total o parcial– en cerca de un centenar de industrias a lo largo del país.*

*DOS PROTESTAS,*

*DOS RESPUESTAS*

*Así y todo Montero concluyó que la Protestas había finalizado alrededor de las 19 horas y que, buena o malamente, había logrado controlarla sin mayores consecuencias para la imagen y la estabilidad del Gobierno.*

*A partir de esa hora, sin embargo, se inició la segunda y más decisiva fase de la reacción nacional. Los grupos organizados que invadieron el centro, la lucha popular en algunos sectores de Santiago, donde Carabineros y civiles emplearon armas de fuego para repeler piedras y barricadas, con el dramático saldo de dos muertos sin "autores" y –sobre todo– el simbólico y ensordecedor ruido de cacerolas y bocinas, cambiaron radicalmente el cuadro.*

*Para dos protestas el Gobierno no podía menos que emplear dos estrategias. Una, violenta, para castigar drásticamente a los que aparecían como los más combativos y otra, más política, para aplacar y dividir a los sectores medios especialmente*

*Los allanamientos a las poblaciones del área sur, con su secuela de humillaciones, profanaciones a los templos católicos y detenciones masivas, no puede ser interpretada sino como una represalia desproporcionada a la desesperación de cesantes, dueñas de casa, jóvenes sin futuro y trabajadores temerosos de perder su ocupación. La presencia en las poblaciones de militares, carabineros y "civiles" también puede ser una*

*advertencia oficial del trato que le espera a los sectores marginales en el caso de persistir en actitudes que algunos observadores de los hechos calificaron como "prácticamente una forma de guerrilla urbana".*<sup>232</sup>

Irene Geis

### **5.3. ATENTADO A PINOCHET (1986)**

Para septiembre de 1986 el Frente Patriótico Manuel Rodríguez había ideado un plan para atacar contra la vida del jefe de Estado, en la llamada "Operación Siglo XX". El tráfico de armas era sumamente peligroso por aquella época, y era realizado desde Perú, que ya había alertado al gobierno chileno por la entrada de armas de alto calibre a través de sus fronteras y del puerto de El Callao. Sin embargo, los controles aduaneros fueron superados y se planeó la emboscada para el día 7 de septiembre. En la ruta G-25, que unía el Cajón del Maipo con Santiago, se realizó el ataque, con un saldo de cinco escoltas de Pinochet muertos y los perpetradores huyendo rápidamente del sitio. Pinochet resultó prácticamente ileso y en los días siguientes se ejecutaron una serie de arrestos a opositores y la implantación de un provisorio estado de sitio.<sup>233</sup>

#### **5.3.1. PRENSA**

Si bien no fue el primer medio en llegar a la escena del atentado,<sup>234</sup> los informes de *Teletrece* mostraron imágenes de uno de los automóviles atacados, el convoy que bloqueó una de las vías que conducía al lugar y la conferencia de prensa realizada momentos después por el ministro Cuadra, dando cuenta del hecho. *Teleanálisis*, por su parte, dio énfasis a las acciones tomadas por Pinochet, a partir de su tesis que vinculaba el hecho al extremismo del marxismo y a que el país se encontraba, prácticamente, en un estado de guerra.

---

232 *Ibid.*, p. 5.

233 Cavallo, Salazar y Sepúlveda, *La historia oculta del Régimen Militar*, pp. 567-576.

234 Famosa es la entrevista del periodista Juan Pablo Reyes de *60 minutos* realizada a Pinochet un par de horas luego del atentado, donde muestra su automóvil con marcas de balas y da detalles de lo ocurrido. Televisión Nacional de Chile (distribuidor). Capítulo 4. Agosto, 1982-Septiembre, 1986 [programa de televisión]. En: Televisión Nacional de Chile (distribuidor), *TVN 40 años: Tu historia es mi historia: Capítulo 4. Agosto, 1982-Septiembre, 1986* [videgrabación]. Santiago, Televisión Nacional de Chile, [2009], 45 min., sonido, color, 58'27". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ArdV3jTqg0>

### 5.3.2. FUENTES ESCRITAS/BIBLIOGRAFÍA A CONTRASTAR

Pinochet hizo un uso favorable del atentado para justificar su política represiva y que, él y su gobierno, eran los únicos que podían salvar al país de los estragos y terrorismo que el comunismo estaba generando. Citamos el siguiente texto que habla de violencia política, tomando parte de un testimonio recogido por la revista *Hoy*:

*El discurso de Pinochet, se concentró en la idea de que Chile era un foco de expansión para el comunismo internacional y que los arsenales encontrados en el norte eran parte de dicho plan. El atentado sería una segunda parte de la revolución que se intentaba introducir desde afuera:*

*"...agregó que 'este cuadro de guerra está promovido por un imperio ideológico sin fronteras y no debemos esperar ayudas ni apoyos externos, porque el llamado mundo libre se ve gravemente afectado por la desinformación e ignora el peligro o no desea enfrentarlo!...'".<sup>235</sup>*

*Violencia Política (Violencia Política en Chile. 1983-1986).*

Por su parte, el diario *El Mercurio*, uno de los principales medios de prensa escrita del país y adherente al gobierno, señaló:

*EL MERCURIO*

*Santiago de Chile, Lunes 8 de Septiembre de 1986*

*Cinco Muertos en Emboscada a Comitiva Presidencial:*

*S.E. Salvó de Atentado*

- La acción terrorista se produjo a las 18.40 horas de ayer, cuando el Presidente de la República, general Augusto Pinochet, quien resultó herido levemente en su mano izquierda, regresaba a la capital desde su residencia en El Melocotón.*
- Su comitiva fue atacada por doce a quince extremistas premunidos de armas de alto poder de fuego, quienes lograron destruir varios vehículos escoltas, provocar la muerte de cinco uniformados y dejar heridos a otros once.*

*El Presidente de la República sufrió ayer un atentado terrorista del que*

---

235 Lúnecken Reyes, Graciela Alejandra. *Violencia Política. (Violencia Política en Chile. 1983-1986).* Santiago, LOM, 2000, p. 154.

*resultó herido levemente en su mano izquierda y en el que murieron otros cinco de sus escoltas, al ser atacada a las 18.40 horas su comitiva con explosivos, rockets y fuego cruzado de ametralladoras en los instantes en que regresaba a Santiago desde su residencia de El Melocotón.*

*El ataque se produjo a la altura del sector El Mirador, en el camino al Cajón del Maipo, por un comando de doce a quince extremistas que se encontraban parapetados en distintos lugares, inclusive un cerro del sector. Los subversivos habían instalado previamente cargas explosivas en el sector El Mirador y portaban armas de fuego de alto calibre.*

*Los heridos fueron trasladados al Hospital Sótero del Río, Hospital Militar y Hospital de Carabineros. Según se informó, en la acción fallecieron el cabo primero de ejército Miguel Ángel Guerrero Guzmán; el cabo primero de ejército Cardenio Hernández Cubillos; el cabo segundo de carabineros Pablo Antonio Silva Pizarro; y dos cuerpos no identificados, uno de ellos carbonizado en el interior de un vehículo.*

#### *Dramático Relato Del Presidente*

- *“Nos atacaron con lanzacohetes, metralletas, fusiles y granadas de mano”.*
- *Expresó que “esto prueba que el terrorismo es serio y que estamos en guerra entre el marxismo y la democracia”.*<sup>236</sup>

## **5.4. PROTESTAS DURANTE LA BEATIFICACIÓN DE TERESA DE LOS ANDES (1987)**

La visita del Papa Juan Pablo II a Chile fue anunciada en 1985 y una comisión preparatoria fue convocada para organizar toda su agenda, sin dar cabida a injerencias del Estado más que en temas de traslado y seguridad: se buscaba remarcar la intención pastoral de la visita. El 1 de abril de 1987 el Papa arribó al Aeropuerto de Pudahuel y cumplió un extenso programa que incluía visitas al Palacio de La Moneda, el Cerro San Cristóbal, el Hogar de Cristo, la Catedral Metropolitana, la Universidad Católica y la Población La Bandera, entre otros. Sin embargo, uno de los hechos más álgidos se dio el viernes 3, cuando realizó la ceremonia de

---

236 *El Mercurio*. Santiago, 8 de septiembre de 1986. “S.E. Salvó de Atentado” y “Dramático Relato Del Presidente”, p. 1.

beatificación de Teresa de los Andes en el Parque O'Higgins de Santiago. Mientras se llevaba a cabo la Eucaristía se comenzó a ver un gran número de personas protestando, y Carabineros respondió utilizando carros lanzagases para disgregar a los manifestantes. Los gritos y la confusión iban en aumento, a la vez que el Papa lanzaba la frase que coronó la visita: «¡El amor es más fuerte!». Con los intentos infructuosos de los obispos intentando llamar a la calma, la ceremonia logró ser terminada pese a la tensión del momento, y con el Papa evidenciando en primera fila la represión utilizada por el régimen.<sup>237</sup>

#### 5.4.1. PRENSA

Numerosos problemas se suscitaron durante los meses previos a la llegada del Papa, especialmente fruto de la presencia del régimen, que orbitando las reuniones y preparativos, intentó inútilmente utilizar el simbolismo de la visita apostólica para su propio beneficio, contrariando el mensaje que proponía la Iglesia.<sup>238</sup> Uno de los temas que debía clarificarse era quien tendría la responsabilidad de la transmisión televisiva de los actos y visitas del pontífice, tarea que recayó en Canal 13, al ser propiedad de la Universidad Católica. Desgraciadamente la colosal tarea de cubrir todo el itinerario papal era imposible para la estación, por lo que el resto de los canales se sumaron con sus móviles de prensa y camarógrafos,<sup>239</sup> pero bajo las directrices de la señal universitaria. Sin embargo, a Canal 13 se le permitió una salvedad excepcional para la época: podrían transmitir la visita completamente, sin censura, al contrario del resto de las redes,<sup>240</sup> quienes podrían suspender sus imágenes cuando sus directores lo creyeran necesario, tal como ocurrió con los testimonios de habitantes de la población La Bandera, donde la transmisión de Canal 13<sup>241</sup> se mantuvo prácticamente inalterada.<sup>242</sup> Durante las

---

237 Cavallo, Salazar y Sepúlveda, *La historia oculta del Régimen Militar*, pp. 600-601.

238 Cavallo, Salazar y Sepúlveda, *La historia oculta del Régimen Militar*, pp. 579-582, 587-588.

239 Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión (distribuidor). *TV o no TV: Capítulo 4*. Santiago, Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión, [2008], sonido, color, 1:37'31". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AV-TsxOiiyQ>

240 Stern, *Luchando por mentes y corazones*, pp. 412-413.

241 *Canal 13 cumplió el convenio con profesionalismo. Transmitió el ciento por ciento de las señales oficiales (...). Este canal no censuró los discursos de los jóvenes y pobladores en los actos masivos*. Portales, Diego; Hirmas, María Eugenia; Altamirano, Juan Carlos y Egaña, Juan Pablo. *Televisión chilena: Censura o libertad. El caso de la visita de Juan Pablo II*. Santiago, Ed. Pehuén, 1988, p. 100.

242 *Ibíd.*, p. 416.

protestas en el Parque O'Higgins los canales adeptos al régimen informaron de la presencia de fuerzas de oposición entre los manifestantes. La conclusión para los medios era que Chile aún seguía bajo la presencia de extremistas violentos.<sup>243</sup>

Según el artículo *Televisión chilena: Censura o libertad. El caso de la visita de Juan Pablo II*, la visita del Papa dio inicio a la apertura dentro de la televisión chilena, no solo por la nula censura que Canal 13 dio a la visita, sino también por la creación de espacios de apertura donde participaron tanto autoridades del gobierno como políticos de oposición.<sup>244</sup>

#### 5.4.2. FUENTES ESCRITAS/BIBLIOGRAFÍA A CONTRASTAR

*Análisis* culpó de los enfrentamientos en el Parque O'Higgins a infiltrados del gobierno, quienes generaron disturbios entre los peregrinos. La revista emplazó abiertamente a personas que no les convenía la visita del Papa ni su discurso cristiano y pro-paz.

*Para terminar esta introducción hay que mencionar a aquellos a quienes la visita del Papa y sus posibilidades de expresión libre, de reuniones políticas pluralistas, de engrandecimiento del espíritu en la fuerza de Cristo no les convenía. Grupos perfectamente adiestrados en la actividad militar o paramilitar, con sus caras tapadas y llevando banderas tan diferentes como para buscar culpar a un abanico de movimientos de Centro e Izquierda, se dedicaron a boicotear concertadamente el acto litúrgico del Parque O'Higgins. Con una violencia inusitada apedrearon por igual a carabineros, periodistas y fieles, invitando la respuesta represiva que llegó a las balas y el gas lacrimógeno. No hubo detenidos y para el Canal Nacional sólo las banderas en alto identificaban a los autores. Si se quería que las autoridades eclesiásticas acusaran a los símbolos que se habían dibujado en las banderas, eso fue fructífero por un momento. (...)*

*En contraste, Televisión Nacional, que había cortado las transmisiones cada vez que un poblador o joven subió al estrado a entregar su testimonio de chileno, esta estuvo con todas sus cámaras en el Parque O'Higgins, y dedicó más de 20 minutos a dar imágenes de los incidentes, acusando al comunismo y la Izquierda, según era obvio para el canal por la leyenda de las banderas.*

---

243 Stern, *Luchando por mentes y corazones*, p. 417.

244 Tironi y Sunkel, *Modernización de las comunicaciones y democratización de la política*, p. 235.

*Un hecho preocupante: cada vez que el pueblo tuvo la oportunidad de expresarse libremente, el Papa fue conmovido y no hubo distorsión de los actos. Pero cuando intervinieron las bandas organizadas en gran número, no sólo desvirtuaron actos que marcarían todo el respeto sino que fueron en contra de los mismos deseos de expresión del pueblo asistente, buscando afectar la percepción sobre el país de los ilustres visitantes.<sup>245</sup>*

*Fernando Paulsen.*

### **5.5. CAMPAÑA DEL "SÍ" (1988)**

Dos años antes del plebiscito que determinaría la suerte política del país, Pinochet comenzó a dar las primeras luces de su búsqueda por mantenerse en el poder, lo que confirmaría finalmente el 30 de agosto de 1988.<sup>246</sup> Aunque el porcentaje de apoyo que manejaba el gobierno era de 44%, se esperaba que la nominación de Pinochet provocara un aumento de este. Sin embargo, se produjo el efecto contrario, y nunca pudo remontar lo que inicialmente se tenía proyectado. Por otra parte, la franja televisiva del "Sí" fue subvalorada dentro de la campaña, frente a todo el potencial publicitario de la oposición.<sup>247</sup> Se subrayaba la intención de progreso y salvación, pero también como olvido deliberado: el Chile de Pinochet era un país nuevo nacido del dolor, y cuya memoria se fortificaba en tanto se olvidara deliberadamente el pasado.<sup>248</sup>

Las ceremonias públicas se multiplicaron en los sectores de extrema pobreza y las campañas publicitarias en los sectores medios, buscando abarcar la mayor parte de la población. Finalmente, se utilizó la herramienta del miedo: la población del momento se arriesgaba a volver a los días de la Unidad Popular y perder todo el progreso adquirido.<sup>249</sup>

---

245 Paulsen, Fernando. "Chile: entre Dios y la dictadura", *Análisis*, n° 169, 7 al 13 de abril de 1987, p. 5.

246 Cavallo, Salazar y Sepúlveda, *La historia oculta del Régimen Militar*, pp. 628, 635.

247 *Ibid.*, pp. 646-647.

248 Stern, *Luchando por mentes y corazones*, p. 423.

249 *Ibid.*, pp. 425-427.

### 5.5.1. PRENSA

El régimen tenía un apoyo tácito: el control que ejercían en los medios de comunicación. Estudios realizados en 1988 demostraron que el gobierno tuvo mayor pantalla en los noticiarios que la franja del "No", incluso en *Teletrece*, que se suponía de oposición (véase Tabla n° 9). Lo expuesto por la red universitaria apuntaba a los actos masivos de Pinochet dando poca mención a los actos de la reciente Concertación de Partidos por la Democracia. *Teleanálisis* analizó en varias fases el proceso eleccionario, vislumbrando los actos de ambos y analizando su despliegue durante el mes autorizado para las campañas.

### 5.5.2. FUENTES ESCRITAS/BIBLIOGRAFÍA A CONTRASTAR

Hunneus realiza un balance del régimen de Pinochet, y otorga un apartado para hablar de la campaña de la opción "Sí", que netamente era sobre la figura del general:

*Cuando se examina a qué regiones viajó el general Pinochet, destacan la V, con veintitrés visitas en los tres años que hemos considerado en nuestro análisis (1986-1988); la I, con diez en el mismo período; y, la VIII, con ocho. En cuanto a su duración, éstas eran rápidas y muy intensas en cuanto al programa, el que incluía el recorrido a diversas localidades. El programa contemplaba su participación en diversos actos, destacando la frecuencia con que se realizaban ceremonias de entrega de viviendas y de inauguración de obras públicas, que constituyeron las políticas prioritarias en ese año. También se consideraban encuentros con la comunidad, los que tenían un carácter más político. (...)*

*Pinochet destacaba en las giras los resultados del Gobierno, poniendo de relieve los éxitos del programa de viviendas impulsado por el ministro Miguel Ángel Poduje. Tal programa contemplaba inauguración de poblaciones, entrega de subsidios para la vivienda y de títulos de dominio, elementos que se veían reflejados en los anuncios y promesas que hacía Pinochet en sus discursos. (...) No era un hecho casual que los dos Ministerios a cargo de las políticas públicas de mayor impacto entre la población [Vivienda y Obras Públicas] y, por lo tanto, más capaces de captar adhesiones para su campaña electoral, estuvieran a cargo de un "gremia-*

*lista" y un militar, los dos grupos más influyentes dentro del Gabinete y ambos abocados a lograr su reelección.*<sup>250</sup>

*El régimen de Pinochet.*

## **5.6. CELEBRACIONES POR EL TRIUNFO DEL "NO" (1988)**

Mientras se recogían los resultados de las primeras mesas durante el plebiscito, comenzó a cundir la desesperación dentro del gobierno: el "No" aventajaba con creces al "Sí". La tensa situación se trasladó a los comandos, mientras Carabineros tenía la orden precisa de mantener el orden en Santiago, específicamente en torno a la Alameda, lo que dificultaba el movimiento de los apoderados de mesa que llevaban un conteo paralelo de votos. Hacia las 2 de la mañana, se informó que el "No" había ganado ampliamente y se había desatado las manifestaciones de júbilo: con poco, el amanecer del día siguiente resultó en una gigantesca explosión de alegría y agradecimiento.<sup>251</sup> Las espontáneas manifestaciones populares se multiplicaron en diversas ciudades del país, destacando los abrazos y saludos que recibieron personal de Carabineros que vigilaban la zona. Sin embargo, las manifestaciones dieron paso a enfrentamientos al atardecer del mismo día.<sup>252</sup>

### **5.6.1. PRENSA**

*Teleanálisis* hizo un gran reportaje, de aproximadamente 40 minutos, donde se vieron todos los pormenores del hecho eleccionario; mientras que Canal 13 se enfocó en los disturbios ocurridos en la Alameda, cerca de la Universidad de Chile, provocados una vez terminados los jolgorios del momento.

### **5.6.2. FUENTES ESCRITAS/BIBLIOGRAFÍA A CONTRASTAR**

Revista *Análisis* dio cuenta de las espontáneas movilizaciones populares que siguieron al triunfo del "No" en el Plebiscito, especialmente en el sector de la Alameda. Destacaba la caravana que partió desde el sector centro de Santiago hasta la Escuela Militar en Las Condes, y otra que partió desde el Metro Las Rejas hasta La Moneda. Mientras se registraron algunos incidentes, *Análisis* culpó de

---

250 Huneus, *El régimen de Pinochet*, p. 570.

251 Cavallo, Salazar y Sepúlveda, *La historia oculta del Régimen Militar*, pp. 654, 663-664.

252 Jiles, Pamela y Miranda, Alejandra. "La hora de las multitudes", *Análisis*, n° 248, 10 al 16 de octubre de 1988, pp. 26-29.

ello a las fuerzas de Carabineros que, se afirma, reaccionaron con violencia frente a la tranquilidad de los adherentes al "No".

*DESPUÉS DEL TRIUNFO DEL "NO"*

### *La hora de las multitudes*

*Tras conocerse los resultados del Plebiscito, de manera continua a lo largo de todo el país, los chilenos se volcaron a las calles para celebrar el triunfo y exigir la renuncia del derrotado Pinochet. Ni la represión ni los continuos llamados al orden del Comando del NO pudieron impedir la espontánea movilización popular. (...)*

*DEVUELVANNOS LA MONEDA*

*"Que o la tumba serás de los libres o el asilo contra la opresión" resonó en las puertas del Diego Portales al mediodía del jueves 6. Miles de personas se habían congregado a las 10 de la mañana en las inmediaciones de Plaza Italia para celebrar el triunfo. Comenzaron algunos a tocar bocinas y a agitar pancartas, y pronto, de todos los rincones, surgieron más y más personas hasta convertirse en una multitudinaria marcha. El propósito fijo: La Moneda.*

*Nadie los había convocado, nadie les dio facilidades para manifestarse, pero eso no importaba: "El pueblo ya ganó, la guerra terminó" repetían sin parar. En un primer momento Carabineros no supo qué hacer, intentaban echarlos del centro y los carros lanzaaguas y lanzagases pasaron una y otra vez ante los alegres manifestantes que cantaban el "Himno de la Alegría" y levantaban las manos. En Ahumada con Alameda la fiesta en las primeras horas de la tarde era total. Muchos se acercaban a saludar a los uniformados y a entregarles flores, pero al mismo tiempo el "Huáscar" y los "zorrillos" no dudaban en atacar. Cada intento por avanzar a La Moneda era reprimido duramente, sin respetar a periodistas o ancianos.*

*(...) Cerca de las cuatro de la tarde, ante ese mar humano, Carabineros optó por dejarlos avanzar por el bandejón central de Alameda. Allí la alegría fue aún mayor, y ni siquiera los autos que tocaban sus bocinas y portaban las banderas del NO pudieron avanzar. La tradicional Plaza Bulnes en menos de cinco minutos se colmó de manifestantes y por primera vez en muchos años pudieron exigir la renuncia de Pinochet en el antejardín de La Moneda. (...)*

*Desde los edificios céntricos lanzaban papel picado a los manifestantes y los aplaudían. Los obreros de una construcción dejaron de trabajar para agitar sus cascos y sus herramientas como saludo, y a medida que transcurrían las horas cada vez más gente acudió al centro capitalino. "Yo no entiendo qué pasa. Se supone que ganamos, pero los pacos siguen apaleándonos como si fuéramos delincuentes. Ahora sí creo que Pinochet debe irse ya", señaló Elizabeth escondida tras un kiosco, mientras la multitud huía de esa incomprensible actitud policial.*<sup>253</sup>

*Pamela Jiles y Alejandra Miranda.*

---

253 Ídem.

## CAPÍTULO VI

# CONSTRUCCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Antes de comenzar debemos establecer qué es lo que entendemos por secuencia didáctica, pues esta definición nos ayudará a comprender y a poder abordar nuestros propósitos con respecto a su elaboración y a la consecución de los objetivos propuestos. En este sentido, Luis del Carmen, luego de discutir sobre el concepto de didáctica y de secuenciación, la define como “los procesos de toma de decisiones en el diseño del currículo que integran el análisis, la selección y la organización horizontal y vertical de los componentes curriculares considerados”,<sup>254</sup> cuestión que podemos aplicar a nuestra labor previa y continua, donde se ha realizado un análisis de fuentes audiovisuales pero al mismo tiempo, de fuentes escritas y bibliografía de la temática, donde en todo momento se ha tenido una consideración por sus potencialidades dentro de sus posibilidades pedagógicas, es allí donde se ha dado un proceso selectivo y, consecuentemente, se promueve una organización de los contenidos y de los materiales disponibles para la construcción de la secuencia didáctica.

Llama nuestro interés, y compartimos la apreciación del autor al mencionar, que “la posibilidad de ajustar los diseños a la realidad concreta de cada grupo de clase y propiciar la máxima intervención de los alumnos en ellos, debe promoverse mediante un uso flexible de los mismos, que permita realizar los ajustes necesarios en el propio proceso de enseñanza/aprendizaje”.<sup>255</sup> Considerando lo anterior y poniendo en valor la idea inicial de realizar la secuencia didáctica con el fin de aportar a los procesos de enseñanza – aprendizaje y a la formación de futuros docentes, no podemos más que reiterar el carácter de documento guía con su consecuente aplicación a cada contexto escolar y particularidad de núcleo educativo, pues nuestra propuesta se establece desde la teoría, mas tiene un objetivo práctico, del cual cada docente debe hacerse cargo teniendo en cuenta su lugar y experiencia específica.

---

254 Del Carmen, Luis. *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Barcelona, Ed. Horsori, 1996, p. 28.

255 *Ibíd.*, p. 29.

## 6.1. EXPLICACIÓN TEÓRICA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

El tema a trabajar en esta secuencia didáctica es definido como *El régimen militar* que se encuentra dentro de la unidad *El quiebre de la democracia y la dictadura militar*. ¿Por qué desarrollar este tema y por qué hacemos esta diferencia? En primer lugar, permite una mirada de los temas controversiales y el estudio del pasado reciente en Chile, que conforman la identidad actual de la sociedad, pero al mismo tiempo se considera a la dictadura como un proceso histórico particular, que si bien tiene como origen el quiebre de la democracia en septiembre de 1973, su duración excede la explicación primigenia y por lo mismo, no puede tener justificativo en la supresión de las libertades y la violación a los derechos humanos. Por ello, consideramos separar dentro de nuestra secuencia didáctica ambos temas que, si bien están interrelacionados, muchas veces no permiten comprender los hechos y acontecimientos posteriores a la irrupción armada de la década de los '70. Es por esto que nos parece considerable el propósito de la unidad donde se plantea que *interesa que identifiquen las medidas y prácticas institucionalizadas de la dictadura que significaron el fin del Estado de Derecho y que caracterizaron la violación sistemática de los derechos humanos en este período. Por otra parte, se busca que reconozcan las características de la nueva institucionalidad política y del modelo económico neoliberal que se instauró, reconociendo elementos de continuidad y cambio con el presente. Por último, es fundamental que las y los estudiantes conozcan y valoren la lucha por la defensa de los derechos humanos y por la recuperación de la democracia que desarrollaron distintos actores en la década de 1980.*<sup>256</sup> El quiebre de la democracia entendemos que se ha considerado en sesiones anteriores a estas y ya se ha debatido sobre su importancia en la crisis del sistema democrático chileno.

El nivel escolar al cual se hace referencia es Tercer año Medio, en su segundo semestre. Estos jóvenes se presumen están entre los 15 y 17 años de edad. Según los Mapas de Progreso del Aprendizaje, deberían encontrarse en un nivel 5, avanzando hacia el nivel 6, lo que significa que *reconocen que en los procesos históricos existen relaciones de influencia entre las dimensiones políticas, económicas,*

---

256 Ministerio de Educación. *Programa de Estudio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Tercero Medio*, p. 178.

*culturales y sociales. Identifica relaciones de continuidad y cambio entre distintos períodos históricos. Comprende que las sociedades se construyen históricamente con aportes provenientes de variadas culturas. Indaga temas históricos seleccionando una diversidad de fuentes. Comprende que distintas interpretaciones historiográficas seleccionan y ponderan de diversas maneras los factores que explicarían los procesos históricos.*<sup>257</sup> En este sentido se advierte la importancia de los procesos históricos construidos a través del tiempo, por una multiplicidad de factores e influencias, no como una línea estática o uniforme sino como una realidad que se forma en base a diversas causales y tiene más de una perspectiva.

El objetivo general de la unidad que esta secuencia didáctica incorpora es aplicar <sup>258</sup> el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como la dictadura militar en Chile entre los años 1973 y 1990 valorando la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia mediante el modelo inductivo. Este objetivo está en directa relación con lo que se plantea dentro del Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como hemos dejado establecido en capítulos anteriores de esta investigación. A su vez, la meta que establece para las dos primeras sesiones es *comparar las dimensiones que implica el proceso de dictadura en Chile desde las visiones y problemas acerca de las libertades y los derechos humanos a través del contraste de fuentes primarias audiovisuales fomentando la empatía histórica,*<sup>259</sup> incorporando además el contraste de bibliografía para la segunda sesión. Para la tercera, es *analizar el proceso de conflicto social, violencia, campaña electoral y retorno a la democracia a través del estudio contrastado de fuentes audiovisuales y bibliografía fomentando la empatía*

---

257 Ministerio de Educación. *Mapas de Progreso de Aprendizaje. Sector Historia y Ciencias Sociales Mapa de Progreso de Sociedad en Perspectiva Histórica*. Santiago, Unidad de Currículum. Ministerio de Educación, 2007, p. 5.

258 Plantea Marzano en su "Sistema de Conciencia del Ser" (Marzano, R. J. *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Experts in Assessment Series, Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). California, Corwin Press, 2001) la acción de evaluar como una de las habilidades más altas, incluso ubicándola más allá de la metacognición, en este sentido se puede adecuar el objetivo a la evaluación de importancia donde el estudiante puede determinar qué tan importante es el conocimiento y la razón de su percepción.

259 En el *Programa de Estudios* se señala como contenido actitudinal no directamente la empatía histórica sino el *demostrar interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento*, que entendemos se relaciona directamente con el concepto de empatía hacia el conocimiento de los procesos históricos en la formación de la identidad individual y colectiva.

*histórica*. Para la cuarta sesión se plantea una meta que tiene directa relación con la fase de aplicación del modelo al mismo tiempo que el objetivo general de la unidad, es decir, *construir generalizaciones en base a los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como dictadura militar en Chile, a través del contraste de fuentes audiovisuales, valorando así, la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia*, quedando abierto el camino para la última de las sesiones, donde la meta a lograr se establece a través de un juego de roles en que los estudiantes toman partido por un personaje o una agrupación y discuten entre sí, mediados por el profesor, resultando dicha meta en el *aplicar el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como dictadura militar en Chile, a través de un juego de roles, valorando así, la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia*. Se ha establecido una división de metas por sesión, o sesiones, dado que pensamos que el proceso educativo es eso justamente, un transcurso en el cual los estudiantes adquieren habilidades y las aprenden a aplicar. En este sentido se comprende que no pueden desarrollar la habilidad de aplicar sin antes haber escalado y atravesado por habilidades de menor nivel.

Consideramos justificable situar a los estudiantes con la capacidad de llegar a desarrollar habilidades de orden superior o de nivel superior<sup>260</sup>, pues por lo estipulado en los Mapas de Progreso, por la consideración en el Programa de Estudio y los OF – CMO, así como también en las investigaciones mencionadas acerca de la educación en temas controversiales y en la valoración de aspectos esenciales dentro de nuestra sociedad contemporánea, no pueden definirse habilidades básicas, pues lo que se espera no es que los jóvenes del futuro simplemente identifiquen o relacionen sin incorporar la capacidad reflexiva y la competencia de análisis crítico frente al pasado reciente. Tienen que ser entes activos, partícipes, es por esta misma razón que también se da la incorporación de la educación cívica en los establecimientos.

---

260 Eggen, Paul y Kauchak, Donald. *Estrategias Docentes*, 2da. Ed., Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 73-74.

En cuanto a los contenidos conceptuales,<sup>261</sup> hemos establecido y seleccionado cinco como principales, ellos son; a) dictadura militar, b) violencia política, c) violación sistemática de los derechos humanos, d) valoración de la lucha por la defensa de los derechos humanos y e) recuperación de la democracia. Estos conceptos o frases conceptuales en algunos casos se mantienen a lo largo de las sesiones con la finalidad de conservar una coherencia y una continuidad a través de ellas. Al mismo tiempo y por hacer una selección, en el escrito hemos dejado de lado aspectos económicos como la instauración de un sistema neoliberal, la Constitución de 1980, las relaciones con los países vecinos y los cambios geográficos, entre otros, pero estos conocimientos son planteados dentro de la contextualización hecha por el docente, pues conceptos y esferas sociales son indisolubles unas con otras. No podemos entender el proceso de retorno a la democracia sin comprender la justificación legal mediada por la Constitución de 1980, tampoco podemos comprender las crisis económicas que conllevan en cierta parte a una crisis política, las cuales se insertan en un modelo de economía neoliberal, por nombrar algunas.

Los contenidos procedimentales los hemos señalado a lo largo de esta investigación, pero se hace necesario, para la elaboración de la secuencia didáctica, definirlos con más detalle. En cuanto a los instrumentos didácticos, la principal fuente histórica que se utiliza es el medio audiovisual, en particular una selección de los noticieros de *Teletrece* y *Teleanálisis*, los cuales permiten acercar el conocimiento histórico a los jóvenes mediante actividades concretas. En la primera sesión los alumnos proyectan a través de una actividad de preguntas y respuestas sobre qué cuestiones son las que ven en los videos que se han expuesto. Luego, mediante la presentación de actividades y guías de trabajo, donde se estipulan fuentes escritas del período, se les incentiva a relacionar y comparar las fuentes audiovisuales con las fuentes escritas y la bibliografía, intentando encontrar similitudes y diferencias entre el contenido audiovisual y el documento.

---

261 Véase Capítulo IV.

## 6.2. PLANIFICACIÓN DE CLASES SEGÚN EL DISEÑO DE MUESTRAS DE DESEMPEÑO DOCENTE

### 6.2.1. MATRIZ GENERAL

#### Unidad Temática n° 3

*El quiebre de la democracia y la dictadura militar*

#### Objetivo general de la unidad:

*Aplicar el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como la dictadura militar en Chile entre los años 1973 y 1990, valorando la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia mediante el desarrollo del modelo inductivo.*

Metas de aprendizaje y desglose de contenidos				
Metas de Aprendizaje	Desglose de contenidos			Sesión/ Fecha
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
Comparar las dimensiones que implica el proceso de dictadura en Chile desde las visiones y problemas acerca de las libertades y los derechos humanos a través del contraste de fuentes primarias audiovisuales, escritas y bibliografía, fomentando la empatía histórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dictadura militar;</li> <li>• Libertad;</li> <li>• Violación de Derechos Humanos;</li> <li>• Interpretaciones historiográficas</li> </ul>	Contrastar fuentes primarias audiovisuales, escritas y bibliografía	Fomentar la empatía histórica	Sesión 1 ...

Metas de aprendizaje y desglose de contenidos				
Metas de Aprendizaje	Desglose de contenidos			Sesión/ Fecha
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
Comparar las dimensiones que implica el proceso de dictadura en Chile desde las visiones y problemas acerca de las libertades y los derechos humanos a través del contraste de fuentes primarias audiovisuales y escritas, fomentando la empatía histórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dictadura militar;</li> <li>• Libertad;</li> <li>• Violación de derechos humanos;</li> <li>• Interpretaciones historiográficas</li> </ul>	Contrastar fuentes primarias audiovisuales y escritas	Fomentar la empatía histórica	Sesión 2 ...
Analizar el proceso de conflicto social, violencia, campaña electoral y retorno a la democracia a través del estudio contrastado de fuentes audiovisuales, escritas y bibliografía fomentando la empatía histórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflicto social</li> <li>• Violencia política</li> <li>• Retorno a la Democracia</li> <li>• Estado de Derecho</li> <li>• Terrorismo</li> </ul>	Estudio contrastado de fuentes audiovisuales y bibliografía	Fomentar la empatía histórica	Sesión 3 ...

Metas de aprendizaje y desglose de contenidos				
Metas de Aprendizaje	Desglose de contenidos			Sesión/ Fecha
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
Construir generalizaciones en base a los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como dictadura militar en Chile, a través del contraste de fuentes audiovisuales, valorando así, la lucha por la defensa de los Derechos Humanos y la recuperación de la democracia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dictadura militar</li> <li>• Violación de Derechos Humanos</li> <li>• Recuperación de la democracia</li> <li>• Violencia política</li> </ul>	Contrastar fuentes audiovisuales	Valorar la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia	Sesión 4 ...
Aplicar el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como Dictadura militar en Chile, a través de un juego de rol, valorando así, la lucha por la defensa de los Derechos Humanos y la recuperación de la democracia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dictadura militar</li> <li>• Violación de Derechos Humanos</li> <li>• Conflicto social</li> <li>• Recuperación de la democracia</li> </ul>	Contraste de información mediante la realización de un juego de rol	Valoración de la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia	Sesión 5 ...

Fuente: elaboración propia

## 6.2.2. MATRIZ SESIÓN N° 1

### Unidad Temática

*El quiebre de la democracia y la Dictadura militar*

### Sub unidad

*El régimen militar*

### Sesión

**N°1**

### Objetivo general de la unidad:

*Aplicar el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como la dictadura militar en Chile entre los años 1973 y 1990 valorando la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia mediante el desarrollo del modelo inductivo.*

<b>Meta (s) de aprendizaje:</b>	<i>Comparar las dimensiones que implica el proceso de dictadura en Chile desde las visiones y problemas acerca de las libertades y los derechos humanos a través del contraste de fuentes primarias audiovisuales, escritas y bibliografía, fomentando la empatía histórica.</i>
<b>C. Conceptuales:</b>	Dictadura militar; libertad; violación de derechos humanos; interpretaciones historiográficas.
<b>C. Procedimentales:</b>	Contrastar fuentes primarias audiovisuales, escritas y bibliografía.
<b>C. Actitudinales:</b>	Fomentar la empatía histórica.

Momentos de la clase	Actividades de aprendizaje y recursos	Procedimientos de evaluación	Tiempo estimado						
Inicio	<p>El docente da la bienvenida a los estudiantes mediante un saludo cordial generalizado. Les incentiva a comenzar la clase y les explica en un primer momento que comenzarán a trabajar sobre un modelo de enseñanza particular, el cual se llama "modelo inductivo", que tiene como característica principal la participación activa de ellos y el aprendizaje mediante una serie de visualizaciones que les podrán parecer muy interesantes.</p> <p>En este momento, el docente inicia el tema a tratar, el cual corresponde al período de la dictadura militar en Chile, reconociendo y estableciendo un nexo con los conocimientos adquiridos previamente por los estudiantes en clases anteriores haciendo preguntas como: ¿Recuerdan lo que hemos estudiado sobre la historia reciente de Chile? ¿Qué estaba ocurriendo en la sociedad chilena de la década de los '60? ¿Hubo una crisis en el país? ¿De qué tipo? ¿Cuál fue el impacto de ella en los '70s? Mientras los estudiantes responden a los cuestionamientos, el docente incentiva y valora cada una de las respuestas guiando a los jóvenes e interiorizándolos en el quiebre de la democracia de 1973 y el inicio de la dictadura militar.</p>	<table border="1" data-bbox="197 398 285 533"> <tr> <td>D</td> <td>F</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td>H</td> <td>A</td> <td>S</td> </tr> </table> <p>Durante el desarrollo de la clase se irá realizando una hetero-evaluación de carácter diagnóstico, a través de la observación cualitativa del docente, frente a las respuestas y consultas del estudiantado, con la finalidad de identificar el nivel conceptual de los estudiantes y los conocimientos previos de la temática. Al mismo tiempo, se realiza una actividad de preguntas, donde se recogen las respuestas para su posterior análisis.</p>	D	F	S	H	A	S	20 minutos
D	F	S							
H	A	S							

Momentos de la clase	Actividades de aprendizaje y recursos	Procedimientos de evaluación	Tiempo estimado
Desarrollo	<p>En la medida que se logra llegar al tema en concreto, el docente comienza a desarrollar el modelo inductivo, el cual se inicia a través de una exposición de audiovisuales, con el objetivo que los estudiantes puedan observar desde una fuente primaria y llamativa, uno de los sucesos más relevantes ocurridos en el período de la dictadura chilena, este es el hallazgo de cuerpos como entierro clandestino en dos hornos de Lonquén, el cual es explicado introductoriamente por el docente.</p> <p>En el primero de ellos perteneciente a <i>Teletrece</i> llamado <i>Reportaje Canal 13. Hallazgo osamentas en Lonquén, 1978 y Reportaje Canal 13. Entrevista a campesino (Hornos de Lonquén), 1978</i>, y el segundo perteneciente a <i>Teleanálisis</i> llamado <i>Fragmento documental de Ignacio Agüero: No olvidar, 1979</i>, contenidas estas en fichas técnicas que contienen los respectivos datos y el docente muestra a los estudiantes.</p> <p>Por medio de una actividad,<sup>262</sup> se establece una conversación entre docente y estudiantes buscando desarrollar las habilidades contenidas en el objetivo y la meta de aprendizaje; en este caso, la identificación y la comparación. Al mismo tiempo, se les plantea de manera transversal a lo largo de las sesiones el que reflexionen sobre la visión que se tiene de los derechos humanos y si creen que la información entregada es correcta.</p> <p>Este material se les pide de regreso para poder evaluar diagnósticamente sus habilidades frente a la utilización del medio audiovisual y así, en clases posteriores, poder sacar mejor provecho de su uso. En un segundo momento de la clase, se incorpora el trabajo con fuentes y con bibliografía, para lo cual disponemos en un recurso impreso del testimonio de Máximo Pacheco, autor del libro <i>Lonquén</i> y abogado de la Vicaría de la Solidaridad.</p>		

262 Los recursos como guías, actividades escritas, rúbricas, entre otras señaladas en la planificación han sido colocadas en la secuencia didáctica que sigue a las planificaciones presentadas.

Momentos de la clase	Actividades de aprendizaje y recursos	Procedimientos de evaluación	Tiempo estimado
	<p>También la <i>Declaración de Ignacio del Carmen Vergara Guajardo</i>, agricultor citado al tribunal por el caso. Finalmente, una cita evidenciando la postura crítica del texto <i>Historia oculta del régimen militar</i> con respecto al hecho. Los estudiantes son incentivados a leer los documentos dispuestos y a realizar un ejercicio de comparación entre los mismos y de relación con respecto a las fuentes audiovisuales, a través de una serie de acciones, donde se continúa en el logro del objetivo de la unidad y la meta de aprendizaje desde la identificación, pasando por la relación hasta la comparación. Estos cuestionamientos pretenden abrir una discusión general para poder avanzar hacia la siguiente fase del modelo inductivo. Nuevamente se les recuerda que reflexionen en torno a los derechos humanos y si creen que la información entregada está completa.</p>		60 minutos

Momentos de la clase	Actividades de aprendizaje y recursos	Procedimientos de evaluación	Tiempo estimado
Cierre	<p>Finalmente, el proceso de disposición de imágenes y preguntas son retráidas a un punto de final abierto, donde nuevamente se hacen los respectivos cuestionamientos para centrarlos en la temática de la violación de derechos humanos, la violencia política y la falta de libertad en una sociedad controlada hasta en sus costumbres. Preguntas como: ¿Cuál crees que fue la postura de los medios de comunicación frente a estas noticias? ¿Qué sucedía con ellos? ¿Por qué crees <i>Teleanálisis</i> fue emitido de forma clandestina? ¿Qué ocurría a nivel nacional? ¿Por qué se encontraron los cuerpos abandonados en un lugar rural? Se llega a la temática y se explica que la próxima sesión se desarrollará con una convergencia de los temas que hoy se han determinado como final abierto para trabajarlos en mayor profundidad.</p>		10 minutos

Fuente: elaboración propia

### 6.2.3. MATRIZ SESIÓN N° 2

#### **Unidad Temática**

*El quiebre de la democracia y la dictadura militar*

#### **Sub unidad**

*El régimen militar*

#### **Sesión**

**N°2**

#### **Objetivo general de la unidad:**

*Aplicar el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como la Dictadura militar en Chile entre los años 1973 y 1990 valorando la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia mediante el desarrollo del modelo inductivo.*

#### **Meta (s) de aprendizaje:**

*Comparar las dimensiones que implica el proceso de dictadura en Chile desde las visiones y problemas acerca de las libertades y los derechos humanos a través del contraste de fuentes primarias audiovisuales y escritas, fomentando la empatía histórica*

**C. Conceptuales:** Dictadura militar; libertad; violación de derechos humanos; interpretaciones historiográficas.

**C. Procedimentales:** Contrastar fuentes primarias audiovisuales, escritas.

**C. Actitudinales:** Fomentar la empatía histórica.

Momentos de la clase	Actividades de aprendizaje y recursos	Procedimientos de evaluación	Tiempo estimado						
Inicio	<p>El docente comienza la clase saludando a los estudiantes, quienes se disponen en sus respectivos lugares. Se inicia la sesión con una serie de preguntas directamente relacionadas con las clases anteriores, es decir, ¿Qué es lo que estudiamos la clase pasada? ¿Recuerdan? ¿Cuál era el tema que tocamos? ¿Con qué materiales abordamos el contenido?</p> <p>Se incentiva a los estudiantes al trabajo con las fuentes audiovisuales como se hizo en la anterior sesión, al mismo tiempo se les dispone para seguir estudiando en base a la comparación con fuentes escritas y bibliografía, señalando con claridad la meta de aprendizaje.</p> <p>Se les señala que los medios audiovisuales abordan el tema de la violencia, las libertades y la violación a los Derechos Humanos como centralidad.</p>	<table border="1" data-bbox="236 365 324 500"> <tr> <td>D</td> <td>F</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td>H</td> <td>A</td> <td>S</td> </tr> </table> <p>Durante el desarrollo de la clase se irá realizando una hetero-evaluación de carácter formativo, a través de las actividades entregadas de manera impresa, con el trabajo de las fuentes audiovisuales y escritas. La evaluación se establece por medio de una rúbrica.</p>	D	F	S	H	A	S	10 minutos
D	F	S							
H	A	S							

Momentos de la clase	Actividades de aprendizaje y recursos	Procedimientos de evaluación	Tiempo estimado
Desarrollo	<p>Los jóvenes, que antes han participado contestando una serie de preguntas, se estipula que logran establecer el punto en común entre los temas centrales que se pretende desarrollar a través del modelo inductivo, cuestión que se refuerza constantemente recurriendo a focalizar el contenido. Por lo mismo, en este momento de la sesión se comienza exponiendo dos audiovisuales que figuran una de las cuestiones más relevantes dentro del período dictatorial: el de las protestas organizadas<sup>263</sup> que comienzan en el año 1983. En el caso de <i>Teletrece</i> se disponen los noticieros llamados <i>Reportaje Canal 13. Protestas, 1983</i>, como también de <i>Teleanálisis</i> el extracto de <i>Reportaje Teleanálisis. La protesta de septiembre, 1983</i>. A la vez se proyecta otro extracto de <i>Teleanálisis</i> titulado <i>Reportaje Teleanálisis. Las heridas de Chile, 1987</i>, respectivamente.</p> <p>La actividad de la primera sesión es repetida para reforzar la definición de un trabajo centrado en la utilización de ejemplos y la comparación para establecer una generalidad.<sup>264</sup> En este sentido, incorporamos algunas acciones para poder llegar a la meta de aprendizaje planteada, desde la identificación a la comparación. Los cuestionamientos regulan la actividad para no desbordar un contexto histórico bastante amplio y lleno de matices. Se les recuerda que reflexionen sobre su visión de los Derechos Humanos y si creen que la información entregada es completa. Dentro de la misma discusión sobre los videos, se dispone una nueva actividad, esta vez con los extractos de noticias publicadas en la revista <i>Análisis</i>, uno de ellos llamado <i>¿Fútbol o Ajejez?</i> de Irene Geis, especificado en el recurso impreso que se entrega a los estudiantes. La finalidad es la comparación entre la definición que realiza Augusto Pinochet sobre las protestas ocurridas en aquellos años y lo que se está mostrando en los videos.</p>		70 minutos

263 Debemos entender que desde 1983 en adelante se comenzaron a organizar grupos cada vez mayores en torno a los contextos de movilización, cuestión que anteriormente no se daba con tanta amplitud. Para una mayor información se aconseja consultar el capítulo V de esta investigación.

264 Eggen y Kauchak, *Estrategias Docentes*, pp. 119-120.

Momentos de la clase	Actividades de aprendizaje y recursos	Procedimientos de evaluación	Tiempo estimado
Cierre	<p>Para concluir, se motiva a los estudiantes a poder compartir sus apreciaciones sobre el trabajo realizado en clases, la información que han podido ver con sus propios ojos y algunos análisis y reflexiones que pueden hacer de ello. Esto con motivo de poder encaminarlos a lo que será la fase de cierre del modelo inductivo, donde son capaces de establecer una generalidad. A través de cuestionamientos como: ¿Qué les ha parecido la forma en la que hemos trabajado hasta el momento? ¿Consideran el visualizar la fuente como algo positivo para su aprendizaje? ¿Qué tal les ha sido la comparación con las fuentes escritas? ¿Qué ideas podemos desprender de los videos y las fuentes hasta ahora vistos? ¿Cómo se presentan los temas de violencia, de libertad y de Derechos Humanos?</p> <p>Finalmente, se recuerda que en la siguiente sesión se realizará la misma actividad que hoy, pero con una evaluación sumativa, lo cual quiere decir que conllevará una calificación. Se les recuerda observar sus trabajos actuales, luego el docente se despide y les incentiva a no quedarse solamente con lo estudiado, sino que a tener interés por aprender a través de los medios audiovisuales y el contenido que se encuentra en los sitios web que hoy en día se frecuentan.</p>		10 minutos

Fuente: elaboración propia

#### 6.2.4. MATRIZ SESIÓN N° 3

##### **Unidad Temática**

*El quiebre de la democracia y la dictadura militar*

##### **Sub unidad**

*El régimen militar*

##### **Sesión**

##### **N°3**

##### **Objetivo general de la unidad:**

*Aplicar el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como la Dictadura militar en Chile entre los años 1973 y 1990 valorando la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia mediante el desarrollo del modelo inductivo.*

<b>Meta (s) de aprendizaje:</b>	<i>Analizar el proceso de conflicto social, violencia, campaña electoral y retorno a la democracia a través del estudio contrastado de fuentes audiovisuales, escritas y bibliografía fomentando la empatía histórica.</i>
---------------------------------	--

<b>C. Conceptuales:</b> Conflicto social; violencia política; retorno a la democracia; Estado de Derecho; terrorismo.
---

<b>C. Procedimentales:</b> estudio contrastado de fuentes audiovisuales y bibliografía.
---

<b>C. Actitudinales:</b> fomentar la empatía histórica.
---

Momentos de la clase	Actividades de aprendizaje y recursos	Procedimientos de evaluación	Tiempo estimado						
Inicio	<p>El docente saluda a los estudiantes y los motiva a comenzar la clase, a seguir con el estudio de las fuentes audiovisuales y escritas para poder comprender de mejor manera el contexto de la dictadura militar establecida en Chile entre 1973 y 1990, pero más centrado en los años agitados de fines de la década de los '70 y el trayecto por la de los '80 con la consecuente recuperación de la democracia a fines del mismo período.</p> <p>Se les recuerda la importancia del trabajo con los medios audiovisuales, que les permiten entender una época determinada, al mismo tiempo que se muestra como un recurso de aprendizaje que posibilita desarrollar sus capacidades de orden superior y su motivación hacia la asignatura de historia. En ello, se les pregunta ¿Cómo han sido sus anteriores clases? ¿Cuáles han sido los temas que hemos trabajado? ¿Qué hemos visto en los videos y en las fuentes? ¿Qué conceptos se nos vienen a la mente? Estas preguntas son apuntaladoras, en el sentido que actúan como una conexión entre el contenido y la evidencia, en este caso las fuentes y bibliografía, lo cual es estimado por Eggen y Kauchak como crucial.<sup>265</sup> Se les explica que se seguirá el mismo modelo inductivo y se les recuerda que las actividades del día serán del mismo tipo que las anteriores diagnósticas y formativas, pero esta vez sumativa. Se deja un espacio de 10 minutos para consultas que puedan tener antes de comenzar la evaluación.</p>	<table border="1" data-bbox="189 447 277 579"> <tr> <td>D</td> <td>F</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td>H</td> <td>A</td> <td>S</td> </tr> </table> <p>Durante el desarrollo de la clase se irá realizando una hetero-evaluación de carácter sumativa, a través de las actividades entregadas de manera impresa, con el trabajo de las fuentes audiovisuales y escritas.</p> <p>Es importante considerar que esta evaluación contempla lo realizado en sesiones anteriores, es decir, se divide en dos grandes ítems, los cuales refieren a una actividad de preguntas que deben ser respondidas en la misma hoja y un análisis de fuentes escritas que al mismo tiempo deben compararse con las audiovisuales.</p> <p>Para ello se realiza una pauta que contiene los requerimientos en puntaje para la obtención de la aprobación o logro.</p>	D	F	S	H	A	S	15 minutos
D	F	S							
H	A	S							

265 Ídem.

Momentos de la clase	Actividades de aprendizaje y recursos	Procedimientos de evaluación	Tiempo estimado
Desarrollo	<p>Como se ha venido haciendo en las anteriores sesiones, el docente se dispone a exponer los noticieros en cuestión, esta vez con respecto a uno de los temas más controvertidos y que generaron un revuelo internacional, el caso del atentado a Augusto Pinochet en el año 1986, para ello, de <i>Teletrece</i> se muestra el video titulado <i>Reportaje Canal 13. Conferencia de prensa Ministro Cuadra (Atentado a Pinochet), 1986</i> y de <i>Teleanálisis</i> el <i>Reportaje Teleanálisis. Septiembre. Chile bajo sitio, 1986</i>, los cuales, desde la misma óptica de labor anterior, sirven para realizar un trabajo de comparación entre los mismos, pero también en la medida que estos se relacionan, también se puede llegar a establecer un análisis y una serie de conclusiones respecto a la tensión vivida en el periodo y la radicalización de algunos grupos armados como es el caso del Frente Patriótico Manuel Rodríguez, el cual a pesar de no ser explicitado dentro de los medios audiovisuales y las fuentes, el docente lo menciona pues se tiene conocimiento de su autoría al día de hoy. Desde estos audiovisuales se incentiva a los estudiantes a realizar la actividad Evaluación Parcial Aplicada "Atentado a Pinochet", la cual es entregada de forma física a cada uno de los estudiantes y deben responder con las observaciones. Al mismo tiempo, se disponen dos fuentes, una de ellas es el extracto de libro <i>Violencia Política</i> y la otra que corresponde a dos noticias de El Mercurio titulada <i>S.E. Salvó de Atentado y Dramático Relato Del Presidente</i> que deben ser discutidas y relacionadas entre sí y con los videos observados además de considerar los conocimientos previamente adquiridos en las clases.</p>		65 minutos

Momentos de la clase	Actividades de aprendizaje y recursos	Procedimientos de evaluación	Tiempo estimado
Desarrollo	<p>En primer lugar, después de la entrega de las fuentes, se establecen a las acciones de identificación y comparación dentro de la actividad de análisis de los materiales audiovisuales, para concretizar la meta de aprendizaje, y avanzar en la consecución del objetivo de la unidad. A su vez, se dan los lineamientos para la creación del "relato histórico", tanto su definición como las instrucciones para su creación; tomando en consideración los documentos leídos, el material audiovisual y la inclusión de conceptos claves, los cuales son: Dictadura militar, libertad y Violencia política. En el "relato histórico" se le da énfasis al desarrollo de la creatividad.</p> <p>Mientras los jóvenes realizan sus evaluaciones, el docente responde consultas y guía a los estudiantes en las consideraciones que establecen la pauta y el objetivo de la unidad como de la meta de aprendizaje.</p>		10 minutos
Cierre	<p>Como finalización de la sesión el docente recibe los recursos evaluativos desarrollados e incentiva a los alumnos nuevamente para que puedan dar cuenta de algunas valoraciones frente a las actividades y la congruencia entre unas y otras. Les consulta sobre la dificultad vista en la evaluación y sus apreciaciones sobre el hecho del atentado a Pinochet considerando la visualización de los noticieros y las fuentes consultadas. Por último, menciona que ya quedan pocas clases aplicando el modelo y que la próxima sesión se seguirá trabajando en base a los estudios de videos, pero acercándose al final del período de la dictadura militar. Se les impulsa a buscar información sobre el cómo Chile logró recuperar la democracia luego de tanto tiempo bajo un régimen dictatorial y qué se hizo para ello.</p> <p>El profesor se despide y les desea una buena jornada.</p>		10 minutos

Fuente: elaboración propia

## 6.2.5. MATRIZ SESIÓN N° 4

### Unidad Temática

*El quiebre de la democracia y la dictadura militar*

### Sub unidad

*El régimen militar*

### Sesión

**N°4**

### Objetivo general de la unidad:

*Aplicar el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como la Dictadura militar en Chile entre los años 1973 y 1990 valorando la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia mediante el desarrollo del modelo inductivo.*

#### Meta (s) de aprendizaje:

*Construir generalizaciones en base a los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como Dictadura militar en Chile, a través del contraste de fuentes audiovisuales, valorando así, la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia.*

**C. Conceptuales:** dictadura militar; violación de derechos humanos; recuperación de la democracia; violencia política

**C. Procedimentales:** contraste de fuentes audiovisuales

**C. Actitudinales:** valoración de la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia

Momentos de la clase	Actividades de aprendizaje y recursos	Procedimientos de evaluación	Tiempo estimado						
Inicio	<p>El docente saluda a los estudiantes y les informa que las evaluaciones de la sesión anterior serán entregadas al finalizar la clase, donde se hará una retroalimentación detallada de cada ítem. Luego de ello se motiva a los jóvenes a través de preguntas sobre el trabajo realizado en clases anteriores con una finalidad de robustecer el proceso, que como hemos mencionado, contribuye a que los estudiantes dirijan su aprendizaje por el camino convergente hacia una generalidad y que puedan utilizar ejemplos claros para poder determinar una argumentación sobre esa generalidad. Es por eso que el docente tiene claridad que la sesión actual trabajará la fase de cierre, que en el modelo inductivo se trata de que dichos jóvenes puedan establecer un principio mediante el uso de conceptos y ejemplos.<sup>266</sup></p>	<table border="1" data-bbox="248 406 335 541"> <tr> <td>D</td> <td>F</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td>H</td> <td>A</td> <td>S</td> </tr> </table> <p>Al finalizar el momento de desarrollo de la clase, se contestará una lista de cotejo auto-evaluativa, de carácter sumativa, en la cual los estudiantes se incorporan en su propio proceso de evaluación, dando cuenta de la importancia que surge para ellos las actividades que han realizado a lo largo de las sesiones.</p>	D	F	S	H	A	S	5 minutos
D	F	S							
H	A	S							

266 Ídem.

Momentos de la clase	Actividades de aprendizaje y recursos	Procedimientos de evaluación	Tiempo estimado
Desarrollo	<p>Como se ha realizado en las tres últimas clases, los jóvenes saben que el trabajo con fuentes audiovisuales es una constante y por lo tanto se espera que hayan adquirido una conducta hacia video y por lo tanto tengan competencias mínimas para su labor con ellos. En este contexto se exponen los últimos dos videos relacionados con las campañas del plebiscito del 5 de octubre de 1988, en primer lugar, desde <i>Teletrece</i> los llamados <i>Reportaje Canal 13. Campaña del Sí: en Las Condes y Reportaje Canal 13. Campaña del Sí en Valparaíso</i>. En segundo lugar, los videos de <i>Teleanálisis</i> titulados <i>Reportaje Teleanálisis. Campaña de Pinochet... A paso firme, 1988</i> y <i>Reportaje Teleanálisis. Las armas de la paz, 1988</i>, los que son acompañados de una guía de trabajo en la que se potencia el estudio de las posturas sobre la candidatura única de Augusto Pinochet y su dura crítica por los sectores opositores y gran parte de la población. Las acciones a evaluar giran en torno a la identificación para poder llegar a la comparación y luego a la construcción de una generalización sobre el período de la dictadura militar, cumpliendo así, la meta de aprendizaje propuesta para esta sesión. También en este mismo documento se estipulan bibliografías referentes al proceso plebiscitario.</p> <p>En la medida que los jóvenes terminan de realizar esta guía, con el objetivo de generar una cercanía entre el proceso evaluativo y el estudiante, el docente les entrega una lista de cotejo a través de la cual deben autoevaluarse. Así se incorpora a los jóvenes en su propio proceso evaluativo, lo cual aporta en la consideración de su aprendizaje como relevante, haciendo una conexión con las anteriores sesiones en las cuales se les preguntaba por su desempeño y su valoración hacia este tipo de actividades y también con el aprendizaje activo propuesto por Eggen y Kauchak.</p>		60 minutos

Momentos de la clase	Actividades de aprendizaje y recursos	Procedimientos de evaluación	Tiempo estimado
Cierre	<p>Como actividad de cierre, a los estudiantes se les incentiva en la realización de un breve comentario acerca del cómo ha sido su experiencia trabajando con las fuentes audiovisuales, su comparación y análisis con las fuentes escritas y recursos bibliográficos. Cada opinión se considera valiosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La idea es que la mayor cantidad de jóvenes pueda contar su experiencia. Al mismo tiempo se les pide que establezcan como curso una generalidad sobre los temas y los conceptos que hemos discutido en clases, así cumplimos con la fase de cierre del modelo inductivo. También se procede a entregar las evaluaciones pendientes con sus respectivas calificaciones y mencionarles que la siguiente sesión se realizará la evaluación clave o final de la unidad. El docente se despide y les desea una buena jornada.</p>		25 minutos

Fuente: elaboración propia

## 6.2.6. MATRIZ SESIÓN N° 5

### Unidad Temática

*El quiebre de la democracia y la dictadura militar*

### Sub unidad

*El régimen militar*

### Sesión

**N°5**

### Objetivo general de la unidad:

*Aplicar el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como la Dictadura militar en Chile entre los años 1973 y 1990 valorando la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia mediante el desarrollo del modelo inductivo.*

<b>Meta (s) de aprendizaje:</b>	<i>Aplicar el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como dictadura militar en Chile, a través de un juego de rol, valorando así, la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia</i>
---------------------------------	---

<b>C. Conceptuales:</b> dictadura militar; violación de derechos humanos; conflicto social; recuperación de la democracia
---

<b>C. Procedimentales:</b> contraste de información mediante la realización de un juego de rol.
---

<b>C. Actitudinales:</b> valoración de la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia
---

Momentos de la clase	Actividades de aprendizaje y recursos	Procedimientos de evaluación	Tiempo estimado						
Inicio	<p>El docente comienza la clase saludando a los estudiantes y les recuerda que en esta sesión se realizará la evaluación clave o final, pero a través de una actividad llamada juego de rol, que tiene como objeto la participación activa de los estudiantes y la aplicación de los contenidos estudiados en las sesiones anteriores. Se les explica a los jóvenes que deben tomar acción en papeles de personajes ficticios considerando su historia personal y el contexto en el que se desenvuelven.</p>	<table border="1" data-bbox="242 398 330 533"> <tr> <td>D</td> <td>F</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td>H</td> <td>A</td> <td>S</td> </tr> </table> <p>Durante la exposición de los estudiantes se irá realizando una hetero-evaluación de carácter sumativa, a través de una rúbrica que contempla la disposición frente al curso, la presentación oral, la capacidad de síntesis, los contenidos argumentados a través de los materiales educativos vistos en clases y la creatividad al momento de definir su postura.</p>	D	F	S	H	A	S	10 minutos
D	F	S							
H	A	S							

Momentos de la clase	Actividades de aprendizaje y recursos	Procedimientos de evaluación	Tiempo estimado
Desarrollo	<p>Se les incentiva a formar cuatro grandes grupos a los cuales se les entrega una guía de actividad donde se especifican las instrucciones y el caso de un personaje, el cual se encuentra en un dilema y debe tomar una decisión. Cada grupo tiene un tiempo de 20 minutos para lograr ponerse de acuerdo sobre su posición ante el dilema, mientras esto se hace, el profesor contesta dudas y entrega las fichas de los materiales audiovisuales, fuentes escritas y bibliografía que se les pide, utilicen dentro de su argumentación. Se explica dentro de las instrucciones y por el docente que la segunda fase consta de 10 minutos por grupo y se refiere a la explicación de la postura frente al dilema, con los argumentos y las valoraciones que se han discutido, teniendo siempre en consideración la historia personal y el contexto situacional. Mientras esto sucede, el docente evalúa la exposición.</p>		70 minutos
Cierre	<p>Al final de cada presentación, sus compañeros pueden hacer consultas y entablar una breve discusión respecto a los temas trabajados en clases.</p> <p>A modo de conclusión, como se ha hecho en otras clases, se les consulta por sus opiniones al respecto de la actividad a través de las preguntas ¿Qué opinan de la actividad "juego de rol"? ¿Creen que es un buen recurso para su aprendizaje? ¿Qué les sucedió al ponerse en el rol de otro personaje a pesar de ser ficticio? ¿Les fue difícil tomar una postura desde otra persona? ¿Cuáles creen que son las habilidades y actitudes que se potencian con este tipo de actividades? ¿Cómo fue la incorporación de las fuentes audiovisuales, escritas y bibliografía en su argumento?</p> <p>El docente les menciona que con esta evaluación se da por cerrada la unidad y les comenta la alegría que le supone haber trabajado con los jóvenes desde materiales poco utilizados como los noticieros, que acercan más la historia a la enseñanza pero que nada de esto puede haber sido desarrollado si no es por su activa participación, de la cual se siente orgulloso.</p>		10 minutos

Fuente: elaboración propia

### **6.3. JUSTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA**

Antes de comenzar con la justificación y explicación de las sesiones dentro de la secuencia didáctica, hemos de señalar que la elaboración y exposición de dicho material está enfocado en el desarrollo de las actividades dentro de cada clase, por lo que no se define explícitamente en ella toda la discusión acerca de las posibilidades que entrega el material utilizado, pues esto ha sido discutido en capítulos anteriores. Es por esta razón que hemos resuelto como lo más idóneo para el lector el que las dudas y la búsqueda de la información adicional de la secuencia didáctica se remitan a los capítulos anteriores, por lo engorroso que puede resultar la incorporación de folios completos de explicación didáctica, lo que haría menos atractiva tanto la lectura como la observación de las actividades.

#### **6.3.1. INTRODUCCIÓN A LA SECUENCIA DIDÁCTICA**

Antes de comenzar la secuencia didáctica, hemos establecido, a modo de introducción, una pequeña descripción de lo que significa trabajar con el modelo inductivo, además de señalar qué es lo que realizan los docentes y los estudiantes a través del mismo, destacando cada una de las etapas o fases que permiten su completo desarrollo. Esto como un apoyo al docente que se enfrenta a la utilización de un modelo educativo que puede ser nuevo y a la vez extraño. Hemos considerado que también es posible dotar de una breve sugerencia para el trabajo con fuentes.

#### **6.3.2. GENERALIDADES POR SESIÓN**

En términos generales cada sesión cuenta una diferenciación de los momentos de la clase, es decir, se estipula el inicio, desarrollo y cierre con los tiempos a ocupar en cada uno de ellos. El modelo inductivo ha sido incorporado en cada una de las sesiones por medio de cuadros que recuerdan las fases: introducción, final abierto, convergencia, cierre y aplicación -donde al mismo tiempo se explica cada una de las etapas para su mejor aprovechamiento dentro de las actividades-.

Cada material audiovisual ha sido añadido en una ficha técnica, la cual contiene los elementos principales, tales como el título del material audiovisual, el nombre del espacio, el año, la duración, el lugar de producción, el contexto histórico, los

temas a trabajar con él, una descripción a modo de sinopsis y una pequeña ilustración del video. Se logra así acercar el material y su información al estudiante.

### 6.3.3. SESIÓN N° 1

Como lo hemos mencionado a lo largo de la investigación, el principio del trabajo con fuentes audiovisuales es su aplicación pedagógica. En este contexto es que la primera sesión aborda la visualización del caso "Hornos de Lonquén" por los extractos *Reportaje Canal 13. Hallazgo osamentas en Lonquén, 1978* y *Reportaje Canal 13. Entrevista a campesino (Hornos de Lonquén), 1978*, pertenecientes al noticiario *Teletrece* y por el *Fragmento documental de Ignacio Agüero: No olvidar, 1979* de *Teleanálisis*, con la finalidad de, en un primer momento, acercar a los estudiantes a la labor investigativa con una fuente poco convencional en el estudio de la disciplina histórica, e introducirlos en el tema central de la violencia y los derechos humanos en el período de dictadura militar. Al mismo tiempo la actividad se inserta en el modelo inductivo, el cual requiere de un primer acercamiento por medio de ejemplos, que llevan a los estudiantes a producir conjeturas acerca de lo que pueden estar presenciando<sup>267</sup>. Esto los motiva a la generación de preguntas que tienen una injerencia directa en su proceso de aprendizaje, pues es el reflejo de las perplejidades lo que potencia el interés por el saber que, dotado de buenas herramientas y un docente guía, transforma la labor en un logro, todo lo cual fomenta una actitud positiva y una empatía hacia la historia como disciplina y método.

Los jóvenes cuentan para la actividad con una lista de preguntas que deben resolver a través de la reproducción del material audiovisual, la que cuenta con una rúbrica de evaluación, donde se establecen categorías e indicadores con sus puntajes respectivos. La instancia evidencia principal interés en los aspectos formales, descriptivos y analíticos, pero sobretudo en la comparación de ambos videos, lo cual se remite a la meta de aprendizaje de la clase, donde la misma habilidad entra en escena. La discusión de las fuentes audiovisuales es contrastada esta vez con fuentes escritas y bibliografía, las cuales refuerzan el ámbito

---

267 Los autores mencionan que el modelo inductivo permite desarrollar el pensamiento crítico y el pensamiento de nivel superior, donde los estudiantes, a través de un docente que les presenta ejemplos ilustrados, buscan patrones y son capaces de llegar a una generalidad. Eggen y Kauchak, *Estrategias Docentes*, p. 88.

investigativo, dotando a los estudiantes de mayores argumentos, para poder conjeturar acerca de los principales temas que se podrán observar en la unidad. Estos documentos son un par de extractos de la revista *Hoy*, llamado *Prohibición y respuesta*; y la *Declaración de Ignacio del Carmen Vergara Guajardo*, contenida en el libro *Lonquén* de Máximo Pacheco. Estos escritos surten un momento esencial en la unión de la fase introductoria con la fase del final abierto pertenecientes al modelo inductivo, tanto es así, que los jóvenes, por medio de preguntas reforzadoras, son estimulados a llegar a una generalidad previa, una suerte de hipótesis que en el transcurso de las sesiones podrán comprobar o refutar. Docente y estudiantes estarán en una misma tarea, la de descubrir por sus propias actividades cuál es la respuesta y para ello, definen lo que serán conceptos claves como los de Dictadura militar, violencia política, violación de los derechos humanos, valoración por la defensa de los derechos humanos, recuperación de la democracia y libertad principalmente. Es relevante destacar que hemos incorporado, además, una sección llamada "Para recordar", donde se refuerza la unidad de aprendizaje curricular, los objetivos de la misma y la meta de aprendizaje, cuestión que no deja de verse a través de las clases, incluso las que se desarrollan con una evaluación sumativa.

#### 6.3.4. SESIÓN N° 2

En la segunda sesión se refuerza el trabajo con los medios audiovisuales, con las fuentes escritas y la bibliografía. Estamos ingresando a la fase de convergencia que se presenta en el modelo inductivo, la cual como su nombre refiere, se trata de que los estudiantes se aproximen a un punto en común, una generalización guiada por el profesor pero realizada por los jóvenes que decanta en una respuesta específica<sup>268</sup>. Los ejemplos de los videos refuerzan el contenido y a la vez los induce a nuevos temas, como el de las protestas de la época. Respecto a *Teletrece*, se muestra el extracto *Reportaje Canal 13. Protestas, 1983*, mientras que de *Teleanálisis* se exhibe el *Reportaje Teleanálisis. La protesta de septiembre, 1983* y el *Reportaje Teleanálisis. Las heridas de Chile, 1987*. Cada uno de estos materiales audiovisuales tiene una duración promedio de tres minutos, por lo que

---

268 *Ibíd.*, p. 119.

no hay problema con respecto a su extensión. Se refuerzan las preguntas que se realizaron la clase anterior, las cuales apuntan a la comparación y el análisis de las noticias. Se introducen nuevos cuestionamientos acerca de la violencia política, el cómo se ejerce el orden público dentro de las protestas. Actividad que al mismo tiempo es acompañada de una respectiva rúbrica, la misma que se señala con anterioridad.

Luego, con motivo de continuar con nuestro objetivo de comparación, se les pide que lean tres extractos de fuentes, en este caso se refieren todas a la revista *Análisis*, en primer lugar, una de ellas referente a la publicación de Irene Geis titulada *¿Fútbol o ajedrez?* y otra de Fernando Paulsen llamada *Chile: entre Dios y la dictadura*. En este caso, continúa la intención de que los estudiantes comparen y apliquen análisis, no solo entre las fuentes escritas entregadas, sino también con el material audiovisual del cual han dispuesto. Hay un ejercicio de relación, que se pretende vaya en aumento desde la primera sesión hasta la última, produciendo un aprendizaje significativo; pues se considera que en la medida que los estudiantes interiorizan una forma de trabajo, pueden llegar a entenderlo y así, aplicarlo. Se avanza en este sentido, por medio de metas de sesión que van en aumento, hacia la concreción del objetivo general de la unidad. Además, a través de los ejemplos propuestos y de las preguntas que refuerzan, se incentiva a los estudiantes a asumir riesgos y ofrecer conclusiones, tal como nos mencionan Eggen y Kauchak.<sup>269</sup>

### 6.3.5. SESIÓN N° 3

La tercera sesión se enmarca en la continuación de la fase de convergencia donde como hemos mencionado, los estudiantes han transitado por una generalización previa que centra el tema y los conceptos, todo ello siguiendo los objetivos específicos de comparación y análisis para la comprensión de un periodo histórico como lo es el quiebre de la democracia y la dictadura militar, que le da el nombre a la unidad. Para ello se establece una evaluación parcial donde se aplica el proceso de enseñanza-aprendizaje de las sesiones 1 y 2, es decir, nuevamente se le presenta a los estudiantes dos ejemplos de sucesos acaecidos, esta vez en 1986

---

269 *Ibíd.*, p. 88.

con el atentado a Augusto Pinochet. El material audiovisual que se debe comparar, por parte de *Teletrece* es la *Reportaje Canal 13. Conferencia de prensa Ministro Cuadra (Atentado a Pinochet), 1986* y de *Teleanálisis* es el *Reportaje Teleanálisis. Septiembre. Chile bajo sitio, 1986*, donde se les pide a los jóvenes que contesten las preguntas acerca de lo que pueden observar a lo largo de los metrajes, al mismo tiempo que se les guía a través de la consecución de la meta de aprendizaje, que estipula un trabajo de análisis. Se continúa con la comparación de los dos videos, pero se da un énfasis en la formulación de preguntas que estipulan una intención de que el joven pueda ir más allá de esa información, con una labor analítica como, por ejemplo, "¿Por qué crees que hay tanta protección a Pinochet? o ¿Por qué se actúa con violencia?", cuestiones que ameritan la observación detenida y meticulosa.

Siguiendo la idea del párrafo anterior los materiales escritos dan cuenta de una visión contraria, o por lo menos cuestionada, acerca de dos posturas sobre un mismo hecho. Para ello contamos con un extracto del libro *Violencia Política en Chile. 1983 – 1986* y la visión del diario *El Mercurio*. Los estudiantes, a través de la construcción de un relato histórico, deben dar cuenta de una descripción, comparación y análisis sobre las dos posturas y su relación con los medios audiovisuales antes expuestos. Se considera para la realización de un relato histórico, en el que el estudiante pueda construir una narración que considere el contenido histórico previamente abordado. Para todo ello se dispone una pauta de evaluación que incorpora rúbricas para ambas actividades, donde se recalca el logro de la meta de aprendizaje, la cual contribuye al objetivo de la unidad y a la conclusión de la fase de convergencia que abre las puertas al cierre y aplicación del contenido dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 6.3.6. SESIÓN N° 4

La fase o etapa de cierre se estipula como el momento en el que los estudiantes identifican el concepto por sus características o pueden establecer el principio, la generalización o la regla.<sup>270</sup> La cuarta sesión se refiere justamente a esta fase, donde los estudiantes anteriormente han concurrido por un camino desde la intro-

---

270 *Ibíd.*, p. 123.

ducción hasta la convergencia, pasando por un final abierto donde han determinado ciertos principios previos. Esta fase de cierre contempla el trabajo de las fuentes audiovisuales sobre el tema del plebiscito de 1988, donde al mismo tiempo que se cierra un contenido curricular, se establecen los principios a través de ejemplos. Los materiales que se trabajan, tanto en audiovisuales de *Teletrece*, es decir, la *Reportaje Teletrece. Campaña del Sí en Las Condes* y *Reportaje Teletrece. Campaña del Sí en Valparaíso* como de *Teleanálisis*, el *Reportaje Teleanálisis. Campaña de Pinochet... a paso firme* y el *Reportaje Teleanálisis. Las armas de la paz, 1988* permiten por medio de las preguntas estipuladas y las apuntaladoras, que los jóvenes con estos ejemplos, puedan llegar a ciertos principios como los recopiados a través de las clases. La idea de una violencia política, de una violación a los derechos humanos, pero también una valoración por la lucha de estos mismos derechos, una consideración por la recuperación de la democracia, la cuestión de la libertad, el contexto temático de la dictadura militar. El objetivo se encamina en la examinación crítica de los sucesos históricos de la dictadura militar, lo cual también puede lograrse en la medida que los estudiantes se enfrentan nuevamente a la comparación y análisis de los documentos escritos, en este caso dos extractos del libro *El régimen de Pinochet*, que se abren a la discusión con el curso y plantean un debate informal. Finalizando la etapa, consideramos necesaria la participación de los jóvenes no solo en el desarrollo de las clases sino también en el proceso evaluativo, por ello establecemos como positiva la realización de una autoevaluación mediante una lista de cotejo que debe ser completada y a la cual cada indicador se le asigna un puntaje, que luego se traduce en una calificación. Además, se estipula un espacio para las posibles observaciones que el joven puede tener, lo cual es considerable para la mejora educativa y el propio incentivo que significa el que los estudiantes puedan incidir en el proceso educativo. Nuevamente se recalca la unidad, el objetivo de ella y la meta de aprendizaje de la sesión.

### 6.3.7. SESIÓN N° 5

Para dar término a la secuencia didáctica se ha establecido realizar una actividad que tiene directa relación con la última fase del modelo inductivo, es decir, la aplicación. Eggen y Kauchak mencionan que el estudiante debe poder aplicar el

principio o generalización en el "mundo real", todo ello para que el tema se vuelva significativo.<sup>271</sup> Bien señalan los autores la idea de "mundo real" entre comillas, pues en historia es poco factible poder llevar a cabo un estudio, considerando que el objeto de estudio se encuentra en el pasado, ello no quiere decir que no se pueda desarrollar una actividad aplicada. Como lo posibilita el modelo, el trabajo con las fuentes audiovisuales y los documentos escritos permite que el estudiante se pueda situar en un contexto determinado y en una mentalidad de época, lo cual fomenta dentro de cada sesión, la empatía histórica. Por lo mismo, hemos considerado que una de las mejores conclusiones para el modelo inductivo y para la secuencia didáctica es el realizar un juego de rol, considerado como positivo para su utilización en la práctica educativa por variados autores, entre ellos Pablo Giménez, Joan Ortíz y Mario Grande de Prado y María Abella García. Los últimos dos autores resumen en una tabla de su elaboración, los principales postulados de Pablo Giménez y Joan Ortíz, entre los cuales destacamos que el juego de rol potencia una actividad lúdica, una automotivación, conocimientos globalizados, directamente relacionados con el modelo educativo aplicado. También permite un desarrollo del pensamiento crítico, una motivación por la lectura y el trabajo colectivo, seguridad y autoestima, terapéutico y capaz de tener vivencias anticipadoras,<sup>272</sup> entre muchas otras posibilidades.

## Tabla n° 16

### Comparación entre la escuela tradicional y los juegos de rol.<sup>273</sup>

Escuela tradicional	Juego de rol
Actividad formal	Lúdica
Obligatoria	Voluntaria
Racionalidad y racionalismo	Mito y fantasía
Motivación externa	Automotivación
Conocimientos fraccionados	Conocimientos globalizados

271 *Ibid.*, p. 125.

272 Grande de Prado, Mario y Abella García, Víctor. "Los juegos de rol en el aula". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 11, n° 3, 2010, pp. 61-62.

273 *Ibid.*, p. 62.

<b>Escuela tradicional</b>	<b>Juego de rol</b>
Imita y copia conocimientos	Creatividad y construcción de significados nuevos
Rigidez y autoritarismo	Auto-organización del conocimiento e investigación
Dogmatismo científico	Pensamiento crítico
Grandes hechos	Concede importancia a pequeñas informaciones
Lecturas obligadas	Motivación para la lectura
Memorización forzada	Memorización voluntaria
El profesorado no tiene tiempo para interactuar	Interacción entre compañeros
Baja comunicación	Potencia diálogo
Competitividad	Colaboración
Trabajo individual	Trabajo colectivo
Valores teóricos	Valores vividos: empatía, tolerancia, toma de decisiones y responsabilidad...
Anónimo y uniforme	Autoafirmación personal
Formación para el futuro	Formación "just in time"
Motivación externa	Incentivación para aprender a aprender
Inseguridad y frustración	Seguridad y autoestima
Sensación de aprender cosas inservibles	De respuesta a necesidades afectivas
Clases coercitivas	Libertad de movimientos y expresión
Angustia	Terapéutico, liberador de tensión
Centrado en el pasado	Vivencias anticipadoras
Uniformidad	Multiculturalidad

Fuente: elaboración propia

Dentro de la actividad los jóvenes disponen de un recordatorio de la unidad, el objetivo de la misma y la meta de aprendizaje, al igual como ha sido a lo largo de la secuencia, esto es fundamental pues se reitera constantemente a donde se quiere

llegar con cada acción de la clase. También se establece una definición del juego de rol, adaptada a la actividad de la ocasión, desde la lectura de Grande de Prado y Abella García, donde se entiende el juego de rol como una actividad educativa en la cual los jóvenes deben adoptar un personaje histórico ficticio, el cual es creado por el docente, y que se encuentra en un dilema; estos casos son los de Javiera Torres Morales, escritora columnista de la revista Zoom, 32 años; Ricardo Alvarado Barrera, sargento de carabineros, 36 años; Ismael Díaz Sepúlveda, joven miembro del Frente Patriótico Manuel Rodríguez (FPMR), 21 años; y Claudia Mateluna Cáceres, exiliada, profesora de teatro de la Universidad Técnica del Estado (UTE), 42 años.<sup>274</sup> Los estudiantes se disponen desde una u otra posición tomando en consideración el contexto personal y social del sujeto, al mismo tiempo que utilizan los recursos de fuentes y bibliografía estudiados a lo largo de la unidad.

El juego de rol se divide en tres etapas, en la primera los estudiantes deben dividirse en cuatro grandes grupos y se les sortea uno de los cuatro casos establecidos. Cada grupo debe trabajar colaborativamente, donde ellos mismos se organizan para leer y para explicar lo que se entiende del mensaje. A medida que llegan al dilema, a la situación compleja en la que se encuentra el personaje, deben discutir sobre qué posición tomar respecto del contexto y de la experiencia del propio sujeto. Luego, en una segunda etapa, cada grupo dispone de un tiempo determinado para exponer al resto del curso la opción elegida mediante la discusión previa y argumentar por medio de los materiales trabajados en las sesiones anteriores. En una última etapa se da un espacio de tiempo para que los compañeros que pertenecen a otros grupos puedan hacer preguntas y debatir respecto a la decisión que tomaron. Respecto a la evaluación, no se considera la valoración que se hace sobre una u otra decisión, sino que a los aspectos formales por un lado, como la expresión y el lenguaje utilizado, además de por otro, la calidad de las exposiciones, donde la síntesis, la argumentación, la pertinencia de la información y la utilización de conceptos es central. Además, junto a ello se considera la creatividad y la empatía histórica como un fundamento principal, pues la meta de aprendizaje que gira en torno a la examinación de procesos históricos como el de la dictadura militar y el contenido actitudinal, que se refiere a la empatía

---

274 Para ver con más detalle se recomienda revisar la secuencia didáctica en la última sesión.

histórica, deben considerarse como soporte de cada realización dentro del aula.

Teniendo en consideración las cinco sesiones, se debe considerar que la construcción de la secuencia didáctica tiene un posterior juicio de expertos, los cuales por medio de una entrevista que, por un lado, establece sus consideraciones sobre el medio audiovisual como un recurso educativo, también observan dicha secuencia y realizan una apreciación que posteriormente se considerará para el mejoramiento y el establecimiento de una construcción definitiva, sin embargo, consideramos que es pertinente la realización de una comparación en cuanto a las perspectivas y juicios que se obtengan, pues adolecemos de posibilidades para realizar todos los posibles cambios en un mismo trabajo, ya que las respuestas de los distintos docentes podrían ser contradictorias entre ellas, demostrando la diversidad que generan estos temas entre el profesorado y, lo que a su vez, limitaría el acomodamiento de estos juicios críticos dentro de un mismo espacio/esquema/secuencia didáctica.

## 6.4 SECUENCIA DIDÁCTICA

### 6.4.1 EL MODELO INDUCTIVO

#### ¿QUÉ ES EL MODELO INDUCTIVO?

Es una estrategia directa pero efectiva, diseñada para ayudar a los alumnos a desarrollar el pensamiento crítico y el pensamiento de nivel superior mientras que se enseñan temas con contenidos específicos.

#### ¿QUÉ HACEN LOS ESTUDIANTES?

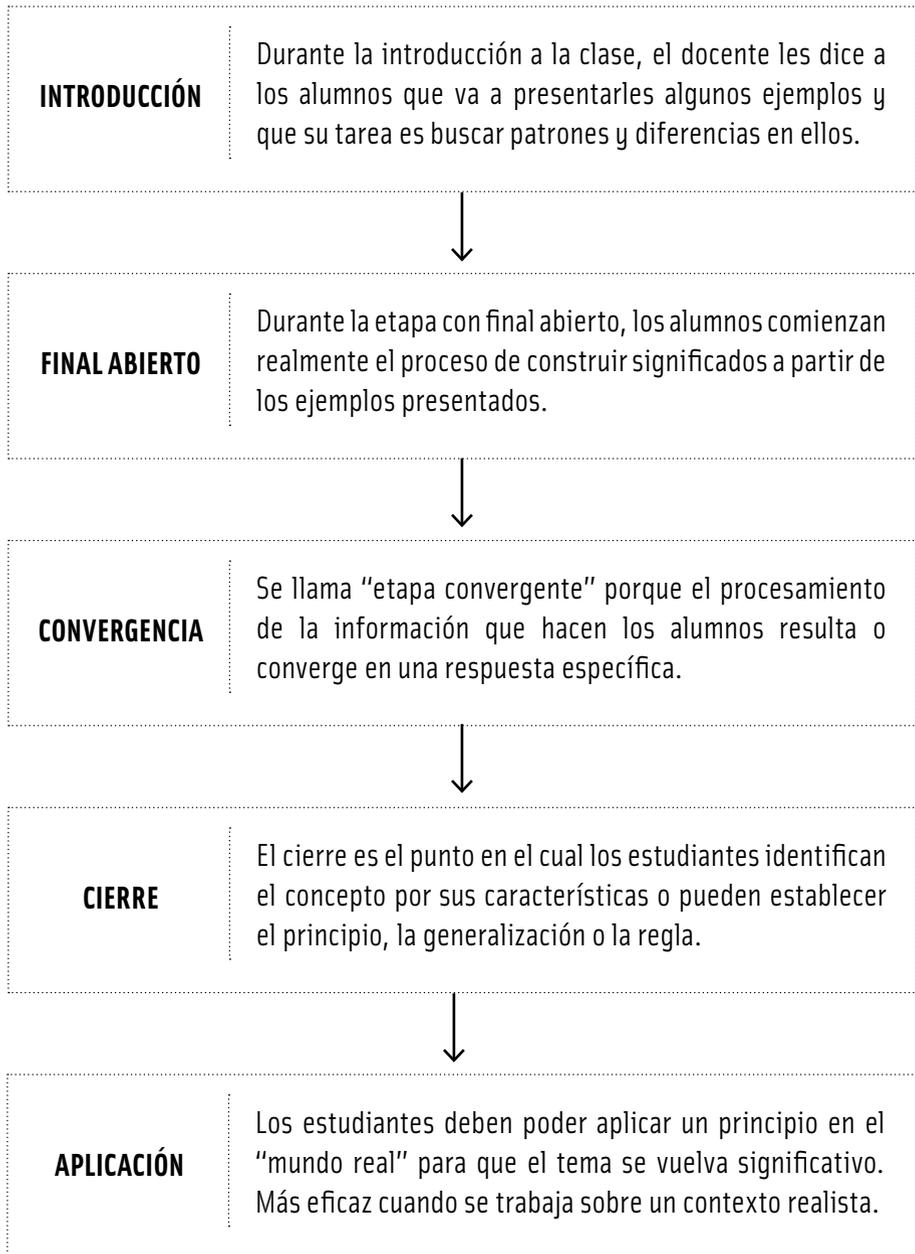
Construyen su propia comprensión del mundo en lugar de aprenderlo como una forma previamente organizada.

#### ¿QUÉ HACEN LOS PROFESORES?

Presentan a los alumnos información que ilustra los temas para luego guiarlos en la búsqueda de patrones. Son líderes activos.

**El modelo es efectivo para promover altos niveles de compromiso por parte del alumno y aumentar la motivación en una atmósfera de seguridad y apoyo para el aprendizaje.**

## 6.4.2 FASES DEL MODELO INDUCTIVO



### 6.4.3 SECUENCIA DE ACCIONES FRENTE A UNA FUENTE

1. Se debe identificar la fuente como primaria o secundaria	3. Se debe identificar la tipología de la fuente (escrita, oral, visual, material o arqueológica)
2. Se debe argumentar el porqué de la clasificación anterior	4. Se debe argumentar el porqué de la clasificación anterior

### 6.4.4 SESIÓN 1: EL CASO “HORNOS DE LONQUÉN”

#### 1. MOMENTO DE INICIO



El docente da la bienvenida a los estudiantes mediante un saludo cordial generalizado. Les incentiva a comenzar la clase y les explica en un primer momento que comenzarán a trabajar sobre un modelo de enseñanza particular, el cual se llama “modelo inductivo”, que tiene como característica principal la participación activa de ellos y el aprendizaje mediante una serie de visualizaciones que les podrán parecer muy interesantes.

#### **Activación de conocimientos previos / 20 minutos**

En este momento el docente inicia el tema a tratar, el cual corresponde al período de la dictadura militar en Chile, reconociendo y estableciendo un nexo con los conocimientos adquiridos previamente por los estudiantes en clases anteriores, haciendo preguntas como ¿Recuerdan lo que hemos estudiado sobre la historia reciente de Chile? ¿Qué estaba ocurriendo en la sociedad chilena de la década de los '60? ¿Hubo una crisis en el país? ¿De qué tipo? ¿Cuál fue el impacto de ella en

los '70s? Mientras los estudiantes responden a los cuestionamientos, el docente incentiva y valora cada una de las respuestas guiando a los jóvenes e interiorizándolos en el quiebre de la democracia de 1973 y el inicio de la Dictadura militar.

**MODELO INDUCTIVO** Durante la introducción a la clase, el docente les dice a los alumnos que va a presentarles algunos ejemplos y que su tarea es buscar patrones y diferencias en ellos.

2. MOMENTO DE DESARROLLO / 60 MINUTOS

**Actividad n° 1**

Instrucciones: observa atentamente el siguiente material audiovisual. Te recomendamos anotar las ideas que tú consideres como principales, así como la descripción de lo que se ve. Luego, debes contestar las preguntas que se te disponen en la tabla:

FASE 1  
MODELO INDUCTIVO  
INTRODUCCIÓN



**FICHA TÉCNICA**

**TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL**

*Reportaje Canal 13. Hallazgo osamentas en Lonquén, 1978*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teletrece	1978	3' 34"	Lonquén, Isla de Maipo	Dictadura militar	Violación de los derechos humanos. Violencia política

**DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)**

Se muestra al equipo de prensa de *Teletrece* dirigiéndose hacia los hornos de Lonquén, ubicados en Isla de Maipo. Se observan peritajes de detectives en los hornos donde se han encontrado varios restos humanos y se captan imágenes de la jueza Juana Godoy mientras se dirige a los hornos a constatar los hechos, sin dar declaraciones a la prensa. Se describen los hornos y la existencia de un fuerte hedor que proviene de los cuerpos en descomposición.

## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Canal 13. Entrevista a campesino (Hornos de Lonquén), 1978*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teletrece	1978	2' 47"	Juzgado del Crimen, Talagante	Dictadura militar	Violación de los derechos humanos. Violencia política

### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

Pablo Honorato, periodista de *Teletrece*, entrevista al ministro de visita Adolfo Bañados que da respuestas vagas sobre los peritajes. A su vez, el periodista interroga a varios pobladores de zonas cercanas a los hornos de Lonquén que niegan haber visto o escuchado cualquier cosa durante las supuestas fechas de ocurrido el crimen.

## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Fragmento documental de Ignacio Agüero: No olvidar, 1979.*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teleanálisis	1979	6' 48"	Lonquén, Isla de Maipo / Santiago	Dictadura militar	Violación de los derechos humanos. Violencia política

### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

*Teleanálisis* transmite en 1988 el documental *No olvidar*, realizado en 1979, y que aborda el asesinato de un grupo de agricultores en Lonquén en 1978, tomando testimonios de los familiares de las víctimas y la cronología del crimen. Obvia los relatos de los juzgados y va directamente a individualizar los posibles victimarios.

[ **Actividad** ] En base al material audiovisual visto:

- Identifica a lo menos dos actitudes que tienen los protagonistas de cada video (mínimo 6 actitudes, 2 por video).
- Identifica al menos dos ideas principales que aporta cada material audiovisual (mínimo 6 ideas principales, 2 por video).
- Compara la posición que adopta Teletrece con respecto a Teleanálisis utilizando a lo menos un ejemplo de los mostrados en los videos.

**Recuerda reflexionar sobre la visión que se tiene de los derechos humanos y si crees que la información entregada es completa.**

El docente actúa como guía en la resolución de la actividad que se establece, poniendo énfasis en la identificación y comparación de los materiales audiovisuales. Luego establece una discusión donde se da cuenta de las respuestas que cada joven ha contestado. Esta actividad tiene un carácter diagnóstico, para medir el desarrollo de las habilidades y su trabajo con la fuente específica.

### **Rúbrica Actividad n° 1. Caso “Hornos de Lonquén”**

	Insuficiente (1)	Básico (2)	Suficiente (3)
Formalidades, ortografía y redacción	El/la estudiante no presenta su actividad o bien lo hace en condiciones desfavorables, con una superficie rugosa y poco cuidada, al mismo tiempo que incurre en errores de ortografía y redacción.	El/la estudiante presenta su actividad en condiciones favorables, pero incurre en variadas faltas de ortografía y redacción que no permiten llevar a cabo una lectura continua.	El/la estudiante presenta su actividad en buenas condiciones además de no incurrir en reiteradas faltas de ortografía ni errores de redacción, por lo que se aprecia plenamente el escrito.

	Insuficiente (0 - 2)	Básico (3 - 4)	Suficiente (5 - 6)
Identificación	El/la estudiante no logra identificar las actitudes que tienen los protagonistas o bien identifica una o dos de ellas.	El/la estudiante logra identificar tres o cuatro de las actitudes que tienen los protagonistas.	El/la estudiante logra identificar cinco o seis de las actitudes que tienen los protagonistas.
	El/la estudiante no logra identificar las ideas principales que presenta el material audiovisual o bien identifica una o dos de ellas.	El/la estudiante logra identificar tres o cuatro ideas principales que presenta el material audiovisual.	El/la estudiante logra identificar cinco o seis ideas principales que presenta el material audiovisual.
	Insuficiente (0)	Básico (3)	Suficiente (6)
Comparación	El/la estudiante no responde a la comparación solicitada entre <i>Teletrece</i> y <i>Teleanálisis</i> , lo cual no permite saber si es que ha comprendido la información entregada por los medios.	El/la estudiante responde a la comparación solicitada entre <i>Teletrece</i> y <i>Teleanálisis</i> , aunque sin utilizar ejemplos claros que estén presentes en el material audiovisual de cada medio informativo.	El/la estudiante responde a la comparación solicitada entre <i>Teletrece</i> y <i>Teleanálisis</i> utilizando ejemplos claros presentes en el material audiovisual de cada medio informativo.
Total:		/21	

Fuente: elaboración propia

### Para recordar

**Unidad:** El quiebre de la democracia y la Dictadura militar.

**Objetivo de la Unidad:** aplicar el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como la Dictadura militar en Chile entre los años 1973 y 1990, valorando la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia mediante el desarrollo del modelo inductivo.

**Meta de Aprendizaje:** comparar las dimensiones que implica el proceso de Dictadura en Chile desde las visiones y problemas acerca de las libertades y los derechos humanos a través del contraste de fuentes primarias audiovisuales, escritas y bibliografía, fomentando la empatía histórica.

### Actividad n°2

Instrucciones: Lee atentamente las siguientes fuentes y bibliografía que se disponen frente al escenario del caso “Hornos de Lonquén”. Considera subrayar las ideas principales y comparar las visiones con el material audiovisual sobre el mismo hecho noticioso:

FASE 1  
MODELO INDUCTIVO  
INTRODUCCIÓN

↓  
Texto n° 1

*“No es mi libro el que va a incentivar este recuerdo, sino el horror del martirio del que fueron víctimas quince personas y el dolor de sus familiares.” En cuanto a las mayúsculas (el título del libro está escrito en mayúsculas), “el nombre Lonquén no necesita escribirse con mayúsculas o minúsculas; él fue escrito con sangre...”. No solo “se señala” la versión de las autoridades: se da una transcripción textual de todas ellas. Si el caso era conocido, y si por ello, se prohibía editarlo, “con ese criterio no deberían publicarse la mayoría de los libros de historia”. Pacheco agregó: “No es este libro el que atenta contra la convivencia fraternal de los chilenos, sino los asesinatos de que cuenta..., los quince cadáveres masacrados en*

*Lonquén, que fueron ocultados y que nunca fueron entregados a sus familiares para su sepultación. Los que atentan contra la convivencia fraternal no son los que escriben libros, sino los que matan personas y permanecen impunes”.*

Máximo Pacheco

Autor Lonquén, abogado de la Vicaría de la Solidaridad Hoy, n° 319. Santiago, 31 de agosto-6 de septiembre de 1983. “Prohibición y respuesta”, p. 49.

### **Para recordar**

**Unidad:** El quiebre de la democracia y la Dictadura militar.

**Objetivo de la Unidad:** aplicar el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como la Dictadura militar en Chile entre los años 1973 y 1990 valorando la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia mediante el desarrollo del modelo inductivo.

**Meta de Aprendizaje:** comparar las dimensiones que implica el proceso de Dictadura en Chile desde las visiones y problemas acerca de las libertades y los derechos humanos a través del contraste de fuentes primarias audiovisuales, escritas y bibliografía, fomentando la empatía histórica.

### Texto n° 2

*El hallazgo de Lonquén tuvo un inolvidable impacto público.*

*Aquel nombre se convirtió en un sinónimo de la barbarie.*

*Pero para los familiares de detenidos desaparecidos constituyó algo más doloroso, la primera evidencia pública de que sus parientes podrían estar, como habían temido los obispos, definitivamente muertos.*

*La historia oculta del régimen militar*

Cavallo, Salazar y Sepúlveda, *La historia oculta del Régimen Militar*, p. 303.

### Texto n° 3

*1. Declaración de Ignacio del Carmen Vergara Guajardo, Santiago, dieciséis de mayo de 1979. Comparece IGNACIO DEL CARMEN VERGARA GUAJARDO, agricultor, chileno, natural de Isla de Maipo, analfabeto, cédula de identidad n°29602 de Talagante, casado, 40 años, domiciliado en Isla de Maipo, calle Nahuallán n° 80, quien, interrogado bajo juramento legal, expone: Conozco el motivo de mi citación.*

*Efectivamente el día 7 de octubre de 1979, me encontraba en casa de la familia Hernández, desde las 16.00 horas, y por haberme pillado el Toque de Queda, me quede en dicha casa. Salí del comedor de la casa al corredor, a tomar agua, alrededor de las 22.30 horas, cuando llegó una camioneta. De ella, bajaron dos carabineros de nombres Pablo Ñancupil y Manuel Muñoz, el último de los cuales me preguntó si allí vivían los Hernández. Al no darle respuesta yo, me golpeó y me tiró al suelo con las manos en la nuca, diciéndome "aprovecha de rezar porque los vamos a matar". (...) Debo señalar que mientras me golpeaban, el carabainero Manuel Muñoz hizo dos disparos, al ruido de los cuales se asomó Nelson Hernández, identificándose como tal, y procediendo los carabineros a golpearle, y dejarle en el suelo junto a mí. (...) En el interior de la casa, los carabineros señalados sacaron a Carlos Segundo y Óscar Nibaldo a quienes tiraron junto a nosotros, amenazándonos y diciendo: "ustedes son los comunistas" y "póngase a rezar", a la vez que nos propinaban golpes con las culatas de las metralletas los carabineros Torres y Caliqueo.*

*Ignacio Vergara*

Pacheco, Máximo. *Lonquén*. Santiago, Ed. Aconcagua, 1980, pp. 234-235.

[ **Actividad** ] En base a los documentos leídos:

- Identifica el tipo de documento en cada caso (fuente o bibliografía).
- Relaciona los documentos y presenta al menos una diferencia entre cada uno de ellos.
- Compara los documentos con los videos y presenta al menos una similitud entre cada noticiario (Teletrece y Teleanálisis) y un escrito.

**Recuerda reflexionar sobre la visión que se tiene de los Derechos Humanos y si crees que la información entregada es completa.**

FASE 2  
MODELO INDUCTIVO  
FINAL ABIERTO



### 3. MOMENTO DE CIERRE / 10 MINUTOS

Finalmente, el proceso de disposición de imágenes y preguntas son retraídas a un punto de final abierto, donde nuevamente se hacen los respectivos cuestionamientos para centrarlos en la temática de la violación de derechos humanos, la violencia política y la falta de libertad en una sociedad controlada hasta en sus costumbres. Preguntas como: ¿Cuál crees que fue la postura de los medios de comunicación frente a estas noticias? ¿Qué sucedía con ellos? ¿Por qué crees Teleanálisis fue emitido de forma clandestina? ¿Qué ocurría a nivel nacional? ¿Por qué se encontraron los cuerpos abandonados en un lugar rural? Se llega a la temática y se explica que la próxima sesión se desarrollará con una convergencia de los temas que hoy se han determinado como final abierto para trabajarlos en mayor profundidad.

#### MODELO INDUCTIVO

Durante la etapa con final abierto, los alumnos comienzan realmente el proceso de construir significado a partir de los ejemplos presentados.

## 6.4.5 SESIÓN 2: EL CASO “PROTESTAS DE LA ÉPOCA”

### 1. MOMENTO DE INICIO / 10 MINUTOS

#### Activación de conocimientos previos

El docente comienza la clase saludando a los estudiantes. Se inicia la sesión con una serie de preguntas directamente relacionadas con las clases anteriores, es decir, ¿Qué es lo que estudiamos la clase pasada? ¿Recuerdan? ¿Cuál era el tema que tocamos? ¿Con qué materiales abordamos el contenido?

Se incentiva a los estudiantes al trabajo con las fuentes audiovisuales como se hizo la anterior sesión, al mismo tiempo se les dispone para seguir estudiando en base a la comparación con fuentes escritas y bibliografía, señalando con claridad la meta de aprendizaje.

## 2. MOMENTO DE DESARROLLO / 70 MINUTOS

FASE 3  
MODELO INDUCTIVO  
CONVERGENCIA



### Actividad n° 1

**Instrucciones:** observa atentamente el siguiente material audiovisual. Te recomendamos anotar las ideas que tú consideres como principales, así como la descripción de lo que se ve. Luego, debes contestar las preguntas que se te disponen en la tabla:

#### FICHA TÉCNICA

##### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Canal 13. Protestas, 1983*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teletrece	1983	2' 28"	Pudahuel / Viña del Mar / Universidad Católica, Valparaíso	Dictadura militar	Violación de los derechos humanos / Violencia política / Libertad

##### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

Producto de las protestas convocadas en 1983, se identifica una víctima de disturbios en Avenida Dorsal y baleados por atacar una patrulla militar. También se destacan disturbios realizados durante el toque de queda, con manifestantes; y estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso detenidos por protestas.

FASE 3  
MODELO INDUCTIVO  
CONVERGENCIA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Teleanálisis. La protesta de septiembre, 1983*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teleanálisis	1983	6' 00"	Santiago centro	Dictadura militar Protestas	Violencia política Libertad

DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

Para las protestas de 1983 se evidenció la violencia represiva de Carabineros para contener a los manifestantes y cómo la población en general se manifiesta a través del cierre de sus locales comerciales.

FASE 3  
MODELO INDUCTIVO  
CONVERGENCIA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Teleanálisis. Las heridas de Chile, 1987*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teleanálisis	1987	7' 02"	Santiago centro	Dictadura militar Visita Papa	Violencia política Libertad

DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

La represión de Carabineros, los testimonios de dolor y frustración de sacerdotes y peregrinos para con el régimen y las manifestaciones durante la visita del Papa a Chile. Se evidencia la falta de un proyecto nacional que, según *Teleanálisis*, el Papa aprecia en las protestas contra la dictadura.

[ **Actividad** ] En base al material audiovisual visto:

- Identifica al menos una situación por material audiovisual donde se actúe con violencia (mínimo 3, 1 por video).
- Identifica al menos una similitud entre cada material audiovisual (mínimo 3, 1 por video).
- Compara las actitudes hacia las protestas que adopta cada medio de información (*Teletrece* y *Teleanálisis*) utilizando a lo menos un ejemplo de los mostrados en los videos.

**Recuerda reflexionar sobre la visión que se tiene de los derechos humanos y si crees que la información entregada es completa.**

### Rúbrica Actividad n° 1. Caso "Protestas de la época"

	Insuficiente (1)	Básico (2)	Suficiente (3)
Formalidades, ortografía y redacción	El/la estudiante no presenta su actividad o bien lo hace en condiciones desfavorables, con una superficie rugosa y poco cuidada, al mismo tiempo que incurre en errores de ortografía y redacción.	El/la estudiante presenta su actividad en condiciones favorables, pero incurre en variadas faltas de ortografía y redacción que no permiten llevar a cabo una lectura continua.	El/la estudiante presenta su actividad en buenas condiciones además de no incurrir en reiteradas faltas de ortografía ni errores de redacción, por lo que se aprecia plenamente el escrito.
	Insuficiente (0 - 2)	Básico (4)	Suficiente (6)
Identificación	El/la estudiante no logra identificar dentro del material audiovisual una situación en que se actúe con violencia o bien logra una de ellas.	El/la estudiante logra identificar dentro del material audiovisual dos situaciones en las que se actúa con violencia.	El/la estudiante logra identificar dentro del material audiovisual tres situaciones en las que se actúa con violencia.
	El/la estudiante no establece una similitud entre cada material audiovisual.	El/la estudiante establece dos similitudes entre cada material audiovisual.	El/la estudiante establece las tres similitudes entre cada material audiovisual.

	Insuficiente (0)	Básico (3)	Suficiente (6)
Comparación	El/la estudiante no responde a la comparación solicitada entre Teletrece y Teleanálisis, lo cual no permite saber si es que ha comprendido la información entregada por los medios.	El/la estudiante responde a la comparación solicitada entre Teletrece y Teleanálisis, aunque sin utilizar ejemplos claros que estén presentes en el material audiovisual de cada medio informativo.	El/la estudiante responde a la comparación solicitada entre Teletrece y Teleanálisis utilizando ejemplos claros presentes en el material audiovisual de cada medio informativo.
Total:		/21	

Fuente: elaboración propia

**MODELO  
INDUCTIVO**

Se llama etapa convergente porque el procesamiento de la información que hacen los alumnos converge en una respuesta específica.

**Para recordar**

**Unidad:** El quiebre de la democracia y la Dictadura militar.

**Objetivo de la Unidad:** aplicar el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como la Dictadura militar en Chile entre los años 1973 y 1990, valorando la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia mediante el desarrollo del modelo inductivo.

**Meta de Aprendizaje:** comparar las dimensiones que implica el proceso de Dictadura en Chile desde las visiones y problemas acerca de las libertades y los derechos humanos a través del contraste de fuentes primarias audiovisuales, escritas y bibliografía, fomentando la empatía histórica.

## Actividad n° 1

Instrucciones: lee atentamente las siguientes fuentes primarias que se disponen frente al contexto de las protestas de la época. Considera subrayar las ideas principales y establece una comparación con la información entregada en el material audiovisual:

### Texto n° 1

*A juicio de (Enrique) Montero (ministro de interior de la época), la protesta no “debía” ir más allá de un cierto grado de ausentismo escolar, a localizadas manifestaciones estudiantiles, a una eventual disminución de la movilización y a una leve baja en las ventas del comercio.*

*Hasta las 19 horas, aproximadamente, del día once, los hechos sucedieron en la forma más o menos así prevista, a pesar que ya al mediodía estaba claro que la manifestación era mayor que la estimada. El ausentismo escolar superaba el 70 por ciento como promedio, las bajas en las ventas del comercio eran del mismo orden y la disminución de la movilización colectiva y particular era notoria mientras que en los campus universitarios las manifestaciones eran masivas y combativas.*

*(...), más la paralización de faenas –total o parcial– en cerca de un centenar de industrias a lo largo del país.*

*DOS PROTESTAS,*

*DOS RESPUESTAS*

*Así y todo Montero concluyó que la Protestas había finalizado alrededor de las 19 horas y que, buena o malamente, había logrado controlarla sin mayores consecuencias para la imagen y la estabilidad del Gobierno.*

*A partir de esa hora, sin embargo, se inició la segunda y más decisiva fase de la reacción nacional. Los grupos organizados que invadieron el centro, la lucha popular en algunos sectores de Santiago, donde Carabineros y civiles emplearon armas de fuego para repeler piedras y barricadas, con el dramático saldo de dos muertos sin “autores” y –sobre todo– el simbólico y ensordecedor ruido de cacerolas y bocinas, cambiaron radicalmente el cuadro.*

*Para dos protestas el Gobierno no podía menos que emplear dos estrategias. Una, violenta, para castigar drásticamente a los que aparecían como los más combativos y otra, más política, para aplacar y dividir a los sectores medios especialmente.*

*Los allanamientos a las poblaciones del área sur, con su secuela de humillaciones, profanaciones a los templos católicos y detenciones masivas, no puede ser interpretada sino como una represalia desproporcionada a la desesperación de cesantes, dueñas de casa, jóvenes sin futuro y trabajadores temerosos de perder su ocupación. La presencia en las poblaciones de militares, carabineros y "civiles" también puede ser una advertencia oficial del trato que le espera a los sectores marginales en el caso de persistir en actitudes que algunos observadores de los hechos calificaron como "prácticamente una forma de guerrilla urbana".*

Irene Geis.

Geis, Irene. "¿Fútbol o ajedrez?", *Análisis*, n° 58, Junio 1983, p. 5.

FASE 3  
MODELO INDUCTIVO  
CONVERGENCIA

↓  
Texto n° 2

*Para terminar esta introducción hay que mencionar a aquellos a quienes la visita del Papa y sus posibilidades de expresión libre, de reuniones políticas pluralistas, de engrandecimiento del espíritu en la fuerza de Cristo no les convenía. Grupos perfectamente adiestrados en la actividad militar o paramilitar, con sus caras tapadas y llevando banderas tan diferentes como para buscar culpar a un abanico de movimientos de Centro e Izquierda, se dedicaron a boicotear concertadamente el acto litúrgico del Parque O'Higgins. Con una violencia inusitada apedrearon por igual a carabineros, periodistas y fieles, invitando la respuesta represiva que llegó a las balas y el gas lacrimógeno. No hubo detenidos y para el Canal Nacional sólo las banderas en alto identificaban a los autores. Si se quería que las autoridades eclesiásticas acusaran a los símbolos que se habían dibujado en las banderas, eso fue fructífero por un momento. (...)*

*En contraste, Televisión Nacional, que había cortado las transmisiones cada vez que un poblador o joven subió al estrado a entregar su testimonio de chileno, esta estuvo con todas sus cámaras en el Parque O'Higgins, y dedicó más de 20 minutos a dar imágenes de los incidentes, acusando al comunismo y la Izquierda, según era obvio para el canal por la leyenda de las banderas.*

*Un hecho preocupante: cada vez que el pueblo tuvo la oportunidad de expresarse libremente, el Papa fue conmovido y no hubo distorsión de los actos. Pero cuando intervinieron las bandas organizadas en gran número, no sólo desvirtuaron actos que marcarían todo el respeto sino que fueron en contra de los mismos deseos de expresión del pueblo asistente, buscando afectar la percepción sobre el país de los ilustres visitantes.*

*Fernando Paulsen.*

Paulsen, Fernando. "Chile: entre Dios y la dictadura", *Análisis*, n° 169, 7 al 13 de abril de 1987, p. 5.

### 3. MOMENTO DE CIERRE / 10 MINUTOS

Para concluir se motiva a los estudiantes a poder compartir sus apreciaciones sobre el trabajo realizado en clases, la información que han podido ver con sus propios ojos y algunos análisis y reflexiones que pueden hacer de ello. Esto con motivo de poder encaminarlos a lo que será la fase de cierre del modelo inductivo, donde son capaces de establecer una generalidad. A través de cuestionamientos como: ¿Qué les ha parecido la forma en la que hemos trabajado hasta el momento? ¿Consideran el visualizar la fuente como algo positivo para su aprendizaje? ¿Qué tal les ha sido la comparación con las fuentes escritas? ¿Qué ideas podemos desprender de los videos y los documentos escritos hasta ahora vistos? ¿Cómo se presentan los temas de violencia, de libertad y de derechos humanos?

Finalmente, recuerda que en la siguiente sesión se realizará la misma actividad que hoy pero con una evaluación sumativa, lo cual quiere decir que conllevará una calificación. Se les recuerda observar sus trabajos actuales, luego el docente se despide y les incentiva a no quedarse solamente con lo estudiado, sino que a tener interés por aprender a través de los medios audiovisuales y el contenido que se encuentra en los sitios web que hoy en día se frecuentan.

### Para recordar

**Unidad:** El quiebre de la democracia y la Dictadura militar.

**Objetivo de la Unidad:** aplicar el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como la Dictadura militar en Chile entre los años 1973 y 1990, valorando la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia mediante el desarrollo del modelo inductivo.

**Meta de Aprendizaje:** comparar las dimensiones que implica el proceso de Dictadura en Chile desde las visiones y problemas acerca de las libertades y los derechos humanos a través del contraste de fuentes primarias audiovisuales, escritas y bibliografía, fomentando la empatía histórica.

#### 6.4.6. SESIÓN 3: EVALUACIÓN PARCIAL APLICADA "ATENTADO A PINOCHET"

##### Prueba parcial aplicada

Nombre:

Fecha:

**Unidad:** El quiebre de la democracia y la Dictadura militar.

**Objetivo de la Unidad:** examinar críticamente los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como la Dictadura militar en Chile entre los años 1973 y 1990, valorando la lucha por la defensa de los Derechos Humanos y la recuperación de la democracia mediante el desarrollo del modelo inductivo.

**Meta de Aprendizaje:** analizar el proceso de conflicto social, violencia, campaña electoral y retorno a la democracia a través del estudio contrastado de fuentes audiovisuales, escritas y bibliografía fomentando la empatía histórica.

##### ÍTEM N° 1

Instrucciones: luego de observar los videos de Teletrece y Teleanálisis sobre el caso "Atentado a Pinochet", responde a las preguntas establecidas en la lista dispuesta a continuación. Cada casillero corresponde al espacio donde debe contestar, referenciándose el material audiovisual (28 puntos).

FASE 3  
MODELO INDUCTIVO  
CONVERGENCIA



**FICHA TÉCNICA**

**TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL**

*Reportaje Canal 13. Conferencia de prensa  
Ministro Cuadra (Atentado a Pinochet), 1986*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teletrece	1986	' 26"	Palacio Presiden- cial La Moneda, Santiago	Dictadura militar Atentado a Pinochet	Violencia política Terrorismo

**DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)**

Francisco Javier Cuadra, ministro Secretario General de Gobierno, realizó una conferencia de prensa sobre el atentado a Pinochet, detallando la acción de comandos terroristas, algunos detalles del enfrentamiento y la vinculación con arsenal encontrado días anteriores. Cuadra dio los nombres de los carabineros heridos y muertos.

**FICHA TÉCNICA**

**TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL**

*Reportaje Teleanálisis. Septiembre. Chile bajo  
sitio, 1986*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teleanálisis	1986	4' 18"	Santiago	Dictadura militar	Violencia Política Terrorismo

**DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)**

Luego del atentado a Pinochet, numerosas manifestaciones a favor y en contra del régimen militar se acentúan en el país. Se advierten las consecuencias de este con el asesinato del periodista José Carrasco y la expulsión del país del sacerdote Pierre Dubois; la obligación de los empleados municipales de manifestarse por el gobierno; la implantación del Estado de sitio; y las manifestaciones contra la dictadura.

## Ítem n° 1. Caso "Atentado a Pinochet"

Preguntas	Medios de Información	
	Teletrece Reportaje Canal 13. Conferencia de prensa Ministro Cuadra (Atentado a Pinochet), 1986	Teleanálisis Reportaje Teleanálisis. Septiembre. Chile bajo sitio, 1986
Identifique una similitud y una diferencia entre cada material audiovisual		
Identifique el argumento de la violencia que utiliza cada medio de información		
Compare las posturas sobre la noticia en cada material audiovisual		

Fuente: elaboración propia

## ÍTEM N° 2

Instrucciones: lea atentamente los siguientes textos correspondientes a bibliografía y fuente, respectivamente, subrayando las ideas principales y pensando en la comparación con lo propuesto en el material audiovisual:

FASE 3  
MODELO INDUCTIVO  
**CONVERGENCIA**



### Texto n° 1

*El discurso de Pinochet, se concentró en la idea de que Chile era un foco de expansión para el comunismo internacional y que los arsenales encontrados en el norte eran parte de dicho plan. El atentado sería una segunda parte de la revolución que se intentaba introducir desde afuera:*

*"...agregó que 'este cuadro de guerra está promovido por un imperio ideológico sin fronteras y no debemos esperar ayudas ni apoyos externos, porque el llamado mundo libre se ve gravemente afectado por la desinformación e ignora el peligro o no desea enfrentarlo'..."*

*Violencia Política (Violencia Política en Chile. 1983-1986).*

Lúnecken Reyes, Graciela Alejandra. *Violencia Política. (Violencia Política en Chile. 1983-1986).* Santiago, LOM, 2000, p. 154.

**MODELO  
INDUCTIVO**

Se llama etapa convergente porque el procesamiento de la información que hacen los alumnos converge en una respuesta específica.

Texto n° 2

*EL MERCURIO*

*Santiago de Chile, Lunes 8 de Septiembre de 1986*

*Cinco Muertos en Emboscada a Comitiva Presidencial:*

*S.E. Salvó de Atentado*

*La acción terrorista se produjo a las 18.40 horas de ayer, cuando el Presidente de la República, general Augusto Pinochet, quien resultó herido levemente en su mano izquierda, regresaba a la capital desde su residencia en El Melocotón.*

*Su comitiva fue atacada por doce a quince extremistas premunidos de armas de alto poder de fuego, quienes lograron destruir varios vehículos escoltas, provocar la muerte de cinco uniformados y dejar heridos a otros once.*

*El Presidente de la República sufrió ayer un atentado terrorista del que resultó herido levemente en su mano izquierda y en el que murieron otros cinco de sus escoltas, al ser atacada a las 18.40 horas su comitiva con explosivos, rockets y fuego cruzado de ametralladoras en los instantes en que regresaba a Santiago desde su residencia de El Melocotón.*

*El ataque se produjo a la altura del sector El Mirador, en el camino al Cajón del Maipo, por un comando de doce a quince extremistas que se encontraban parapetados en distintos lugares, inclusive un cerro del sector. Los subversivos habían instalado previamente cargas explosivas en el sector El Mirador y portaban armas de fuego de alto calibre.*

*Los heridos fueron trasladados al Hospital Sótero del Río, Hospital Militar y Hospital de Carabineros. Según se informó, en la acción fallecieron el cabo primero de ejército Miguel Ángel Guerrero Guzmán; el cabo primero de ejército Cardenio Hernández Cubillos; el cabo segundo de carabineros Pablo Antonio Silva Pizarro; y dos cuerpos no identificados, uno de ellos carbonizado en el interior de un vehículo.*

*Dramático Relato Del Presidente*

*"Nos atacaron con lanzacohetes, metralletas, fusiles y granadas de mano".*

*Expresó que "esto prueba que el terrorismo es serio y que estamos en guerra entre el marxismo y la democracia".*

**El Mercurio. Santiago**, 8 de septiembre de 1986. "S.E. Salvó de Atentado" y "Dramático Relato Del Presidente", p. 1.

**Relato histórico:** es una narración ficticia pero que tiene elementos históricos reales, tales como una temporalidad, personajes, grupos o un conflicto histórico.

**Construcción de un relato:** en base a los documentos leídos y al material audiovisual, crea una narración donde un personaje principal, elegido o creado por ti, se desenvuelva en el contexto histórico que hemos estudiado. Debes incluir en tu relato los conceptos "Dictadura militar"; "libertad" y "violencia política".

¡Deja fluir tu creatividad!

**Relato:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## PAUTA DE EVALUACIÓN

### Rúbrica lista de preguntas "Atentado a Pinochet"

	Insuficiente (1)	Básico (2)	Suficiente (3)
Formalidad, ortografía y redacción	El/la estudiante no presenta su actividad o bien lo hace en condiciones desfavorables, con una superficie rugosa y poco cuidada, al mismo tiempo que incurre en errores de ortografía y redacción.	El/la estudiante presenta su actividad en condiciones favorables, pero incurre en variadas faltas de ortografía y redacción que no permiten llevar a cabo una lectura continua.	El/la estudiante presenta su actividad en buenas condiciones además de no incurrir en reiteradas faltas de ortografía ni errores de redacción, por lo que se aprecia plenamente el escrito.
	Insuficiente (0)	Básico (3)	Suficiente (6)
Identificación	El/la estudiante no logra identificar una similitud y una diferencia entre cada material audiovisual.	El/la estudiante logra identificar dentro del material audiovisual una similitud o una diferencia entre ellos.	El/la estudiante logra identificar dentro del material audiovisual una similitud y una diferencia entre ellos.
	El/la estudiante no logra identificar dentro del material audiovisual el argumento que se levanta sobre la violencia.	El/la estudiante logra identificar el argumento de la violencia planteado en solo uno de los materiales audiovisuales.	El/la estudiante logra identificar dentro de ambos materiales audiovisuales, los argumentos planteados sobre la violencia.
	Insuficiente (0)	Básico (3)	Suficiente (6)
Comparación	El/la estudiante no responde a la comparación solicitada entre Teletrece y Teleanálisis, lo cual no permite saber si es que ha comprendido la información entregada por los medios.	El/la estudiante responde a la comparación solicitada entre Teletrece y Teleanálisis, aunque sin utilizar ejemplos claros que estén presentes en el material audiovisual de cada medio informativo.	El/la estudiante responde a la comparación solicitada entre Teletrece y Teleanálisis utilizando ejemplos claros presentes en el material audiovisual de cada medio informativo.
Total:	/21		

Fuente: elaboración propia

## Rúbrica relato histórico

	Insuficiente (1)	Básico (2)	Suficiente (3)
Formalidad, ortografía y redacción	El/la estudiante no presenta su actividad o bien lo hace en condiciones desfavorables, con una superficie rugosa y poco cuidada, al mismo tiempo que incurre en errores de ortografía y redacción.	El/la estudiante presenta su actividad en condiciones favorables, pero incurre en variadas faltas de ortografía y redacción que no permiten llevar a cabo una lectura continua.	El/la estudiante presenta su actividad en buenas condiciones además de no incurrir en reiteradas faltas de ortografía ni errores de redacción, por lo que se aprecia plenamente el escrito.
	Insuficiente (0)	Básico (3)	Suficiente (6)
Documentos escritos y audiovisuales	El/la estudiante no incorpora información referente a documentos escritos ni audiovisuales para la argumentación del relato histórico.	El/la estudiante incorpora uno de los tipos de documentos para la argumentación del relato histórico, ya sea escritos o bien audiovisuales.	El/la estudiante incorpora ambos tipos de documentos para argumentar la narración de su relato histórico.
	Insuficiente (0 – 2)	Básico (4)	Suficiente (6)
Conceptos	El/la estudiante no utiliza ningún concepto solicitado o bien utiliza solo uno de ellos.	El/la estudiante utiliza dos conceptos de los solicitados.	El/la estudiante utiliza tres conceptos de los solicitados.
Contexto histórico	El/la estudiante no presenta en su relato ningún tipo de representación del contexto histórico que se ha estudiado a lo largo de las sesiones ni de la propia evaluación.	El/la estudiante presenta en su relato breves referencias al contexto histórico o bien el personaje pareciera situarse, pero no queda explícito por faltar referencias históricas.	El/la estudiante presenta en su relato referencias claras respecto al contexto histórico y el personaje logra desenvolverse sin problema dentro de él.
Creatividad y empatía histórica	El/la estudiante no da cuenta de una creatividad ni tampoco de una postura empática hacia el sujeto histórico ficticio en el relato.	El/la estudiante da cuenta de una creatividad moderada y una empatía histórica básica, demostrado por un leve interés por la discusión y la puesta en el juego de rol del personaje.	El/la estudiante dan cuenta de una gran creatividad pues logran crear personajes, situaciones y momentos ficticios dentro del relato generando una empatía histórica.
Total:		/27	

Fuente: elaboración propia

## 6.4.7. SESIÓN 4: “EL PLEBISCITO DE 1988”

### 1. MOMENTO DE INICIO / 10 MINUTOS

El docente saluda a los estudiantes y les motiva a través de preguntas sobre el trabajo realizado en clases anteriores con una finalidad reforzadora que como hemos mencionado, contribuye a que los estudiantes dirijan su aprendizaje por el camino convergente hacia una generalidad y que puedan utilizar ejemplos claros para poder determinar una argumentación sobre este principio. Es por eso que el docente tiene claridad que la sesión actual trabajará la fase de cierre, que en el modelo inductivo se trata de que dichos jóvenes puedan establecer un principio mediante el uso de conceptos y ejemplos.

### 2. MOMENTO DE DESARROLLO / 70 MINUTOS

#### Actividad n° 1

**Instrucciones:** observa atentamente el siguiente material audiovisual. Te recomendamos anotar las ideas que tú consideres como principales, así como la descripción de lo que se ve. Luego, debes contestar las preguntas que se te disponen en la tabla:

FASE 4  
MODELO INDUCTIVO  
CIERRE



#### FICHA TÉCNICA

##### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Canal 13. Campaña del Sí en Las Condes, 1988*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teletrece	1988	3' 57'	Las Condes	Dictadura militar Plebiscito 1988	Plebiscito 1988 Libertad

##### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

La campaña por el “Sí” muestra el fervor popular de la población congregada por Pinochet, cómo este enfatiza la defensa de la democracia que ha realizado, y cómo ha dejado a Chile como una de las naciones más desarrolladas del mundo gracias a políticas de desarrollo social.

## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Canal 13. Campaña del Sí en Valparaíso, 1988*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teletrece	1988	2' 05"	Plaza Sotomayor, Valparaíso	Dictadura militar	Plebiscito 1988 Libertad

### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

Pinochet llega a Valparaíso, donde ataca la campaña de oposición, llama a defender la libertad a través de la lucha contra el comunismo y a apoyar al "Sí".

## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Teleanálisis. Campaña de Pinochet... A paso firme, 1988*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teleanálisis	1988	5' 28"	Santiago	Dictadura militar	Violencia Política Libertad

### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

Políticos de izquierda llaman a inscribirse en los registros electorales junto al Obispo de Linares; mientras las campañas previas al plebiscito se desarrollan con marchas y manifestaciones populares.

## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Teleanálisis. Las armas de la paz, 1988*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teleanálisis	1988	5' 28"	Alameda, Santiago	Dictadura militar	Plebiscito 1988 Libertad

### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

Una gran muchedumbre se reúne en la Alameda de Santiago para celebrar el triunfo de la oposición al Plebiscito de 1988. Con bailes, jolgorio y discursos, las cámaras de *Teleanálisis* son acompañados por el famoso jingle de la campaña del "No".

[ **Actividad** ] En base al material audiovisual visto:

- Identifique a lo menos una similitud y una diferencia entre cada material audiovisual (mínimo 6, 2 por video).
- Compare las dos posturas frente al plebiscito de 1988, utilizando a lo menos un ejemplo de los mostrados en los videos.
- Construye una generalización sobre el periodo de la Dictadura militar.

**Reflexiona sobre la visión que se tiene de los Derechos Humanos y si crees que la información entregada es completa.**

#### MODELO INDUCTIVO

El cierre es el punto en el cual los estudiantes identifican el concepto por sus características o pueden establecer el principio, la generalización o la regla.

### Para recordar

**Unidad:** El quiebre de la democracia y la Dictadura militar.

**Objetivo de la Unidad:** aplicar el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como la Dictadura militar en Chile entre los años 1973 y 1990, valorando la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia mediante el desarrollo del modelo inductivo.

**Meta de Aprendizaje:** Construir generalizaciones en base a los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como Dictadura militar en Chile, a través del contraste de fuentes audiovisuales, valorando así la lucha por la defensa de los Derechos Humanos y la recuperación de la democracia.

### Rúbrica lista de preguntas sobre el plebiscito de 1988

	Insuficiente (1)	Básico (2)	Suficiente (3)
Formalidad, ortografía y redacción	El/la estudiante presenta su actividad en condiciones desfavorables, con una superficie rugosa y poco cuidada, al mismo tiempo que incurre en errores de ortografía y redacción.	El/la estudiante presenta su actividad en condiciones favorables, pero incurre en variadas faltas de ortografía y redacción que no permiten llevar a cabo una lectura continua.	El/la estudiante presenta su actividad en buenas condiciones además de no incurrir en reiteradas faltas de ortografía ni errores de redacción, por lo que se aprecia plenamente el escrito.
	Insuficiente (0 – 2)	Básico (3 – 4)	Suficiente (5 – 6)
Identificación	El/la estudiante no logra identificar una similitud y una diferencia entre cada material audiovisual.	El/la estudiante logra identificar dentro del material audiovisual una similitud o una diferencia entre ellos.	El/la estudiante logra identificar dentro del material audiovisual una similitud y una diferencia entre ellos.

	Insuficiente (0)	Básico (3)	Suficiente (6)
Comparación	El/la estudiante no responde a la comparación solicitada entre los materiales audiovisuales sobre el plebiscito de 1988, lo cual no permite saber si es que ha comprendido la información entregada por los medios.	El/la estudiante responde a la comparación solicitada entre los materiales audiovisuales sobre el plebiscito de 1988, aunque sin utilizar ejemplos claros que estén presentes en el material audiovisual de cada medio informativo.	El/la estudiante responde a la comparación solicitada entre los materiales audiovisuales sobre el plebiscito de 1988, utilizando ejemplos claros presentes en el material audiovisual de cada medio informativo.
Construir una generalidad	El/la estudiante no establece la construcción de una generalidad o un principio acerca de los contenidos vistos en la unidad denominada como quiebre de la democracia y Dictadura militar.	El/la estudiante establece las ideas separadas y sin mucha conexión entre sí, acerca de los contenidos vistos en la unidad denominada como quiebre de la democracia y Dictadura militar.	El/la estudiante establece la construcción de una generalidad o un principio acerca de los contenidos vistos en la unidad denominada como quiebre de la democracia y Dictadura militar.
Total:		/21	

Fuente: elaboración propia

## Actividad n° 2

Instrucciones: lee atentamente los postulados que se exponen y subraya las ideas que consideres centrales dentro del texto. Ten en consideración la comparación entre ambos examinando críticamente el proceso plebiscitario desde las siguientes preguntas:

- ¿Por qué se votaba en el plebiscito?
- ¿Quiénes estaban representados en cada campaña?
- ¿Qué tipo de comparación y contraste podemos hacer entre ambos escritos?
- ¿Qué podemos examinar acerca de la victoria del NO?
- ¿Por qué crees que el SI no ganó?



### Texto n° 1

*Cuando se examina a qué regiones viajó el general Pinochet, destacan la V, con veintitrés visitas en los tres años que hemos considerado en nuestro análisis (1986-1988); la I, con diez en el mismo período; y, la VIII, con ocho. En cuanto a su duración, éstas eran rápidas y muy intensas en cuanto al programa, el que incluía el recorrido a diversas localidades. El programa contemplaba su participación en diversos actos, destacando la frecuencia con que se realizaban ceremonias de entrega de viviendas y de inauguración de obras públicas, que constituyeron las políticas prioritarias en ese año. También se consideraban encuentros con la comunidad, los que tenían un carácter más político. (...)*

*Pinochet destacaba en las giras los resultados del Gobierno, poniendo de relieve los éxitos del programa de viviendas impulsado por el ministro Miguel Ángel Poduje. Tal programa contemplaba inauguración de poblaciones, entrega de subsidios para la vivienda y de títulos de dominio, elementos que se veían reflejados en los anuncios y promesas que hacía Pinochet en sus discursos.*

*(...) No era un hecho casual que los dos Ministerios a cargo de las políticas públicas de mayor impacto entre la población (Vivienda y Obras Públicas) y, por lo tanto, más capaces de captar adhesiones para su campaña electoral, estuvieran a cargo de un "gremialista" y un militar, los dos grupos más influyentes dentro del Gabinete y ambos abocados a lograr su reelección.*

*El régimen de Pinochet*

Huneus, Carlos. *El régimen de Pinochet*, 2da. Ed., Santiago, Ed. Sudamericana, 2002, p. 570.

## Texto n° 2

### *DESPUÉS DEL TRIUNFO DEL "NO"*

#### *La hora de las multitudes*

*Tras conocerse los resultados del Plebiscito, de manera continua a lo largo de todo el país, los chilenos se volcaron a las calles para celebrar el triunfo y exigir la renuncia del derrotado Pinochet. Ni la represión ni los continuos llamados al orden del Comando del NO pudieron impedir la espontánea movilización popular. (...)*

#### *DEVUELVANNOS LA MONEDA*

*"Que o la tumba serás de los libres o el asilo contra la opresión" resonó en las puertas del Diego Portales al mediodía del jueves 6. Miles de personas se habían congregado a las 10 de la mañana en las inmediaciones de Plaza Italia para celebrar el triunfo. Comenzaron algunos a tocar bocinas y a agitar pancartas, y pronto, de todos los rincones, surgieron más y más personas hasta convertirse en una multitudinaria marcha. El propósito fijo: La Moneda.*

*Nadie los había convocado, nadie les dio facilidades para manifestarse, pero eso no importaba: "El pueblo ya ganó, la guerra terminó" repetían sin parar. En un primer momento Carabineros no supo qué hacer, intentaban echarlos del centro y los carros lanzaaguas y lanzagases pasaron una y otra vez ante los alegres manifestantes que cantaban el "Himno de la Alegría" y levantaban las manos. En Ahumada con Alameda la fiesta en las primeras horas de la tarde era total. Muchos se acercaban a saludar a los uniformados y a entregarles lores, pero al mismo el "Huáscar" y los "zorrillos" no dudaban en atacar. Cada intento por avanzar a La Moneda era reprimido duramente, sin respetar a periodistas o ancianos.*

*(...) Cerca de las cuatro de la tarde, ante ese mar humano, Carabineros optó por dejarlos avanzar por el bandejón central de Alameda. Allí la alegría fue aún mayor, y ni siquiera los autos que tocaban sus bocinas y portaban las banderas del NO pudieron avanzar. La tradicional Plaza Bulnes en menos de cinco minutos se colmó de manifestantes y por primera vez en muchos años pudieron exigir la renuncia de Pinochet en el antejardín de La Moneda.*

*(...)Desde los edificios céntricos lanzaban papel picado a los manifestan-*

*tes y los aplaudían. Los obreros de una construcción dejaron de trabajar para agitar sus cascos y sus herramientas como saludo, y a medida que transcurrían las horas cada vez más gente acudió al centro capitalino. "Yo no entiendo qué pasa. Se supone que ganamos, pero los pacos siguen apaleándonos como si fuéramos delincuentes. Ahora sí creo que Pinochet debe irse ya", señaló Elizabeth escondida tras un kiosco, mientras la multitud huía de esa incomprensible actitud policial.*

*Pamela Jiles y Alejandra Miranda*

Huneeus, Carlos. *El régimen de Pinochet*, 2da. Ed., Santiago, Ed. Sudamericana, 2002, p. 570.

### **Lista de cotejo "Autoevaluación"**

Nombre:

Fecha:

**Unidad:** El quiebre de la democracia y la Dictadura militar.

**Objetivo de la Unidad:** examinar críticamente los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como la Dictadura militar en Chile entre los años 1973 y 1990, valorando la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia mediante el desarrollo del modelo inductivo.

**Meta de Aprendizaje:** examinar críticamente los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como Dictadura militar en Chile, a través del contraste de fuentes audiovisuales, valorando así la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia.

**Instrucciones:** lee atentamente cada una de las aseveraciones dispuestas en la lista de cotejo y efectúa con sinceridad, una valoración positiva o negativa de desempeño. Si lo deseas, puedes emitir una observación.

<b>Indicadores</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Aspectos formales</b>			
Realizas todas las actividades			
Comprendes las instrucciones			
Te expresas de manera clara y con lenguaje atinente			
Entregas las actividades con una buena presentación			
<b>Aspectos de contenido</b>			
Utilizas conceptos vistos en las documentación			
Comparas las fuentes audiovisuales con los escritos			
Analizas y reflexionas sobre los hechos noticiosos			
Examinas por medio de las fuentes el contexto histórico			
<b>Aspectos actitudinales</b>			
Participas activamente, comentando lo estudiado			
Disfrutas y muestras entusiasmo			
Demuestras empatía hacia la historia y su estudio			
Eres respetuoso con las ideas y valoraciones de otros			
Puntaje total	/12		

Fuente: elaboración propia

### *3. MOMENTO DE CIERRE / 10 MINUTOS*

Como actividad de cierre a los estudiantes se les incentiva en la realización de un breve comentario acerca del cómo ha sido su experiencia trabajando con las fuentes audiovisuales, su comparación y análisis con las fuentes escritas y recursos bibliográficos. Cada opinión se considera valiosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La idea es que la mayor cantidad de jóvenes nos pueda contar su experiencia. Al mismo tiempo, se les pide que establezcan como curso una generalidad sobre los temas y los conceptos que hemos discutido en clases,

así cumplimos con la fase de cierre del modelo inductivo. También se procede a entregar las evaluaciones pendientes con sus respectivas calificaciones y mencionarles que la siguiente sesión se realizará la evaluación clave o final de la unidad.

El docente se despide y les desea una buena jornada.

### **Para recordar**

**Unidad:** El quiebre de la democracia y la Dictadura militar.

**Objetivo de la Unidad:** Aplicar el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como la Dictadura militar en Chile entre los años 1973 y 1990, valorando la lucha por la defensa de los Derechos Humanos y la recuperación de la democracia mediante el desarrollo del modelo inductivo.

**Meta de Aprendizaje:** Comparar las dimensiones que implica el proceso de Dictadura en Chile desde las visiones y problemas acerca de las libertades y los Derechos Humanos a través del contraste de fuentes primarias audiovisuales, escritas y bibliografía, fomentando la empatía histórica.

#### 6.4.8. SESIÓN 5: EVALUACIÓN FINAL APLICADA “JUEGO DE ROL”

FASE 5  
MODELO INDUCTIVO  
APLICACIÓN



### Evaluación final aplicada juego de rol

Nombre:

Fecha:

**Unidad:** El quiebre de la democracia y la Dictadura militar.

**Objetivo de la Unidad:** aplicar el conocimiento para resolver problemas sobre los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como la Dictadura militar en Chile entre los años 1973 y 1990, valorando la lucha por la defensa de los Derechos Humanos y la recuperación de la democracia mediante el desarrollo del modelo inductivo.

**Meta de Aprendizaje:** aplicar el conocimiento para resolver los principales sucesos acaecidos en el proceso histórico definido como Dictadura militar en Chile, a través de un juego de rol, valorando así, la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia.

### Juego de Rol

**Definición:** entenderemos el juego de rol como una actividad educativa en la cual los jóvenes deben adoptar un personaje histórico ficticio que se encuentra en un dilema. Entonces, los estudiantes se disponen desde una u otra posición tomando en consideración el contexto personal y social del sujeto, al mismo tiempo que deben utilizar los materiales audiovisuales estudiados a lo largo de la unidad, los cuales se les entregan en forma de fichas.

### Instrucciones:

Primera etapa: el curso debe quedar dividido en cuatro grupos equitativamente distribuidos. Luego, se sortearán cuatro números del 1 al 4, donde cada uno es el caso de un personaje ficticio. Disponen de 10 minutos para leer el caso y discutir acerca de qué posición tomar frente al dilema. Tengan en consideración las fuentes y bibliografía estudiadas. Además, pueden consultar al profesor en todo momento.

Segunda etapa: cada grupo tendrá 15 minutos para exponer su punto de vista y su postura como personaje frente al resto del curso. En este momento se deben incorporar los elementos didácticos utilizados en las sesiones anteriores para argumentar la posición.

Tercera etapa: al finalizar la presentación, los compañeros podrán establecer un diálogo a través de preguntas y respuestas, que tienen por objeto enriquecer la discusión y el dilema al cual se enfrenta el sujeto.

### Personaje n° 1

Javiera Torres Morales, escritora columnista de la revista Zoom, 32 años.

Javiera viene de una familia sencilla, sus padres viven en Rancagua en una pequeña parcela heredada de sus abuelos. Desde pequeña sintió interés por la información y las comunicaciones. Escuchaba atentamente las noticias por la radio ya que no tenían televisión. En 1970 decidió estudiar periodismo, para lo cual entró a una prestigiosa universidad de la capital, teniendo que dejar de lado a sus amistades y a su familia. Estando en Santiago le tocó vivir el Golpe de Estado de 1973 y con ello el quiebre de una forma de vida, pero como no estaba definida por una línea política, no le sucedió nada, aunque no se podía mencionar lo mismo de sus compañeros de carrera, de los cuales muchos dejaron de asistir a las clases. Javiera siempre vio los sucesos del país con interés pero también con cierta moderación, sobre todo porque en 1975 conoció a Pedro, de quien se enamoró profundamente. Este joven había irrumpido en su vida entre fiestas de la facultad, pero no había sido hasta terminada la carrera, entre invitaciones e insinuaciones, que comenzaron a salir y ya en 1978 nació su primer bebé.

Hacia 1983 la efervescencia social se hacía sentir en las calles. El malestar hacia la Dictadura militar no era menor y las marchas se multiplicaban por las calles. Javiera había entrado a trabajar a la revista Zoom hacía solo medio año antes de que estallaran las protestas y notaba que el rumbo de las publicaciones iba cambiando con el pasar de los días hacia una mayor politización. También comenzó a notar que el director y los encargados de las publicaciones le mencionaban la necesidad de cubrir ciertos temas que ella consideraba como problemáticos por no decir peligrosos.

A fines de año, la situación es inevitable para ella. Siente que está en una encrucijada, pues directamente le solicitan que como columnista de la revista, formule opiniones a favor acerca de los procesos de descontento ciudadano, pero tiene miedo de posicionarla a ella y a su familia como un blanco de las autoridades y sobre todo piensa en sus pequeñas hijas, quienes pueden correr peligro con la publicación.

Javiera debe tomar una decisión. Si por unos instantes se disponen en su lugar ¿Qué harían si fueran ella? ¿Qué opción tomarían? ¿Por qué? ¿En qué se pueden fundamentar esa elección?

FASE 5  
MODELO INDUCTIVO  
APLICACIÓN

Personaje n° 2

Ricardo Alvarado Barrera, sargento de carabineros, 36 años.

Ricardo proviene de una familia humilde de Maipú: sus padres poseen un pequeño almacén en el barrio donde vive. Los vaivenes de la economía, que muchas veces hizo peligrar el negocio de sus padres, le hizo buscar una carrera más estable dentro de Carabineros, donde podía acceder sin estudios superiores y tener la seguridad de un sueldo y trabajo estables.

Cuando empezó a trabajar, pudo conocer de cerca las manifestaciones populares y los diversos desmanes a los que tuvo que ir para controlar a los protestantes. Sentía que vivía en una cultura del desorden hasta la llegada del régimen militar. De ahí, Ricardo sintió que estaba recuperada la sensación de orden y disciplina, que las personas que hacían peligrar el destino de la patria ya no han perdurado. Ha tenido la confianza para poder casarse con una antigua amiga de su barrio y tener dos hijos en 1976 y 1978. Sin embargo, hay algo que ocurre para Ricardo: ha llegado 1983 y se han organizado protestas. Por entonces, está asignado a la Comisaría de Santiago, y en las manifestaciones ve que participan mujeres de la tercera edad que dicen que sus hijos están desaparecidos, universitarios que dicen que no pueden pensar libremente y hombres que temen perder su trabajo día a día. Parece que sus peticiones son simples, pero le piden que vaya a reprimir las protestas, porque son individuos marxistas que atentan contra el bienestar de la sociedad. Solo la gente de alrededores parece

notar esto, porque no hay cámaras de televisión. De hecho sus padres en Maipú rara vez se enteran de las protestas que tiene que ir a disolver. El otro día debió darle un "lumazo" a un estudiante luego que este le arrojó una silla desde su universidad.

Se ha informado últimamente que es posible moverse de comisaría, a otra en un sector menos problemático de la capital con el mismo sueldo que posee; o por el contrario, ascender un puesto dentro de la que ya está pero enfrentándose al problema de las protestas que ve todas las semanas.

Ricardo debe tomar una decisión. Si por unos instantes se disponen en su lugar ¿Qué harían si fueran él? ¿Qué opción tomarían? ¿En qué se pueden fundamentar su opción?

### Personaje n° 3

Ismael Díaz Sepúlveda, joven miembro del Frente Patriótico Manuel Rodríguez (FPMR), 21 años.

Desde pequeño Ismael tuvo que vivir en precarias condiciones. Se crió en la población La Victoria, antigua toma de renombre nacional que fue azotada por la violencia en verdaderas razias de la fuerza pública. Desde pequeño presencié las vejaciones por las que pasaron sus habitantes y su propia familia. El contexto y la vida de Ismael no habían cambiado mucho hasta que en agosto de 1981 su padre, otrora dirigente vecinal adscrito al gobierno de la Unidad Popular, es detenido y acribillado en un baldío a metros de su casa, todo esto frente a sus ojos y a los de su madre que intenta evitar la horrida visión del adolescente. En ese momento, decide ingresar al grupo clandestino del FPMR para vengar a su padre y dar dignidad a su familia. Está decidido a no dejar que el país continúe en dictadura y se resuelve por actuar a través de la vía armada paramilitar.

Una mañana, caminando por los alrededores de la población, escucha como personas irrumpen en uno de los hogares sacando a rastras a una mujer y sus hijos. Les interrogan con mucha violencia pero lo que más le llama la atención a Ismael es el rostro de uno de ellos (pues esto era común) al cual había visto días antes caminando por un pasaje en Estación Central.

Luego de ver su actuar, decide comunicarse con otros miembros del FPMR para verificar el domicilio del sujeto en cuestión, por lo que se dirigen

a la comuna de Estación Central y a las afueras del pasaje, observan los movimientos durante todo el día, investigación que da sus frutos al notar cómo el agente sale de una vivienda. Entonces, los participantes del grupo determinan que deben eliminarlo, para lo cual esperan un par de horas a que vuelva el hombre al hogar. En ese momento lo interrumpen e ingresan a la casa amenazándolo pero allí se encuentran con un pequeño que no sobrepasa los 12 años y que los observa anonadado.

Sabe que el sujeto es un agente encubierto que violenta a las personas en las poblaciones, que además, puede ser un asesino, aunque no tiene pruebas de ello. La solución por la vía armada es su asesinato como idea de justicia, pero al mismo tiempo se enfrenta al dilema de que el niño verá como matan a su padre, misma situación por la cual él en un momento determinado pasó.

Ismael debe tomar una decisión. Si por unos instantes se disponen en su lugar ¿Qué harían si fueran él? ¿Qué opción tomarían? ¿Por qué? ¿En qué se pueden fundamentar la elección?

FASE 5  
MODELO INDUCTIVO  
**APLICACIÓN**



#### Personaje n° 4

Claudia Mateluna Cáceres, exiliada, profesora de teatro de la Universidad Técnica del Estado (UTE), 42 años.

Claudia nace en Concepción, hija de un administrador regional de Ferrocarriles del Estado, que poseía una situación económica holgada. Desde pequeña manifestó grandes aptitudes para la actuación, por lo que, contra los deseos de sus padres, decide ir a estudiar teatro a la capital. Entra a la naciente escuela de teatro de la UTE, que destaca por el enfoque que realizan de la actuación, siempre intentando abarcar problemáticas de índole social en sus muestras.

Pronto, sus aptitudes la hacen convertirse en una de las docentes más prestigiosas de la escuela, siendo mentora de varias generaciones de jóvenes actores. Sin embargo, en 1973, la universidad es asaltada por militares y ella es arrestada. Luego de estar varios días incomunicada con

su familia, un amigo de su padre toma conocimiento de su paradero y le da un salvoconducto para abandonar el país y viajar a Argentina, donde tiene conocidos en otra casa de estudios pudiendo recibirla y darle trabajo. Sin despedirse de su familia, y durante la noche, toma el ferrocarril transandino y abandona el país, confiando en que tendrá un futuro menos peligroso al otro lado de la cordillera. Sin embargo, pocos años después, una dictadura se hace con el poder en Argentina y debe asentarse definitivamente en Europa. Allí, crea una escuela de teatro para latinoamericanos, que también se transforma en un lugar para que los exiliados puedan compartir experiencias y afectos.

Hacia principios de la década de 1980, el país ha permitido lentamente la vuelta de los exiliados. Sin embargo, ella duda. ¿Podrá rehacer su vida como profesora de teatro o se verá limitada a estar constantemente bajo la mirada de los mismos militares que la arrestaron? Aunque estaría cerca de su familia y sus seres queridos, y la patria que tanto añora. Por otra parte, ella tiene una nueva vida en España, donde parece ser el faro de luz de muchos compatriotas que han debido escapar para no perder la vida.

Claudia debe tomar una decisión. Si por unos instantes se disponen en su lugar ¿Qué harían si fueran ella? ¿Qué opción tomarían? ¿Por qué? ¿En qué se pueden fundamentar su elección?

**MODELO  
INDUCTIVO**

Los estudiantes deben poder aplicar un principio en el "mundo real" para que el tema se vuelva significativo. Más eficaz cuando se trabaja sobre un contexto realista.

## Rúbrica exposición juego de rol

	Insuficiente (1)	Básico (2)	Suficiente (3)
Expresión oral y lenguaje	Los estudiantes se expresan de manera entrecortada, haciendo largas pausas, usando muletillas y utilizando un lenguaje coloquial. Hay dispersión de las ideas.	Los estudiantes se expresan utilizando un lenguaje apropiado, pero cayendo en el uso de muletillas y haciendo pausas breves. Hay pequeños errores en la conexión de las ideas.	Los estudiantes se expresan con soltura creando un discurso claro y estructurado mediante el uso de un lenguaje formal y no evidenciando el uso de muletillas.
	Insuficiente (0)	Básico (3)	Suficiente (6)
Síntesis y argumentación	Los estudiantes no logran aunar en su discurso las ideas principales que requiere el caso hipotético y su argumentación no se fundamenta en los recursos vistos en clases.	Los estudiantes sintetizan algunas de las ideas principales que requiere el caso hipotético, pero estas tienen claros problemas de fundamentación o errores en los recursos vistos en clases.	Los estudiantes pueden sintetizar las ideas principales correspondientes a la presentación en un solo discurso fundamentado de acuerdo a los recursos vistos en clases.
Utilización de material audiovisual	Los estudiantes no utilizan el material audiovisual disponible a lo largo de las sesiones para poder apoyar su toma de decisión.	Los estudiantes utilizan de forma acotada el material audiovisual disponible a lo largo de las sesiones, perdiendo la posibilidad de apoyar mayormente su toma de decisión.	Los estudiantes utilizan el material audiovisual de una manera idónea y completa disponible a lo largo de las sesiones, posibilitando un apoyo contundente a su toma de decisión.
Creatividad y empatía histórica	Los estudiantes no dan cuenta de una creatividad ni tampoco de una postura empática hacia el sujeto histórico ficticio, lo cual se traduce en una baja participación del juego de rol	Los estudiantes dan cuenta de una creatividad moderada y una empatía histórica básica, demostrado por un leve interés por la discusión y la puesta en el juego de rol del personaje	Los estudiantes dan cuenta de una gran creatividad pues logran adecuar el problema a sus propias formas de pensamiento. Así mismo, se desarrolla la empatía histórica y se establece una relación entre los jóvenes y el personaje ficticio.
Puntaje total:			/21

Fuente: elaboración propia

## 6.4.9. FICHAS TÉCNICAS MATERIAL AUDIOVISUAL

### FICHA TÉCNICA

#### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Canal 13. Hallazgo osamentas en Lonquén, 1978*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teletrece	1978	3' 34"	Lonquén, Isla de Maipo	Dictadura militar	Violación de los derechos humanos. Violencia política

#### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

Se muestra al equipo de prensa de *Teletrece* dirigiéndose hacia los hornos de Lonquén, ubicados en Isla de Maipo. Se observan peritajes de detectives en los hornos donde se han encontrado varios restos humanos y se captan imágenes de la jueza Juana Godoy mientras se dirige a los hornos a constatar los hechos, sin dar declaraciones a la prensa. Se describen los hornos y la existencia de un fuerte hedor que proviene de los cuerpos en descomposición.

### FICHA TÉCNICA

#### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Canal 13. Entrevista a campesino (Hornos de Lonquén), 1978*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teletrece	1978	2' 47"	Juzgado del Crimen, Talagante	Dictadura militar	Violación de los derechos humanos. Violencia política

#### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

Pablo Honorato, periodista de *Teletrece*, entrevista al ministro de visita Adolfo Bañados que da respuestas vagas sobre los peritajes. A su vez, el periodista interroga a varios pobladores de zonas cercanas a los hornos de Lonquén que niegan haber visto o escuchado cualquier cosa durante las supuestas fechas de ocurrido el crimen.

## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Fragmento documental de Ignacio Agüero: No olvidar, 1979.*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teleanálisis	1979	6' 48"	Lonquén, Isla de Maipo / Santiago	Dictadura militar	Violación de los derechos humanos. Violencia política

### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

*Teleanálisis* transmite en 1988 el documental *No olvidar*, realizado en 1979, y que aborda el asesinato de un grupo de agricultores en Lonquén en 1978, tomando testimonios de los familiares de las víctimas y la cronología del crimen. Obvia los relatos de los juzgados y va directamente a individualizar los posibles victimarios.

## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Canal 13. Protestas, 1983*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teletrece	1983	2' 28"	Pudahuel / Viña del Mar / Universidad Católica, Valparaíso	Dictadura militar	Violación de los derechos humanos / Violencia política / Libertad

### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

Producto de las protestas convocadas en 1983, se identifica una víctima de disturbios en Avenida Dorsal y baleados por atacar una patrulla militar. También se destacan disturbios realizados durante el toque de queda, con manifestantes y estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso detenidos por protestas.

## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Teleanálisis. La protesta de septiembre, 1983*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teleanálisis	1983	6' 00"	Santiago centro	Dictadura militar Protestas	Violencia política Libertad

### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

Para las protestas de 1983 se evidenció la violencia represiva de Carabineros para contener a los manifestantes y cómo la población en general se manifiesta a través del cierre de sus locales comerciales.

## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Teleanálisis. Las heridas de Chile, 1987*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teleanálisis	1987	7' 02"	Santiago centro	Dictadura militar Visita Papa	Violencia política Libertad

### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

La represión de Carabineros, los testimonios de dolor y frustración de sacerdotes y peregrinos para con el régimen y las manifestaciones durante la visita del Papa a Chile. Se evidencia la falta de un proyecto nacional que, según *Teleanálisis*, el Papa aprecia en las protestas contra la dictadura.

## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Canal 13. Conferencia de prensa  
Ministro Cuadra (Atentado a Pinochet), 1986*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teletrece	1986	' 26"	Palacio Presidencial La Moneda, Santiago	Dictadura militar Atentado a Pinochet	Violencia política Terrorismo

### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

Francisco Javier Cuadra, ministro Secretario General de Gobierno, realizó una conferencia de prensa sobre el atentado a Pinochet, detallando la acción de comandos terroristas, algunos detalles del enfrentamiento y la vinculación con arsenal encontrado días anteriores. Cuadra dio los nombres de los carabineros heridos y muertos.

## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Teleanálisis. Septiembre. Chile bajo sitio, 1986*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teleanálisis	1986	4' 18"	Santiago	Dictadura militar	Violencia Política Terrorismo

### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

Luego del atentado a Pinochet, numerosas manifestaciones a favor y en contra del régimen militar se acentúan en el país. Se advierten las consecuencias de este con el asesinato del periodista José Carrasco y la expulsión del país del sacerdote Pierre Dubois; la obligación de los empleados municipales de manifestarse por el gobierno; la implantación del Estado de sitio; y las manifestaciones contra la dictadura.

## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Canal 13. Campaña del Sí en Las Condes, 1988*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teletrece	1988	3' 57"	Las Condes	Dictadura militar Plebiscito 1988	Plebiscito 1988 Libertad

### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

La campaña por el "Sí" muestra el fervor popular de la población congregada por Pinochet, cómo este enfatiza la defensa de la democracia que ha realizado, y cómo ha dejado a Chile como una de las naciones más desarrolladas del mundo gracias a políticas de desarrollo social.

## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Canal 13. Campaña del Sí en Valparaíso, 1988*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teletrece	1988	2' 05"	Plaza Sotomayor, Valparaíso	Dictadura militar	Plebiscito 1988 Libertad

### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

Pinochet llega a Valparaíso, donde ataca la campaña de oposición, llama a defender la libertad a través de la lucha contra el comunismo y a apoyar al "Sí".

## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Teleanálisis. Campaña de Pinochet... A paso firme, 1988*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teleanálisis	1988	5' 28"	Santiago	Dictadura militar	Violencia Política Libertad

### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

Políticos de izquierda llaman a inscribirse en los registros electorales junto al Obispo de Linares; mientras las campañas previas al plebiscito se desarrollan con marchas y manifestaciones populares.

## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

*Reportaje Teleanálisis. Las armas de la paz, 1988*



NOMBRE DEL ESPACIO	AÑO	DURACIÓN	LUGAR DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	TEMAS A TRABAJAR
Teleanálisis	1988	5' 28"	Alameda, Santiago	Dictadura militar	Plebiscito 1988 Libertad

### DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (SINOPSIS)

Una gran muchedumbre se reúne en la Alameda de Santiago para celebrar el triunfo de la oposición el Plebiscito de 1988. Con bailes, jolgorio y discursos, las cámaras de *Teleanálisis* son acompañados por el famoso jingle de la campaña del "No".

## **CAPÍTULO VII**

# **JUICIO DE EXPERTOS: ANALIZANDO LA SECUENCIA DIDÁCTICA**

Uno de los principios de la investigación fue realizar una entrevista con dos objetivos claros: el poder establecer qué es lo que piensan docentes que se encuentran realizando clases o que tuvieron experiencias prácticas en escuelas sobre el medio audiovisual como material educativo; y al mismo tiempo someter la construcción de la secuencia didáctica a un "juicio de expertos" que pueda arrojar premisas tanto sobre su coherencia, en base a las planificaciones y objetivos de cada sesión, como por su carácter desafiante para los estudiantes del nivel y su aplicabilidad en el aula, posibilitando así la formación de una mejora en la secuencia misma.

Por tanto, esta entrevista<sup>275</sup> aplicó a una serie de informantes de carácter diverso, pertenecientes al ámbito educativo de enseñanza básica y media, entre los 25 y 45 años de edad, hombres y mujeres que ejercen o han ejercido la docencia en escuelas municipales, particulares subvencionadas o privadas, como también cuenta con experiencias ligadas a la formación universitaria. Esto nos ha permitido ofrecer y percibir un campo de respuestas variado y plural. Además, su labor docente en centros educativos es fundamental para establecer una relación de unión entre la teoría y la práctica. Se les considera como "anónimos", con el objetivo de no centrar la información en docentes con mayor labor pedagógica ni tampoco en producir un determinismo frente a algún tipo de establecimiento educacional por sobre otro.

### ***7.1. POTENCIALIDADES Y DIFICULTADES DEL MEDIO AUDIOVISUAL COMO MATERIAL DIDÁCTICO***

A través de las entrevistas los docentes concuerdan en ciertos puntos concernientes a las potencialidades del medio audiovisual, dentro de los que se le destaca

---

275 Véase Anexo n° 1: Guion de entrevistas.

como un recurso cercano a la propia experiencia de los estudiantes, quienes al estar constantemente insertos en una realidad virtual, conviven con tecnologías de información y con el material audiovisual, el cual posibilita el acercamiento de los contenidos a su inherente diario vivir. Uno de los docentes nos menciona:

*(...) ellos son más cercanos a los medios de comunicación que a la lectura, por lo que es más interesante y más "entretenido", sobre todo cuando son fuentes, como relatos testimoniales, porque las imágenes le permiten conocer, comprender y analizar con mayor claridad el momento que se está tratando.*<sup>276</sup>

Esta idea se destaca desde la propuesta de un aprendizaje que no es forzoso sino transformador, en el sentido que los jóvenes se sienten atraídos con un contenido y una forma de trabajo, que al mismo tiempo permite generar empatía hacia la labor pedagógica y a su propio proceso de formación educativa, donde la experiencia de clase se convierte en un momento no solo de aprendizaje, también de entretención. Otro de los docentes nos vuelve a señalar el mismo pensamiento:

*Desde mi punto de vista, los medios audiovisuales tienen la gran ventaja de apuntar a la Diversificación en el aula, permitiendo acceder al aprendizaje por medios alternativos que rompen el tradicional trabajo con fuentes escritas. Desde ese punto de vista, la enseñanza de la historia reciente, sea mundial o nacional es mucho más propicia que otros períodos.*<sup>277</sup>

Por otro lado, se menciona que los estudiantes, a través de los materiales audiovisuales pueden generar un tipo de acercamiento completamente distinto al que se podría dar con una lectura. Esto mismo es reforzado por uno de los docentes entrevistados, el cual explica que el video como fuente:

*(...) permite un pasado desrealizado hacerlo real por el instante que dura el video, que nosotros al hablar del pasado, los niños no tienen la misma conciencia que tenemos nosotros al hablar de pasado o de lo que ya ocurrió, entonces a los niños les cuesta a veces entender que el mundo era diferente de cómo es ahora.*<sup>278</sup>

---

276 Véase Anexo n° 2: Entrevista n° 1.

277 Véase Anexo n° 5: Entrevista n° 4.

278 Véase Anexo n° 3: Entrevista n° 2.

Notamos por medio de la premisa anterior, que se permite una conexión con el pasado como objeto de estudio, desmoronando las barreras temporales y las creencias sobre una disciplina que pareciera que se agota en desempolvar documentos antiguos sin retraerlos al presente y a la realidad de los propios alumnos. Nuevamente, se manifiesta que hay una visión y una postura similar entre los docentes sobre las potencialidades del material audiovisual, esto se ve en un último ejemplo:

*(...) un medio audiovisual sea documental, película, noticiero, entrevista, siempre tiene un sentido lúdico para evidenciar una interpretación distinta al conocimiento histórico, que apunta de una forma u otra al desarrollo de las habilidades que apelamos en los alumnos.*<sup>279</sup>

Llama la atención el concepto utilizado por el docente que considera que al video se le puede dar un sentido lúdico y que, al mismo tiempo, ese carácter se plantea como distinto al conocimiento histórico, una cuestión que genera duda respecto de si puede o no considerarse, la disciplina aplicada a la enseñanza, como algo estático e inamovible. En este sentido ¿Es el tipo de fuente que utilizamos o el material educativo el que nos dispone a trabajar de forma distinta? Nosotros hemos incorporado en la secuencia también el trabajo con documentos escritos, lo que no resta una actitud lúdica pues consideramos que es el docente y su motivación, unida a la participación de los estudiantes, lo que determina la contingencia de llevar a cabo este tipo de actividades.

En cuanto a las debilidades, los docentes señalan que, al presentárseles un material audiovisual a los estudiantes, estos pueden tomar una actitud menos académica y poco preocupada por las actividades:

*(...) generalmente o históricamente se ha asociado el ver un material audiovisual con un tiempo de ocio, de relajo (...) hay que tener harto ojo y tratar de trabajar con videos cortitos.*<sup>280</sup>

En este sentido, se plantea la necesaria selección de la fuente, un extracto que resuma o sintetice las ideas centrales, pero que al mismo tiempo no pierda la esencia del documento, aunque se puede derivar en un problema donde otros docentes lo mencionan como que:

---

279 Véase Anexo n° 6: Entrevista n° 5.

280 Véase Anexo n° 3: Entrevista n° 2.

*(...) un riesgo significativo es hacer rutinario el recurso y descontextualizarlo, quitando la contextualización que se hace con las fuentes escritas. Debe intencionarse la contextualización, que no se convierta sólo en "ver televisión".<sup>281</sup>*

Nuevamente, volvemos a la cuestión del ver por ver. La mayor crítica que quizás pueden hacer los entrevistados sobre el trabajo con fuentes audiovisuales es la de su correcta utilización, para sacarle un provecho dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que puede ayudar en la adquisición de conocimientos, de manera rápida, concreta y al mismo tiempo posibilitar el desarrollo de habilidades y de actitudes dentro de la disciplina histórica. Todo mediado por el "cómo" se muestra y no tanto por el "qué" se muestra. Tal premisa la podemos entender en la siguiente frase:

*(...) si el profesor no le da un cierto sentido lógico en su planificación en base a un sentido de aprendizaje elocuente y congruente, no tiene un impacto real en el aprendizaje de los alumnos.<sup>282</sup>*

Es decir, muchas y muy buenas pueden ser las fuentes o los instrumentos contruidos, pero, si estos no tienen una conexión con lo que requiere el estudiante o un contexto en específico, poco puede lograrse. Siguiendo esta idea, el éxito o fracaso está fuertemente influido por la justificación pedagógica de una determinada actividad y los materiales que puedan estudiarse en ella.

## **7.2. VENTAJAS DE POSEER UN ARCHIVO DE TELEVISIÓN SOBRE LA HISTORIA RECIENTE PARA EL APRENDIZAJE EN EL AULA**

Parece haber un consenso entre los entrevistados con respecto a las ventajas para el aprendizaje que suscita poseer archivos televisivos de época reciente, ya que es un recurso que está inserto en su experiencia personal. Los estudiantes en algún momento de sus vidas han observado y escuchado el noticiero televisado por algún canal de los que se pueden sintonizar en la señal abierta. Además, mantienen que el archivo televisivo muestra un período histórico desde lo real, *in situ*, esto se presenta en los postulados de docentes que afirman que el material audiovisual:

---

281 Véase Anexo nº 5: Entrevista nº 4.

282 Véase Anexo nº 6: Entrevista nº 5.

*(...) sitúa al estudiante en el momento estudiado, se pueden reconocer elementos que una clase expositiva no logra.*<sup>283</sup>

Además, este:

*(...) es como ver una fotografía interactiva porque nos muestra el momento exacto con el que nosotros queremos trabajar y nos muestra que lo que nosotros estudiamos es real.*<sup>284</sup>

El/la estudiante puede observar de primera fuente cómo es que los hechos transcurren a través de la pantalla, lo cual genera una empatía con el o los sujetos históricos allí presentes. Puede ver cómo han cambiado los canales televisivos y la forma en la cual se entregaban las noticias en la década de los '80. Sin embargo, a lo largo de las entrevistas, los docentes nos mencionan que hay que tener un cierto cuidado con la presentación de las fuentes, como se expresa aquí:

*(...) no es tan importante necesariamente saber si están diciendo la verdad, sino saber por qué los medios construyen determinado tipo de relato.*<sup>285</sup>

Podemos notar a través de esta última referencia que el profesor debe ser un guía para el estudiante, respecto del estudio de la fuente audiovisual, pues donde hay una orientación del relato también hay información e interpretaciones importantes a considerar dentro del aprendizaje de cada contenido. Este ejercicio consiste en hacer hablar a la fuente, que pueda contestar preguntas, que sea capaz de sostenerse frente a un argumento y seguir entregando realidades diversas.

### **7.3. VALORACIÓN ACERCA DEL CONTRASTE DE FUENTES**

Una de las cuestiones esenciales dentro de la disciplina histórica es por un lado su método, pero por otro, el trabajo constante con fuentes, las cuales son documentos que permiten sostener una teoría histórica, una línea de pensamiento. Quizás es la sección de respuestas más uniforme debido justamente a que el proceso formativo del docente en el estudio de la Historia se fundamenta en la fuente como primer y principal documento. Cuando se les pregunta a los educadores por su contraste, uno de ellos menciona la relevancia de la interpretación:

---

283 Véase Anexo n° 2: Entrevista n° 1.

284 Véase Anexo n° 3: Entrevista n° 2.

285 Véase Anexo n° 4: Entrevista n° 3.

*(...) el primer objetivo es que el estudiante entienda que la Historia se empieza haciendo de la interpretación, que la Historia depende de la evidencia que uno tenga.<sup>286</sup>*

Notamos claramente cómo hay un discurso marcado por esa valoración hacia la fuente, pero también hay discusiones que se abren y que resultan más que interesantes, como la que surge desde lo que plantea el siguiente docente:

*(...) yo no puedo rescatar un pasado y contarlo tal cual fue sin ser imbuido por mi época, eso nosotros lo manejamos, pero los niños no, entonces ellos creen que la Historia es una, entonces el profesor no nos cuenta la verdad, porque a mí me ha ocurrido en un sexto año, que es un curso muy aplicado en mi escuela, que ellos dicen "entonces la Historia no es una", entonces se confunden, se produce, esa confusión demuestra que hay un proceso cognitivo importante.<sup>287</sup>*

En su experiencia profesional el profesor nos menciona que los jóvenes se encuentran con verdaderos dilemas al saber que la Historia es una construcción desde más de una mirada, lo cual representa un universo en sí mismo, una posibilidad de cambiar paradigmas en el proceso cognitivo de los estudiantes, quienes pasan por un quiebre de sus creencias, adoptan nuevas ideas que se ajustan mucho más a la realidad imperante. Es justo en este momento que como educadores debemos actuar, para que los jóvenes sean capaces de discernir y tomar una decisión con las herramientas que les entregamos.

#### **7.4. CUIDADO DEL DOCENTE AL TRABAJAR UN NOTICARIO CON POSTURA DETERMINADA**

Cuando los profesores asumían la carga de un noticario que podía tener determinada postura, como en el caso de los medios audiovisuales considerados para nuestra secuencia didáctica, las respuestas giraron en torno a la idea del cuestionamiento a la premisa de "verdad absoluta", en este sentido, la postura que adoptan algunos docentes es bastante concreta:

*El gran riesgo es asumir la visión de una fuente como verdad absoluta, sin*

---

286 Ídem.

287 Véase Anexo n° 3: Entrevista n° 2.

*duda algunas fuentes son profundas, apelan a la sensibilidad, la emoción o bien aparecen muy convincentes.*<sup>288</sup>

*Se debe tener cuidado con la veracidad la fuente, la persona o entidad que la emite, la línea editorial del medio de comunicación y el sentido de la noticia.*<sup>289</sup>

Así como se plantean estas valoraciones también hay docentes que estiman más bien no un problema en el sesgo del medio de información o la fuente, sino en el cómo un profesor debe ser sincero y entregar los datos relevantes para que el estudiante pueda formar su propio criterio:

*Yo creo que no es un tema de cuidado, yo creo que es un tema de honestidad, o sea siempre a los alumnos plantearles que esta fuente tiene esta connotación, que proviene de este sector político y esta es la visión que nos pretende entregar, con respecto a esta fuente o a esta otra, generalmente se deja a que el alumno lo descubra.*<sup>290</sup>

Necesariamente debe ser el/la joven quien, con todo el panorama a su disposición, pueda formular una carga interpretativa a su visión. En este caso el docente doctrinario pierde completamente el poder de ejercer influencia, aunque tampoco por ello deja de poseer su propia identidad y sus propias opiniones frente a un hecho, sino que se entrelaza el concepto de libertad con el de práctica educativa.

## **7.5. OBJETIVO DE UNIDAD Y METAS DE APRENDIZAJE**

En la construcción de la secuencia didáctica influyeron diversos factores, uno de los cuales respondió a los objetivos propuestos a través de la unidad y las sesiones programadas. En el juicio de expertos, los docentes tuvieron por lo menos dos posturas frente a la aplicabilidad de dichos objetivos y metas en la práctica de aula, una favorable donde algunos de ellos consideraron que estos se ajustaban a la realidad y eran posibles de llevar a cabo en el contexto escolar y en el nivel requerido, centrándose en otros detalles que no tienen que ver con ellos:

---

288 Véase Anexo n° 5: Entrevista n° 4.

289 Véase Anexo n° 2: Entrevista n° 1.

290 Véase Anexo n° 7: Entrevista n° 6.

*Sí, son totalmente posibles, pero yo les haría unas pequeñas modificaciones en el orden correlativo de las cosas, por ejemplo nunca es bueno partir con un material audiovisual en mi caso por lo menos, siempre cuando los niños entran, sobre todo en las primeras horas, son los mejores momentos para trabajar fuente escrita, muy buenos para trabajar redacción o relación de fuentes.<sup>291</sup>*

En ese caso el docente lleva a otro ámbito la cuestión de las metas y objetivos, es decir, hacia un nuevo orden de presentación de las fuentes y su estudio dentro de la clase, pero los verbos que se espera los estudiantes manejen no se modifican, lo mismo sucede explicado en la siguiente frase:

*Sí, se pueden concretar, no obstante, para optimizar el tiempo y evitar el "agotamiento" de los estudiantes, reduciría la cantidad de preguntas directas a los documentos, favoreciendo la elaboración de análisis más globales.<sup>292</sup>*

Nuevamente, se presenta una intención de modificar ciertos elementos de la secuencia didáctica, pero estos no tienen que ver con el objetivo ni las metas, sino más bien con una cuestión de temporalidad. Si se establece la idea del fomento del análisis global, pero se encuentra dentro de una sesión, donde se trabaja el análisis de fuentes escritas y audiovisuales. En cuanto a la segunda postura, se ve el lado cuestionable, es decir, el principal argumento para plantear si es que es posible de aplicar en un contexto de aula real es el propio contexto de la escuela, de los estudiantes, de la comunidad educativa. Si se tiene en consideración esto, es posible de modificar la secuencia a la necesidad de cada realidad:

*Imagínate que aquí en la Universidad les cuesta la comparación, alumnos de segundo, tercer año no saben comparar, o no comprenden que para comparar tengo que realizar categorías de análisis. (...) Ahora que es aplicable es aplicable, pero hay que manejarlo según el contexto.<sup>293</sup>*

---

291 Véase Anexo nº 6: Entrevista nº 5.

292 Véase Anexo nº 5: Entrevista nº 4.

293 Véase Anexo nº 7: Entrevista nº 6.

Esta idea del docente se extrapola similarmente a otros casos dentro de las entrevistas, aunque como hemos señalado con anterioridad, es factible una modificación de la secuencia didáctica posibilitando su ajuste a diversos contextos, pero de la misma forma que hay valoraciones que cuestionan su aplicabilidad según la realidad de cada caso, otros docentes mencionan las posibilidades que genera el desarrollo de dichas habilidades.

## **7.6. SECUENCIA DIDÁCTICA COMO DESAFIANTE PARA ESTUDIANTES DEL NIVEL**

Otra de las preguntas en las cuales la mayoría de los docentes concordaron en sus respuestas es lo que se sintetiza el siguiente párrafo:

*Sí, es desafiante porque les permite observar diferentes elementos, relatar, comparar, o sea se les presenta una serie de, como podríamos decir nosotros, actividades o desarrollo de habilidades para que hagan en esas actividades que son de orden más bien superior, o sea partimos de lo básico para llegar a lo superior y eso sí que es un desafío, el poder lograr esas etapas, mediante la utilización del medio audiovisual, es algo que se utiliza así igual constantemente, probablemente no tan ordenado y estructurado cómo ustedes lo muestran, porque ahí está bien ordenado.<sup>294</sup>*

Estas palabras son ejemplificadoras pues resumen en gran parte lo que los docentes nos mencionan; una secuencia didáctica desafiante para los jóvenes que cursan tercer año de enseñanza media, donde se pone énfasis en las habilidades antes consideradas, pero al mismo tiempo hay por lo menos un docente que no considera que estas actividades sean desafiantes:

*Me parece que no, ya que las habilidades requeridas no obedecen a una dificultad mayor para un estudiante de tercero medio. Además, se presenta una rúbrica al estudiante lo que le permite conocer cómo será evaluado.<sup>295</sup>*

En base a esta frase encontramos parte de certeza en la premisa inicial, aunque, por el contrario, consideramos que la segunda postura acerca de no facilitar la

---

294 Véase Anexo n° 7: Entrevista n° 6.

295 Véase Anexo n° 2: Entrevista n° 1.

evaluación al estudiante sea lo mejor para su aprendizaje. Entendemos que es parte fundamental de su proceso de enseñanza-aprendizaje el poder saber de qué forma se le evalúa y así rendir óptimamente, es decir, que pueda comprender qué es lo que se espera de él. Volviendo a la primera parte, la planificación y secuencia de las sesiones están establecidas en base a estudios previos y a los Mapas de Progreso que establecen en el nivel de tercero medio las habilidades a desarrollar, los objetivos y metas propuestos. Creemos que esta sola excepción es necesaria de considerar, pero al mismo tiempo, de contrastar.

Para finalizar nos parece importante detallar lo que considera el siguiente profesor con respecto al carácter desafiante a través de la utilización de material audiovisual:

*(...) que tú estés pasando justo el quiebre de la democracia, la Dictadura militar, estas enseñando lo que tiene que ver con la violación sistemática de los Derechos Humanos que hicieron organismos del Estado y calza con el 11 de septiembre, porque los alumnos lo ven, ¿y dónde lo ven?, en un medio audiovisual que es lo que ellos demandan, incluso los alumnos que se interesan por esto, que tú le mostraste un video de Teleanálisis y se interesó de seguro van a llegar a buscar un video en YouTube, porque de ahí los niños se alimentan y no solamente de Historia.<sup>296</sup>*

A nuestro entender, para el educador antes citado, el desafío se encuentra en la factibilidad de que los estudiantes se interesen por el aprendizaje de la historia, probabilidad que aumenta exponencialmente en cuanto se utilizan los materiales audiovisuales que, unidos justamente a la unidad en específico, fomenta la investigación en páginas webs reconocidas en la sociedad de la información y el conocimiento.

## **7.7. APRECIACIONES PARA LA MEJORA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA**

Hemos decidido realizar un listado con las apreciaciones de mejora a través de una síntesis de las propuestas que los docentes han establecido en sus entrevistas, con el objetivo de facilitar su comprensión y posterior aplicación:

---

296 Véase Anexo n° 9: Entrevista n° 8.

- Añadir las fases del modelo inductivo.
- Establecer una forma de estudio de la fuente audiovisual.
- Señalar los momentos de la clase: inicio – desarrollo – cierre.
- Determinar los tiempos de la clase.
- Determinar los tiempos de duración del material audiovisual.
- Disminuir la cantidad de actividades o en su defecto, de material utilizado.
- Redactar las preguntas de evaluación de los videos para que comiencen con acciones.
- Dirigir las preguntas de evaluación de los videos para lograr el objetivo de la unidad y la meta de aprendizaje.
- Especificar y explicar los conceptos de las rúbricas que puedan ser ambiguos.
- Ajustar los indicadores y puntajes de las rúbricas a las actividades en específico.
- Realizar una progresión de las metas de aprendizaje para lograr el objetivo de la unidad.
- Arreglar las instrucciones en la construcción del relato histórico.
- Ajustar los materiales audiovisuales a la actividad "juego de rol".

## CAPÍTULO VIII

### CONCLUSIONES

El proceso de investigación permitió evidenciar los valores y potencialidades del medio audiovisual, específicamente en el caso de los noticieros de televisión chilenos, así como los riesgos y dilemas que existen a la hora de su utilización en la actualidad. A su vez, demostramos de forma teórica la posibilidad de plantearlos como el tronco de una secuencia didáctica, con posibilidad de ser aplicada en un contexto escolar actual.

#### ***8.1. MEDIOS AUDIOVISUALES Y ARCHIVOS DE TELEVISIÓN***

El medio audiovisual ha debido recorrer un largo trecho para ser considerado como una fuente válida para el conocimiento y desarrollo de la disciplina histórica. Apelando a la relativización de parcialidad que conlleva su creación, mensaje y puesta en marcha, así como la diferencia que supone con otros tipos de fuentes más tradicionales ligadas a la escritura y el archivo documental. A todo lo anterior, se suma la dificultad de poder acceder a estos para su consulta, y teorizar sobre cuáles son sus posibles usos en la actualidad. Se ha podido constatar que el medio audiovisual es, sin duda, un material con muchas potencialidades para el estudio de la Historia, ya que permite la repetición infinita de sucesos determinados y da la posibilidad a los observantes abstraerse hasta el momento mismo donde fue filmado, involucrando a cada uno de los elementos que permiten construir el material (mensaje, planos, imágenes, sonido, color, etc.) y, a su vez, vislumbrando las intencionalidades particulares de sus realizadores y personajes. Cuando hablamos de televisión propiamente tal, es necesario especificar que es un material que no posee aun el valor académico necesario para catalogarlo a ciencia cierta como una fuente de la Historia. Así como el prejuicio que, durante la Dictadura, la llevó a ser caracterizada de “caja tonta” y de tergiversar las informaciones nacionales; sus prejuicios llegan hasta la actualidad, donde se le resta el valor a su archivo, basándose en prerrogativas similares.

Así también, el gran problema que se aprecia es el real cuidado y preservación de este en el tiempo. Las escasas políticas de cuidado y mantenimiento de las cintas y metrajes de décadas pasadas, han llevado a un riesgo innecesario a valiosas imágenes en movimiento, al punto de su inminente desaparición total. Por tanto, la labor del historiador, en conexión con la del archivero y/o documentalista, no solo es la utilización del archivo audiovisual como un medio más para la concretización de sus investigaciones, sino que el primer paso debe ser el propugnar su sostenimiento, preservación adecuada y, finalmente, su apertura al público. De esta forma, documentos audiovisuales que, de una u otra forma han visualizado una historia reciente (en resumen, el siglo XX), poco a poco deben ir equiparándose a las fuentes escritas, sobre todo para estudiantes que solamente y hasta el momento, podían recabar la información a partir de textos escritos. Sin lugar a dudas, la valorización del medio audiovisual se logrará por medio de su utilización activa, y uno de aquellos sitios donde es posible lograrlo es en la sala de clases, donde el mismo trabajo docente e historiográfico es el que permite cambiar los paradigmas sobre estos materiales y dispositivos.

Teniendo en cuenta que esta investigación se levanta como un llamado al cuidado del archivo audiovisual, se plantea la posibilidad futura de la construcción y gestión de una plataforma web, donde exista disponibilidad de archivos audiovisuales para todo público, que posean una ordenación específica y recomendaciones para su uso, especialmente por parte de docentes y estudiantes. Esto, sin embargo, siempre representa un desafío legal, ya que como tales, estos pertenecen a sus productores, y tal como fue el caso de las donaciones de *Teletrece* y *Teleanálisis* al Archivo de Fondos y Colecciones del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, la entrega se hace con un uso particular y específico que no permite otros puntos de explotación más que en el mismo Centro de Documentación Audiovisual del mismo museo.

## **8.2. SECUENCIA DIDÁCTICA**

La secuencia didáctica es el producto final que se desprende del objetivo general de este trabajo. Con su construcción presentamos una de las distintas posibilidades que, como docentes, podemos planificar sobre una unidad de

aprendizaje en específico, enriqueciendo el aprendizaje del estudiantado sobre temas controversiales como es el que guía esta investigación. Sin embargo, es necesario recordar que, debido a los límites propios de esta, el juicio de expertos suple en parte la aplicación práctica de la propuesta, a la vez que nos otorga una visión diversa sobre las fortalezas, debilidades, potencialidades y posibilidades de mejora de la secuencia. El valor de las entrevistas permitió validar y mejorar los objetivos planteados en esta tesis, mientras que la secuencia ha sido perfeccionada en tanto se logra el contraste de las opiniones y comentarios de los docentes, teniendo en cuenta los distintos contextos y experiencias a los que apelan, logrando así un juicio adecuado. A su vez, se añade la importante idea sobre que la secuencia es finalmente la que permite la validación de la utilización de medios audiovisuales, en específico, los noticiarios.

Sin embargo, es necesario detallar que justamente la falta de implementación práctica ha significado las mayores dificultades para redactar la secuencia propuesta, y que debió ser constantemente modificada para lograr generar un producto más factible de ser utilizado en un futuro. Por su parte, los distintos contextos escolares de los entrevistados también generaron problemas respecto a temas coordinativos, lo que impidió el uso de otras herramientas de recogida de datos, como un *focus group*. La diversidad del universo de entrevistados provocó también que las experiencias con las que estos contaban estuvieran también imbuidas de prejuicios sobre el uso de ciertos materiales y rúbricas, pero permitiera el enriquecimiento de las opiniones. Como futuros docentes, la experiencia y contacto con otros profesores permite perfeccionar el pensamiento pedagógico, y dar nuevas visiones sobre nuestra formación académica y laboral.

Fruto de los testimonios docentes y la discusión escrita sobre estos, la utilización de este tipo de material se observa viable, sobre todo al contrastar al elemento audiovisual (y de por sí, controversial) con fuentes escritas, que son justamente las más típicas en el estudio de la historia, de forma de no generar un quiebre radical al tratar la disciplina en las aulas escolares. Los profesores en cuestión coincidieron en la pertinencia del uso de la secuencia, ya que los estudiantes tienden a percibir de formas muy diversas el contenido que posee nexos con sus historias familiares, por lo que la propuesta intenta dar una visión externa

al momento relatado, desde los medios de comunicación audiovisual y escritos de la época, ambos tanto oficiales como adherentes al régimen, como clandestinos y opositores a este.

Respecto a ello, se concluye que la secuencia didáctica es una visión válida para tratar la temática de la Dictadura chilena y la violación a los Derechos Humanos, tomando en consideración la perspectiva ministerial, así como la visión y aporte del mundo docente. Lo anterior no solo se centra en la utilización de material audiovisual, sino también en lo que es el contraste de diversos tipos de fuentes, la diversidad de actividades y momentos evaluativos, y la construcción de rúbricas que permitan al estudiante conocer las competencias que debe lograr en las respectivas evaluaciones.

### **8.3. PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

La primera valorización que se ha de hacer de los archivos visuales es, justamente, la disponibilidad que existe de estos en las dependencias del mencionado museo. Sin embargo, el hecho que estos solamente se encuentren allí, nos permite plantear la intención de masificación de estos archivos junto a la respectiva secuencia didáctica, para que no solo quede en una intención escrita-teórica, sino que se busque su acceso tanto a profesores como a estudiantes de nuestro país. Sin negar el valor histórico propiamente tal, es posible que archivos de este tipo abarquen a otros períodos de la historia nacional: se tiene testimonio que, por lo menos desde 1895 existía un kinetoscopio en Santiago, en mayo de 1897 se proyectan las primeras grabaciones realizadas en Chile en un salón de filarmónica de Iquique y, en 1902 se exhibe en el Teatro Odeón de Valparaíso el filme *Un ejercicio general de bombas*, considerada la primera película chilena.<sup>297</sup> Aunque con desigual destino, y una grandísima pérdida de metrajés, existe una cantidad de cintas documentales y filmes que aumenta progresivamente en el tiempo, abarcando desde la sociedad del Centenario, siguiendo con la crisis económica y política de los ´30, la república presidencial en su totalidad, la Dictadura y el período de transición a la democracia. De acuerdo a lo presentado, la televisión como tal también posee numerosos archivos que fueron realizados de acuerdo a

---

297 Mouesca, *El documental chileno*, pp. 41-42.

diversos contextos, con motivaciones, limitaciones y objetivos tan amplios como material existe. Se plantea la amplitud que conlleva el uso del archivo televisivo, que como tal no es un documento que solamente deba pertenecer a la disciplina histórica, sino que estos son factibles de ser explotados por otras ramas de las ciencias sociales, ya que no solo muestran sucesos en un momento y lugar determinados, como los noticiarios, sino también la vida en sociedad, visiones de futuro y miradas artísticas. Muchos son los géneros televisivos que son posibles de ser estudiados, tanto para armar un relato dentro de la historia de la televisión chilena, así como elementos en sí mismos.



Fig. n° 10

**Añiche de Marta a las ocho, primer semestre 1985.**

Teleserie de Televisión Nacional. Protagonizada por Sonia Viveros y con la dirección de Vicente Sabatini, Marta a las ocho fue un caso extraño dentro de las tramas de ficción durante la década de los '80: la protagonista, el arquetipo de la "nana" venida del campo, se presenta vulnerable e ignorante frente a la sociedad capitalina.

Uno de los casos posibles de estudiar guarda relación con las áreas de ficción, nacidas al alero de la televisión universitaria con los teleteatros y las primeras teleseries y comedias seriadas.<sup>298</sup> Convirtiéndose en pilares fundamentales de la programación de cada canal, no solo buscaron captar televidentes, sino que

298 La naciente televisión universitaria se sirvió de los teleteatros, buscando mezclar cultura y entretenimiento, y que eran realizados por las compañías de teatro de las mismas universidades. A su vez, *La Sal del Desierto* y *Juani en Sociedad*, ambas de Canal 13, se convirtieron respectivamente en la primera telenovela y serie de comedia de la historia de la televisión chilena. Durán Escobar, *Rie cuando todos estén tristes*, p. 83.

comenzaron a deslizar visiones y leves críticas sociales durante pleno Régimen militar.<sup>299</sup> Aunque la mayor parte guardaban relación con historias de familias de la alta sociedad con conflictos internos, otras destacaron por la particularidad social de sus temáticas. Entre estas últimas destacan de la época *De cara al mañana* (Televisión Nacional, 1982), sobre la vida de un grupo de estudiantes secundarios; *La Torre 10* (Televisión Nacional, 1984), que presentó una imagen bastante real de la clase media de la época; y *Marta a las Ocho* (Televisión Nacional, 1985), que mostró la ignorancia y abusos contra las mujeres migradas del campo a la ciudad. Estas ficciones serias permiten dar una nueva revisión sobre la concepción que se tenía sobre ciertos grupos sociales, y una imagen sobre cuál era su rol y objetivo en la sociedad de la década de los '80.

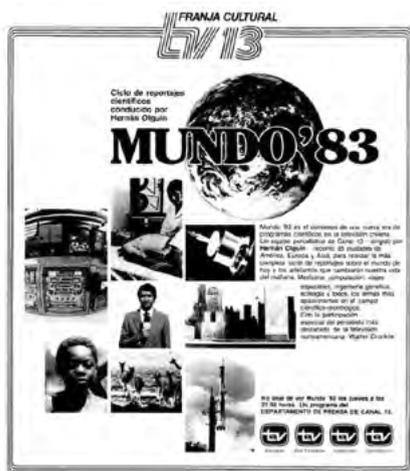


Fig. n° 11

Afiche de *Mundo*, temporada 1983. (Revista Ercilla, n° 2490, abr. 1983)

Luego de la creación de la "franja cultural" por parte del Régimen, reglamentando horas mínimas de programación cultural, Canal 13 crea *Mundo*, de la mano del periodista Hernán Olgüín. El programa destacó por ser uno de los pioneros en informar sobre innovaciones tecnológicas en la carrera espacial, salud y ciencia.



Fig. n° 12

Afiche de *Teleduc*, temporada 1984. (Revista Qué Pasa, n° 691, jul. 1984)

La educación a distancia fue uno de los pilares programáticos de Canal 13, hasta principios del nuevo siglo.

299 Véase Durán Escobar, *Ríe cuando todos estén tristes*, capítulo 4: "La telenovela chilena: del melodrama al "modelo brasileño".

Por otra parte, los programas culturales como *Temas* de Televisión Nacional y *Mundo* de Canal 13 se cimentaron en la esperanza que se tenía en el futuro de la tecnología e innovación, permitiendo visiones sobre temáticas científicas y de actualidad que rápidamente comenzaban a penetrar en la sociedad fruto del proceso de globalización, siendo presentadas de forma amigable, entendiendo al telespectador chileno como un sujeto que no era culto y que había convertido a la televisión en una parte central de su vida cotidiana. A su vez, el fuerte nexo que unía a Canal 13 con la Universidad Católica fue esencial para que programas culturales como *Creaciones* y el programa de educación a distancia *Teleduc* pudieran desempeñarse en áreas ajenas a un interés publicitario de promoción; por lo que subyace la doble misión en la que se sustentó la televisión, hasta el retorno a la democracia: formativa y de entretenimiento. Como tales, el gran problema de ello surge necesariamente sobre la pertenencia de los archivos de televisión a cada canal, que al ser todos de carácter privado, no tienen ni la misión ni la visión de abrir su utilización al público. No ahondando demasiado en ello, se plantea la necesidad imperante de crear una política pública que reconozca el valor testimonial y patrimonial de estos materiales audiovisuales y, por ende, permita su acceso libre y gratuito. Por su parte, se debe propugnar la generación de políticas que preserven estos archivos a través de su digitalización, para superar la inminente obsolescencia de los formatos en que se encuentran actualmente, y que estos puedan ser parte de algo más que solo material comercializable.

Al finalizar esta investigación es importante clarificar que la historia de la televisión chilena es un mundo aún en pañales, donde además de la falta de archivos, faltan estudios históricos que permitan clarificar los vacíos que aún existen respecto a su uso y objetivo en los distintos contextos por los que ha atravesado. A pesar de ello, esta tesis ha intentado, sin dejar de arrogancia, intentar dar cabida a una línea historiográfica que nos representa muy bien, ya que nos muestra como sociedad desde la cotidianeidad familiar de encender el televisor. La televisión ha sido parte de nuestras vidas: nos ha otorgado emoción frente a interpretaciones actorales y esfuerzos deportivos; nos ha dado tristezas, con noticias que nos han hecho interpelarnos a nosotros mismos; y ha permitido reírnos de la vida y de nosotros mismos, creemos loable el poder rescatar nuestro patrimonio televisivo y ponerlo en práctica para la construcción de un relato, para su atesoramiento

y para la educación del mundo escolar actual, nacido ya en lo que parece ser la crónica de la muerte anunciada del medio televisivo. ¿Debe ser el archivo televisivo un pilar para la construcción historiográfica y educativa actual? Creemos que sí, que la respuesta está en vernos a nosotros mismos, así como la televisión ha intentado como toda obra humana, con certezas y desaciertos, cumplir esa misión.

# BIBLIOGRAFÍA

## LIBROS

- Breu, Ramon.** *El documental como estrategia educativa.* De Flaherty a Michael Moore, diez propuestas de actividades. Barcelona, Editorial Graó, 2010.
- Carretero, Mario.** *Documentos de identidad.* La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Cavallo, Ascanio; Salazar, Manuel y Sepúlveda, Óscar.** *La historia oculta del Régimen Militar.* Memoria de una época 1973-1988. Santiago, Uqbar Editores, 2008.
- Cobo Romaní; Cristobal, Moravec, John.** *Aprendizaje invisible.* Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona, Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011.
- Colom, Antonio.** *Sureda, Jaume.* Salinas, Jesús. Tecnología y medios educativos. Madrid, Editorial Cincel, 1988.
- Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación.** Informe Rettig. Informe de la Comisión Nacional sobre Verdad y Reconciliación. Tomo 1. Santiago, La Nación, 1991.
- Contardo, Óscar; García, Macarena.** *La era ochen-tera: tevé, pop y under en dictadura.* Santiago, Ed. Planeta, 2015.
- Coppen, Helen.** *Utilización didáctica de los medios audiovisuales.* Madrid, Editorial Anaya, 1978.
- Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.** Propuestas Temáticas para la Educación en Derechos Humanos. Santiago, Biblioteca Básica para la Educación en Derechos Humanos, 1996.
- Del Carmen, Luis.** *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos.* Barcelona, Ed. Horsori, 1996.
- De la Torre, Saturnino.** *Cine formativo.* Una estrategia innovadora para los docentes. Barcelona, Ed. Octaedro, 1996.
- Díaz Matarranz, Juan José; Santiesteban Fernández, Antonio; Cascajero Garcés, Áurea (eds.).** Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá Ed., 2013.
- Durán Escobar, Sergio.** *Ríe cuando todos estén tristes.* El entretenimiento televisivo bajo la dictadura de Pinochet. Santiago, LOM, 2012.
- Eggen, Paul y Kauchak, Donald.** *Estrategias Docentes, 2da. Ed.,* Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- España, Sergio.** *La labor informativa de Canal 13.* Santiago, CERC, 1988.
- Ferrés, Joan.** *Vídeo y educación.* Barcelona, Ediciones Paidós, 1992.
- Fuenzalida, Valerio.** *Transformaciones en la estructura de la T.V. chilena.* Santiago, Ed. Ceneqa, 1983.
- Garcés, Mario y Nicholls, Nancy.** *Para una Historia de los DD.HH. en Chile.* Santiago, LOM/FASIC, 2005.
- Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.).** Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series, California, Corwin Press, 2001.
- Guzmán, María Teresa.** *Villaruel, Sonia.* Para mirarte mejor. Sugerencias Metodológicas para el Uso Educativo de los Vídeos. Santiago, Ministerio de Educación, 1995.

- Hargreaves, Andy.** *Enseñar en la sociedad del conocimiento.* Barcelona, Octaedro, 2003.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Licp, Pilar.** *Metodología de la Investigación, 4ta ed.,* Ciudad de México, McGraw Hill, 2006.
- Huneus, Carlos.** *El régimen de Pinochet, 2da ed.,* Santiago, Ed. Sudamericana, 2002.
- Hurtado, María de la Luz.** *Historia de la televisión chilena entre 1959 y 1973.* Santiago, Ed. Ceneca, 1988.
- Joignant, Alfredo.** *Las políticas de la memoria en Chile: desde Pinochet a Bachelet.* Santiago, Ed. Universidad Diego Portales, 2013.
- Lúnecken Reyes, Graciela Alejandra.** *Violencia Política.* (Violencia Política en Chile. 1983-1986). Santiago, LOM, 2000.
- Mallas, Santiago.** *Vídeo y Enseñanza.* Barcelona, ICE, 1985.
- Martín et al.** Ejemplificación de unidades didácticas para el área de ciencias sociales, geografía e historia. *Enseñanza Secundaria Obligatoria.* Madrid, Ed. Síntesis, 1993.
- Ministerio de Educación.** Guía didáctica para el uso de medios audiovisuales. Santiago, Ministerio de Educación, 1998.
- Ministerio de Educación.** Mapas de Progreso de Aprendizaje. Sector Historia y Ciencias Sociales Mapa de Progreso de Sociedad en Perspectiva Histórica. Santiago, Unidad de Currículum. *Ministerio de Educación, 2007.*
- Ministerio de Educación.** Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009. Santiago, Ministerio de Educación, 2009.
- Ministerio de Educación.** Programa de Estudio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Tercero Medio.* Actualización 2009. Santiago, Ministerio de Educación, 2015.
- Ministerio del Interior y Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura.** *Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura.* Santiago, Ministerio del Interior, 2005.
- Mouesca, Jacqueline.** *El documental chileno.* Santiago, LOM, 2015, pp. 96-97.
- Muñoz Delaunoy, Ignacio; Ossandón Millavil, Luis (comp.).** La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual. Santiago, Dibam, 2013.
- Niño Rojas, Víctor y Pérez Grajales, Héctor.** *Los medios audiovisuales en el aula.* Bogotá, Editoriales Magisterio, 2005.
- Pacheco, Máximo.** *Lonquén.* Santiago, Ed. Aconcagua, 1980.
- Portales, Diego; Hirmas, María Eugenia; Altamirano, Juan Carlos y Egaña, Juan Pablo.** *Televisión chilena: Censura o libertad.* El caso de la visita de Juan Pablo II. Santiago, Ed. Pehuén, 1988
- Prats, Joaquim (coord.).** *Geografía e historia.* Investigación, innovación y buenas prácticas. Barcelona, Graó, 2011.
- Prieto Castillo, Daniel.** *La televisión: críticas y defensas.* Apuntes sobre la imagen y el sonido. Buenos Aires, Ediciones Lumen, 1999.
- Rubio Apiolaza, Pablo.** *Los civiles de Pinochet: la derecha en el Régimen militar chileno, 1983-1990.* Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2013,
- Rubio Soto, Graciela.** *Memoria, política y pedagogía.* Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile. Santiago, LOM, 2013.
- Sagredo, Rafael y Gazmuri, Cristián (dir.).** Historia de la vida privada en Chile. El Chile contemporáneo de 1925 a nuestros días. Santiago, Aguilar Chilena de Ed., 2005.
- Sartori, Giovanni.** *Homo videns.* La sociedad teledirigida. Buenos Aires, Taurus, 1998.

- Serrano, Cecilia.** *Tal como soy*. Santiago, RIL Editores, 2010.
- Stern, Steve J.** *Luchando por mentes y corazones*. Las batallas de la memoria en el Chile de Pinochet. Santiago, Ed. Universidad Diego Portales, 2013.
- Trepat, Cristòfol-A.** *Procedimientos en historia*. Un punto de vista didáctico. Barcelona. Editorial Graó. 1995.
- Trepat, Cristòfol-A. Rivero, Pilar.** *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona. Editorial Graó, 2010.
- Tribó Traveria, Gemma.** *Enseñar a pensar históricamente*. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia. Barcelona, I.C.E., Universitat Barcelona, 2005.
- UNESCO.** *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Londres, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008.
- Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión.** 40 años de Canal 13. Santiago, Canal 13, 2000.
- Zerán, Faride, Garretón, Manuel Antonio, Campos, Sergio y Garretón, Carmen (eds.)** *Encuentros con la memoria*. Archivos y debates de memoria y futuro. Santiago, LOM, 2004.
- ARTÍCULOS DE REVISTA**
- Aguaded-Gómez, Ignacio.** "Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. United Nations aiming at Media Literacy Education". *Revista Comunicar*, XIX, n° 38, 2012.
- Arratia, Amira.** "Amira Arratia". *Cuadernos de Documentación Multimedia*. Vol. 22., 2002.
- Area, Manuel y Pessoa, Teresa.** "De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0". *Revista Comunicar*, XIX, n° 38, 2012.
- Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.** *Propuestas Temáticas para la Educación en Derechos Humanos*. Santiago, Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1996.
- Ferro, Carlos. Martínez, Ana y Otero, María Carmen.** "Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles". *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. n° 29, julio 2009.
- Geis, Irene.** "¿Fútbol o ajedrez?", *Análisis*, n° 58, Junio 1983.
- Godoy Arcaya, Óscar.** "La transición chilena a la democracia: pactada". *Estudios Públicos*, n° 74, otoño 1999.
- Grande de Prado, Mario y Abella García, Víctor.** "Los juegos de rol en el aula". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 11, n° 3, 2010
- Hoy**, n° 319. Santiago, 31 de agosto-6 de septiembre de 1983. "Los canales, de mayor a menor", "Prohibición y respuesta".
- Hidalgo Goyanes, Paloma.** "Prevenir la amnesia colectiva: El acceso público a los archivos de televisión". *Documentación de las Ciencias de la Información*, Vol. 36, 2013.
- Jiles, Pamela y Miranda, Alejandra.** "La hora de las multitudes", *Análisis*, n° 248, 10 al 16 de octubre de 1988.
- Liñero A., Germán.** "Patrimonio audiovisual chileno". *laFuga*, n° 7, 2008, fecha de consulta: 11 de junio de 2017. Disponible en: <http://2016.lafuga.cl/patrimonio-audiovisual-chileno/301>
- Luque G., María José y Paulsen S., Fernando.** "El poder del telespectador democrático", *Análisis*, n° 143, 20 al 26 de mayo de 1986.
- Meyer, Eugenia, Oliveira de Bonfil.** "La historia oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas". *Historia Mexicana*. Vol. 21. n° 2. Oct. - Dic., 1971.

Paulsen, Fernando. *"Chile: entre Dios y la dictadura"*, *Análisis*, n° 169, 7 al 13 de abril de 1987.

Pérez Gómez, Ángel I. *"La era digital. Nuevos desafíos educativos"*. *Revista Electrónica Sinéctica*, n° 40, enero-junio, 2013.

Qué Pasa, n° 497. *Santiago, 16-22 de octubre de 1980. "Enredo "A la chilena" "*.

Tironi, Eugenio y Sunkel, Guillermo. *"Modernización de las comunicaciones y democratización de la política. Los medios en la transición a la democracia en Chile"*. *Estudios Públicos*, n° 52, primavera 1993.

Toledo Jofré, María Isabel et al. *"Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores"*. *Revista Estudios Pedagógicos*. XLI. n° 1. 2015

## TESIS

Valladares, Marlene. *Combatiendo la dictadura desde la prensa clandestina*. Reportaje de investigación sobre la prensa clandestina durante la época de dictadura en Chile. Santiago, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, 2015.

## NOTICIAS

"Comisión del Senado suprimió senadores designados y vitalicios". EMOL. 10 de junio de 2017. Disponible en: <http://www.emol.com/noticias/nacional/2004/05/18/148100/comision-del-senado-suprimio-senadores-designados-y-vitalicios.html>

"¿"Dictadura" o "régimen" militar? Connotados historiadores entran a la polémica por cambio en los textos escolares". *La Segunda*. 10 de abril de 2017. Disponible en: <http://www.lasegunda.com/noticias/nacional/2012/01/710639/dictadura-o-regimen-militar-connotados-historiadores-entran-a-la-polemica-por-cambio-en-los-textos-escolares>

"S.E. Salvó de Atentado" y Dramático Relato Del Presidente". *El Mercurio*. Santiago, 8 de septiembre de 1986.

"El patrimonio alternativo. La muerte de los formatos: La alerta roja de las tecnologías en desuso". *El Mercurio*. 22 de junio de 2017. Disponible en: <http://diario.elmercurio.com/detalle/index.asp?id={71bbf556-ab94-4822-84bc-be0fc6c-fcff8}>

"La heroína que salvó las imágenes de la dictadura". *La Nación*. 10 de junio de 2017. Disponible en: <http://www.lanacion.cl/la-heroína-que-salvo-las-imagenes-de-la-dictadura/noticias/2009-11-28/190855.html>

## MATERIAL AUDIOVISUAL

Televisión Nacional de Chile (distribuidor), TVN 40 años: Tu historia es mi historia: Capítulo 2. *Septiembre, 1973-Febrero, 1978*; Capítulo 3. *Febrero, 1978-Junio, 1982*; Capítulo 4. *Agosto, 1982-Septiembre, 1986* [videograbación]. Santiago, Televisión Nacional de Chile, [2009], 45 min., sonido, color.

Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión (distribuidor). TV o no TV: Capítulos 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Santiago, Universidad Católica de Chile Corporación de Televisión, [2008], sonido, color.

Forch, Juan Enrique (productor). *Franja del "No", capítulo 8* [videograbación]. Santiago, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Fondo Juan Forch, [1988], 15 min., sonido, color.

## LEYES Y DECRETOS

Decreto Ley n° 113. CHILE. Introduce enmiendas al decreto ley n° 113, de 1973, que modificó la ley n° 17.377. Ministerio de Educación Pública, Santiago, Chile, 10 de abril de 1974.

**Decreto Ley nº 2191. CHILE.** Concede amnistía a las personas que indica por los delitos que señala. Ministerio de Justicia, Santiago, Chile, 18 de abril de 1978.

**Ley nº 17.377. CHILE.** Televisión chilena. Ministerio del Interior, Santiago, Chile, 24 de octubre de 1970.

**Decreto nº 11. CHILE.** Fija atribuciones de la Secretaría General de Gobierno. Ministerio Secretaría General de Gobierno, Santiago, 31 de diciembre de 1976.

## ***SITIOS WEB***

**"Análisis". MemoriaChilena. 28 de junio de 2017.**  
**Disponible en:** <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-96756.html>

# ANEXOS

## ENTREVISTAS

### 1. GUIÓN PARA ENTREVISTAS.

#### **Entrevistas docentes de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales**

Este instrumento ha sido elaborado con fines académicos en el marco del trabajo de título llamado "Temas controversiales: medios televisivos en la Dictadura chilena (1973 – 1990) como material didáctico para la enseñanza de la Historia", pertenecientes a los estudiantes Felipe Ahumada Fritis y Nicolás Guerra Orlando, investigación que al mismo tiempo se encuentra dentro de las ganadoras del Concurso Tesis 2017 del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Agradecemos enormemente su participación y contribución a este trabajo, a la formación docente inicial y a la labor pedagógica que cada día se esfuerza por contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de nuestros más queridos niños y niñas del país.

#### **Preguntas**

1. ¿Cuáles son, a su juicio, las potencialidades de trabajar con el medio audiovisual como material didáctico para la enseñanza de la Historia? Al mismo tiempo ¿Cuáles podrían ser sus debilidades?
2. ¿Cuál cree usted que es la ventaja de poseer archivos de televisión de la época reciente y si estos poseen valor para el aprendizaje?
3. ¿Cree usted que el contrastar fuentes tiene un valor pedagógico en la enseñanza de la Historia?
4. Teniendo en cuenta un noticiero actual, que se posiciona desde una postura determinada ¿Cuál cree usted que es el cuidado que debe tener un profesor a la hora de aplicar una fuente de este tipo en su clase?
5. Según los objetivos propuestos en las planificaciones y en la Secuencia Didáctica de esta investigación ¿Considera usted que son posibles de concretar en el aula escolar?

6. A partir de la Secuencia Didáctica expuesta ¿Considera usted como posible de afirmar que ésta se presente como desafiante para un estudiante del nivel de tercero medio? ¿Por qué?
7. Si pudiera agregar una apreciación final para la mejora de la Secuencia Didáctica y su aplicación práctica en la sala de clases ¿Cuál sería? ¿Por qué?

## 2. ENTREVISTA N° 1.

**E:** ¿Cuáles son, a su juicio, las potencialidades de trabajar con el medio audiovisual como material didáctico para la enseñanza de la Historia? Al mismo tiempo ¿Cuáles podrían ser sus debilidades?

**P:** Respecto a las potencialidades, el trabajo en el aula requiere de diversas estrategias, para lograr los aprendizajes, el elemento audiovisual bien utilizado, según objetivos, curso, momento de la clase, etcétera, puede ser una herramienta que permita mayor entendimiento y comprensión del contenido por parte de los y las estudiantes. Por otro lado, ellos son más cercanos a los medios de comunicación que a la lectura, por lo que es más interesante y más "entretenido", sobre todo cuando son fuentes, como relatos testimoniales, porque las imágenes le permiten conocer, comprender y analizar con mayor claridad el momento que se está tratando. Otro aspecto tiene relación a los tiempos de la clase, el utilizar elementos audiovisuales, permite optimizar el tiempo en relación al contenido.

Respecto a las debilidades, en algunos casos se tiende a abusar de estos elementos, dejando de lado la comprensión lectora, utilización de fuentes bibliográficas, entre otras. También, la veracidad de las fuentes utilizadas y el trabajo que se haga con ellas, de acuerdo a las habilidades y objetivo de la clase, tiende a perder importancia ante el medió audiovisual.

**E:** En segundo lugar, ¿Cuál cree usted que es la ventaja de poseer archivos de televisión de la época reciente y si estos poseen valor para el aprendizaje?

**P:** El elemento audiovisual, bien utilizado, permite la comprensión del contenido de manera más efectiva, ya no solo está el relato que el docente haga sobre un hecho en particular, la imagen proyecta además veracidad, sitúa al estudiante en el momento estudiado, se pueden reconocer elementos que una clase expositiva no logra, etcétera. Además, permite trabajar habilidades que otras formas de

trabajo no logran y desarrollar otras, por ejemplo, si se habla de arte o medios de expresión gráficas, donde el recurso se hace necesario. Por tanto, sí posee un valor para el aprendizaje, en la medida que sea parte de la estrategia y no se abuse de él.

**E:** Luego, ¿Cree usted que el contrastar fuentes tiene un valor pedagógico en la enseñanza de la Historia?

**P:** Si lo vemos desde el punto de vista de la especialidad, contribuye a potenciar habilidades propias de la disciplina, la utilización de fuentes para la comprensión de un proceso no sirve si estas no son diversas, ni hay un trabajo en ellas. El estudiante reconoce la diversidad de fuentes y su contenido, ve la historia desde diversos puntos de vista, reconoce diferencias, elementos de continuidad y cambio.

**E:** Por último, para finalizar con esta primera fase, teniendo en cuenta un noticiero actual, que se posiciona desde una postura determinada ¿Cuál cree usted que es el cuidado que debe tener un profesor a la hora de aplicar una fuente de este tipo en su clase?

**P:** Se debe tener cuidado con la veracidad la fuente, la persona o entidad que la emite, la línea editorial del medio de comunicación y el sentido de la noticia.

**E:** Ahora, con respecto a la Secuencia Didáctica, según los objetivos propuestos en las planificaciones y en la Secuencia Didáctica de esta investigación ¿Considera usted que son posibles de concretar en el aula escolar?

**P:** Sí, lo son.

**E:** A partir de la Secuencia Didáctica expuesta ¿Considera usted como posible de afirmar que ésta se presente como desafiante para un estudiante del nivel de tercer medio? ¿Por qué?

**P:** Me parece que no, ya que las habilidades requeridas no obedecen a una dificultad mayor para un estudiante de tercer medio. Además, se presenta una rúbrica al estudiante lo que le permite conocer cómo será evaluado.

**E:** Si pudiera agregar una apreciación final para la mejora de la Secuencia Didáctica y su aplicación práctica en la sala de clases ¿Cuál sería? ¿Por qué?

**P:** Primero, se asume que el tiempo de cada sesión son 45 minutos, sin embargo, no aparece explicitado el tiempo de cada video. Si es así, me parece que las actividades son extensas para una sola sesión.

Además, el vocabulario utilizado en la rúbrica debiese ser más acorde a la lectura y comprensión de los estudiantes, ya que en esta aparece: "A través de un relato, **describa, compare y analice** cuál es la postura del diario El Mercurio, señalando las diferencias con el extracto del libro Violencia Política. Relacione estos escritos con las fuentes audiovisuales antes observadas", a mi parecer, creo que tres elementos a evaluar son excesivos, teniendo en consideración el tiempo de la evaluación.

A esto, podemos agregar que no queda claro que es lo que se va a medir en el Ítem. Si es la construcción de un relato, a partir de fuentes de información, y la estructura del relato no está.

**E:** Bueno profesora, gracias por su participación en esta entrevista.

### 3. ENTREVISTA N° 2.

**E:** ¿Cuáles son, a su juicio, las potencialidades de trabajar con el medio audiovisual como material didáctico para la enseñanza de la Historia? Y al mismo tiempo ¿Cuáles podrían ser sus debilidades?

**P:** Yo lo hablo en base a la experiencia que tengo utilizando el medio audiovisual, es que permite un pasado desrealizado hacerlo real por el instante que dura el video, que nosotros al hablar del pasado, los niños no tienen la misma conciencia que tenemos nosotros al hablar de pasado o de lo que ya ocurrió, entonces a los niños les cuesta a veces entender que el mundo era diferente de cómo es ahora, entonces, como yo trabajo en la educación pública con niños con muy baja estimulación en la casa, entonces primero hay que hacerles todo un trabajo para ver un material audiovisual, porque si yo pongo un material audiovisual por rellenar la clase, porque ocupa tiempo y al final yo no tengo que hacer nada, no van a entender nada y no va a servir, no lo van a pescar. Ahora si yo los preparé y les hablé, les digo que traigan foto de ellos cuando eran chicos, o que les pregunten a sus abuelos cómo era la época antes de que ellos nacieran, eso los acerca a su realidad cotidiana, te fijas, entonces cuando ellos ven un noticiero que yo les

he mostrado, me acuerdo haber mostrado de TVN en los años 80' el look de las mujeres, la ropa, el ancho de la corbata, son pequeños detalles que ellos detectan y dicen "¿o, pero por qué se vestían así? O ¿por qué los carabineros en esta época tenían está ropa?" se preguntan, entonces eso es como una buena aproximación al pasado, pero insisto tiene que haber una preparación previa y no mostrar el video sin una motivación y sin una preparación para que ellos entiendan cuando le estamos mostrando material audiovisual que es del pasado.

Ahora qué desventajas tiene, que generalmente o históricamente se ha asociado el ver un material audiovisual con un tiempo de ocio, de relajó, por ejemplo, van a ser las vacaciones de invierno y los profesores estamos, haciendo lo que no debemos, sacando promedio en la hora de clases, entonces se pone un material audiovisual y el que quiere ve y el que quiere no ve y hace cualquier cosa, entonces se ve como un momento de relajó, hay que tener hartó ojo y tratar de trabajar con videos cortitos, por ejemplo para el bicentenario se sacaron unos documentales, micro-documentales de dos a tres minutos que son muy buenos, porque son de dos a tres minutos donde muestran la realidad de la época, hacen la contextualización y termina. Si yo muestro 20 minutos de video sin detenerlo es muy difícil que presten atención en educación básica, en educación media lo desconozco, pero los niños que tienen cero motivación con la educación y que van al colegio obligado, que van al colegio a almorzar, creo que, insisto, si es bien trabajado puede tener buenos resultados.

**E:** En ese mismo sentido, en los temas de los medios audiovisuales ¿Cuál cree usted que es la ventaja de poseer archivos de televisión de la época reciente y si estos poseen valor para el aprendizaje?

**P:** Estos yo creo que tienen un valor incalculable en cuanto a la enseñanza, porque nos permiten acceder de una manera más fácil, saltándonos el reto que presenta un libro o leer y nos presenta un flashazo de pasado, es como ver una fotografía interactiva porque nos muestra el momento exacto con el que nosotros queremos trabajar y nos muestra que lo que nosotros estudiamos es real, por ejemplo ahora salió un grupo científico relativamente serio que dice que la tierra es plana, entonces cuál es la evidencia que yo tengo de que la tierra es redonda, no la tengo, me tendría que subir al Everest a ver la curvatura de la tierra, no sé, pero

con el material audiovisual me da la gracia que yo puedo tantear, que yo puedo el objeto de estudio lo puedo tomar, lo puedo manipular, lo puedo ver y puedo decir éste hecho hoy día sé que es falso, pero por qué, cuáles son las intenciones que tiene el Estado, que tiene la empresa o que está detrás del noticiario de mostrarme está realidad, entonces en la forma que yo puedo manipular, que puedo tocar el objeto, la fuente es súper interesante.

**E:** En tercer lugar, más relacionado con la fuente en sí, puede ser fuente audiovisual o fuente en general ¿Crees tú que el contrastar fuentes tiene un valor pedagógico en la enseñanza de la Historia?

**P:** Tiene un valor muy interesante, pero, vuelvo a la pregunta uno, hay que tener una preparación previa, pero esta preparación previa lamentablemente uno nunca la ve, porque si yo le muestro a los niños la independencia según Eyzaguirre, según Salazar y según Jocelyn-Holt, a pesar de que hay diferencias para nosotros evidentes, ¿cierto?, sin embargo, probablemente ellos no lo van a notar, a parte que ellos creen, se mantiene la dinámica de que la historia es una, incuestionable y eterna, entonces para que nosotros logremos crear esa conciencia que no tiene tanto énfasis en los planes y programas de que la historia la cuenta el historiador, la historia, yo no puedo rescatar un pasado y contarla tal cual fue sin ser imbuido por mi época, eso nosotros lo manejamos, pero los niños no, entonces ellos creen que la historia es una, entonces el profesor no nos cuenta la verdad, porque a mí me ha ocurrido en un sexto año, que es un curso muy aplicado en mí escuela, que ellos dicen "entonces la historia no es una", entonces se confunden se produce, esa confusión demuestra que hay un proceso cognitivo importante detrás, porque si no estuviesen tomando atención no dirían como "¿cómo la historia no es una sola?", como cuando uno le dice que la historia la puedes contar de diferentes formas, insisto en los procesos cotidianos, si yo les cuento una historia de tres minutos y después le pido a cuatro personas que cuenten delante del curso lo que yo conté, ninguno va a contar exactamente lo mismo, va a ser influidos por su opinión personal, por su interpretación, entonces haciendo ejercicios previos yo puedo llegar a contrastar fuentes, por ejemplo desde donde es más fácil contrastar fuentes sería en la independencia de Chile, sería en las guerras civiles que ha habido con las constituciones o con la dictadura y ahí también sería interesante,

pero no quiero pensar mal del gobierno, pero en la educación básica por lo menos siempre la unidad cuatro es la más interesante y la unidad cuatro es la que menos se ve porque el segundo semestre es muy corto y hay poco tiempo de pasarla, y con las presiones de los portafolios, de las planificaciones, la evaluación docente los que estamos, nunca se alcanza a llegar a la unidad cuatro, y lamentablemente los últimos objetivos jerárquicamente organizados son los más, los que más rozan estos temas de contraste, pero sí te exigen que hayan contrastes, contrastar está dentro de los términos intermedios más básicos de la taxonomía de verbos que utilizamos para planificar, pero insisto, con un trabajo previo largo de meses o de años incluso, podemos llegar a hacer un contraste interesante, que los niños vean, no sé qué contrasten un abstracto de una crónica colonial con un documento, una fuente secundaria que hoy hable de la época colonial, entonces ahí se puede dar, pero muy dirigido, yo creo que tiene que ser un trabajo en conjunto con el docente, no entregar la guía y aquí ésta el texto uno, el texto dos, sino trabajar en la pizarra, proyectar el texto uno, analizar el texto uno con los estudiantes, después analizar el texto dos con los estudiantes y después hacer la comparación, los puntos de quiebre, los puntos, puntos de acuerdo, pero creo que tiene que ser un trabajo hecho por el profesor, no entregarle a los niños que lo hagan solo, en básica por lo menos.

**E:** Bueno ésta pregunta igual ya la contestaste anteriormente, pero para profundizar, dice: Teniendo en cuenta un noticiero actual, que se posiciona desde una postura determinada ¿Cuál cree usted que es el cuidado que debe tener un profesor a la hora de aplicar una fuente de este tipo en su clase?

**P:** Yo creo que hay que tener cuidado con, yo si bien no me puedo salir de mi contexto, yo tampoco me puedo transformar en un profesor incendiario o un profesor ocultista, que esconde las cosas. Yo puedo tener una mirada, pero yo lo trato de presentar para que ellos mismos se generen los cuestionamientos, yo no les puedo entregar el trabajo hecho por así decirlo, ni tampoco de sumar adherentes a mi causa o a mi partido, sino que yo presento las cosas desde mi subjetividad, pero intentando que ellos tengan la capacidad de generar la crítica, qué sería más valioso si yo a los niños les digo Pinochet fue malo, a que si yo les hago un análisis de la dictadura, de las obras de lo que ocurrió con los opositores,

entonces la idea es que ellos mismos saquen sus propias conclusiones, no que yo les dirija el cómo pensar, te fijas, a parte que eso, según yo, igual transgrede la ética, porque yo no puedo transformar la clase en un convencimiento, en un laboratorio de conciencia, hay profesores que lo hacen indudable, pero ahí ésta la ética profesional, en básica por ejemplo los niños son muy gritones, entonces cualquier tema que toques, todo se va a enterar.

**E:** Según los objetivos propuestos en las planificaciones y en la Secuencia Didáctica de esta investigación ¿Considera usted que son posibles de concretar en el aula escolar, o en tercero medio, por lo menos?

**P:** Sí, son totalmente posible, pero yo les haría unas pequeñas modificaciones en el orden correlativo de las cosas, por ejemplo, nunca es bueno partir con un material audiovisual, en mi caso por lo menos, siempre cuando los niños entran, sobre todo en las primeras horas, son los mejores momentos para trabajar fuente escrita, muy buenos para trabajar redacción o relación de fuentes. Y después, porque son 20 minutos más o menos, que eso se ve en la práctica, los primeros 20 minutos es donde hay que enganchar, tienes los primeros 20 minutos con el inicio, el objetivo y la motivación que tienes que dar debe ser fabulosa, tienes que ganarle al celular, al WhatsApp, tienes que ganarle a todos los distractores que tienen los niños y motivarlos con el tema, y ahí te los ganaste, porque si tus primeros 20 minutos no son buenos, entonces cagaste. Entonces siempre es bueno el inicio, porque a veces se da el objetivo, una motivación cortita y sería, pero yo prefiero sacarle el tiempo al desarrollo para garantizar un buen inicio y un buen cierre, que al final es lo que queda, se supone que en el cierre los niños tienen que parafrasear tu objetivo. Entonces yo lo modificaría, yo pondría primero, hacer un buen, una buena motivación, texto escrito, cuando está bajando la curva los cambias y de pasar de un texto escrito a un material audiovisual, entonces allí los mantengo despierto. Con respecto a los objetivos, yo creo que nunca es bueno que el primer objetivo sea evaluar, o sea, comparar al tiro, sino que a veces, quizás, aunque este sea medio, no conviene cofinanciarse, sino que partir por uno de los más básicos, comprender, analizar y terminar con los más complejos que serían evaluar o emitir opinión. En general la jerarquización de los objetivos está bien.

**E:** A partir de la Secuencia Didáctica expuesta ¿Considera usted como posible de afirmar que ésta se presente como desafiante para un estudiante del nivel de tercero medio?

**P:** Sí, es desafiante porque primero te hace, te conjuga el trabajo cognitivo con trabajo de empatía, entonces la historia generalmente, los historiadores la han deshumanizado mucho, la cifra, la estadística, tanto millones de muerto, pero no se ve que a veces detrás de eso hay una familia, etcétera, entonces el trabajo tiene esa cualidad que hace ponerte en el lugar del otro, el pensar, el sentir, desde que vivían los protagonistas en ese capítulo de la historia de Chile, que muy pocas veces se trabaja la historia que se siente, generalmente se trabaja la historia que se lee, la historia que se escribe, la historia que se vive, pero muy poco tratar de ver al ser humano que está detrás de la historia.

**E:** Bueno, como para ir cerrando, es una idea de opinión personal, si pudiera agregar una apreciación final para la mejora de la Secuencia Didáctica y su aplicación práctica en la sala de clases ¿Cuál sería? ¿Por qué?

**P:** Yo creo que hay que intentar hacer menos preguntas y que nunca una pregunta contenga otra pregunta, porque generalmente no responden los niños, y hacer menos preguntas y quizás preguntas más directas. Y tener mucho cuidado con los textos, si bien no se puede subestimar el nivel intelectual de los niños, pero ocurre que si son textos muy largos y son muchos textos no se va a poder realizar bien la actividad porque al segundo texto ya van a estar cansados, entonces a veces, es mejor priorizar, usar puntos suspensivos, en el texto ver lo más importante, pero en general la encuentro súper buena, necesaria, porque engloba el concepto de la memoria mucho más allá del hecho circunstancial, sino que lo aborda del tema más profundo y muestra también, creo como el currículo oculto de la actividad, sería que siempre detrás de los medios de comunicación hay un grupo subjetivo que está subjetivando la realidad, que no está mostrando, mira canal 13 es confiable porque muestra los hechos tal cual son, eso no existe, eso ayuda a uno de los pilares fundamentales de la gran mayoría de los colegios la preparación para la educación crítica, para generar estudiantes críticos y que ellos sepan que cuando están viendo un noticiero ellos deben pensar, a ver quién es el dueño de este noticiero, cuál, yo creo que incluso ustedes hacen una actividad relacionado

con eso, cuáles son las motivaciones que tiene para mostrar, quién está detrás, cuál es el color político que tiene el medio y ahí poder tomar una propia decisión, entendiendo que estamos en la sociedad de la información, la información está, ahora yo creo que el rol de nosotros es enseñarle a los niños que ellos tengan las herramientas suficientes para que ellos puedan elegir cuál es la verdad que ellos toman.

**E:** Bueno, muchas gracias por la entrevista profesor.

#### **4. ENTREVISTA N° 3.**

**E:** Bueno con respecto a la primera parte, de material audiovisual ¿Cuáles son, a su juicio, las potencialidades de trabajar con el medio audiovisual como material didáctico para la enseñanza de la Historia? Y al mismo tiempo ¿Cuáles podrían ser sus debilidades?

**P:** Para tema de Historia Contemporánea, los medios audiovisuales entendiéndolos también como los medios audiovisuales no convencionales, históricamente, porque la pintura es un medio audiovisual o la música, supongo yo que están entendiendo los medios audiovisuales contemporáneos que tienen que ver con el cine, la televisión, el registro radiofónico, en ese sentido sí que presentan ventajas desde el punto de vista de testigos privilegiados de los acontecimientos, ahora con dos matices, con dos aperturas, si el registro audiovisual estaría en la categoría de "documento" o "documental" y ahí, por ejemplo todos los registros de las guerras o de noticias en vivos, ese registro audiovisual del documento y testimonio en general debería ser altamente valorado, porque no es lo mismo que en la ortodoxia historiográfica usar fuentes de primera mano que le llaman a la antigua, distinto es el medio audiovisual de producción, ese es el cine, los reportajes e incluso algunos documentales, que son documentales, no es que estén mal intencionados, sino que tienen intención, porque es distinto, por ejemplo en la famosa batalla de Chile, las imágenes son todas verídicas, pero el guion te puede incidir en la imagen que se quiera proyectar.

Haciendo esas dos salvedades, del registro audiovisual como instrumento, las potencialidades que tiene cualquier fuente, distinto es el medio audiovisual de producción porque detrás de eso está el tema ideológico, tema de autor, la

intención y otra cuestión también muy importante, porque un registro audiovisual de producción aun cuando sea de Historia Contemporánea, un ejemplo, si usamos películas de la segunda guerra mundial, pero hecha en los 2000 es distinta a las películas de guerra hecha en los 50', porque las intenciones de los directores son distintas, son otras, es como comparar *El día D* o *Tora tora, el bombardeo de Japón* si tú la comparas con, no sé, *El Soldado Ryan*, son distintos, una está puesta en la escena bélica y la otra pareciera estar más puesta en las emociones del ser humano y el sujeto que está metido en la guerra, con esas dos salvedades no tienen ni mayor ni mejor ventaja que una fuente ordinaria.

**E:** En segundo lugar ¿Cuál cree usted que es la ventaja de poseer archivos de televisión de la época reciente y si estos poseen valor para el aprendizaje?

**P:** Primero, tienen valor como testimonio histórico, como archivo, no solamente en el sentido en esta idea de documento, sino también los archivos de televisión, que son los registros de la vida cotidiana, lo que está ocurriendo, afirmaciones de, eso tiene un gran valor, pero si tú vas a otro tipo de registro, los noticiarios por ejemplo, que a lo mejor puede que tengan el mismo valor, pero a veces no es tan importante resolver si es porque dice la verdad de lo que ocurrió, sino también preguntarse por qué frente a esa información hay un discurso de saber, es decir, si tu comparas los discursos de los 50' con respecto a la Unión Soviética a los 70', a los 80', a los 90', no es tan importante necesariamente saber si están diciendo la verdad, sino saber por qué los medios construyen determinado tipo de relato.

Partiendo del aprendizaje, sí, pero con esta salvedad, diciéndole "mira, este...", es como hacer está crítica externa al archivo televisivo, haciendo la crítica externa, pero, este es, se hizo tal año, estos son los datos duros y ésta es una noticia, un archivo que corresponde a tal época para entender con este archivo esa época, porque para eso es, para que el estudiante entienda la dimensión temporal del aprendizaje de la historia, no es lo mismo frente a un mismo acontecimiento cómo se van analizando o relatando.

**E:** En un tercer punto ¿Crees usted que el contrastar fuentes tiene un valor pedagógico en la enseñanza de la Historia?

**P:** Sí, pero también tiene un valor histórico, saber que la Historia no tiene, que la Historia tiene un problema ontológico y epistemológico de cómo la construye,

que es buena, que para determinados períodos se tenga más evidencia de lo que, y eso permite contrastar, pero también hay que tener claridad que hay muchos períodos de la Historia que tienen muy poca evidencia, especialmente del mundo antiguo, el mundo antiguo las referencias siguen siendo las mismas, desde el punto de vista histórico, ahora hay muchas disciplinas que se ocupan del mundo antiguo que nosotros en Historia ocupamos bien poco, la antropología, la arqueología, la paleontología, entre otros.

Desde el punto de vista pedagógico, sí, pero tiene un riesgo el contrastar las fuentes, supongamos que uno empieza así, que dos fuentes para un mismo período o para un mismo acontecimiento que dicen cosas distintas y eso tiene un riesgo, porque no por la verdad, sino que tiene un riesgo de que la gente, los estudiantes, finalmente terminan tomando posición y a veces, eso no es tomar posiciones de la Historia, sino de que el estudiante entienda que para el aprendizaje, para ese momento esas evidencias tenían dimensiones distintas, lo que es muy tentador decir que uno se posiciona históricamente y cuidado ese no es el trabajo, aunque también puede ser, pero la primera faena, el primer objetivo es que el estudiante entienda que la Historia se empieza haciendo de la interpretación, que la Historia depende de la evidencia que uno tenga, independiente que uno puede tomar posición, pero no puedes tomar posición sin evidencias, aunque así pasa para mucha gente.

**E:** Bueno para cerrar el material audiovisual y las preguntas sobre esto: Teniendo en cuenta un noticiario actual, que se posiciona desde una postura determinada ¿Cuál cree usted que es el cuidado que debe tener un profesor a la hora de aplicar una fuente de este tipo en su clase?

**P:** Creo, que la palabra correcta es noticiario. Esta es más bien una impresión de un sujeto común y corriente, me da la impresión que los noticiarios hasta cierto momento, por muchas razones, pero no solamente políticas, sino por la forma de hacer periodismo, quedan en informar, por tanto, hasta cierta época, que no quería caracterizarla, no sé hace cinco o siete años, hay un quiebre ahí en que el noticiario era el lector de noticia, ese era como el icono, por tanto, el sujeto mostraba, no vendía opinión, solo era informar. De un tiempo, hasta esta parte, los noticiarios se han transformado en lugares de opinión y que pueden marcar la

opinión pública, allí hay una línea muy delgada, por tanto, debemos preguntarnos cuál es la finalidad, los noticiarios no están pensando para el trabajo de los historiadores, ni para el trabajo en aula, están pensados para la vida cotidiana, común y corriente. Los noticiarios tienen una intención, puede ser, porque hoy día pasan cuestiones muy raras, hoy día son noticias el periodista, no la noticia, porque para nosotros, ver los medios de comunicación, son los periodistas los que son, de hecho, ahora la última polémica con la Mónica Pérez, con el tema de su año sabático en Londres, entonces antes no ocurría eso, un periodista no era tema, era casi, había pudor, no con la vida privada, sino con que la pega del periodista era informar. Por lo tanto, depende, para el trabajo en el aula tenemos que distinguir entre estos noticiarios que son meramente informativos o los noticiarios que son de opinión, que en el último tiempo, yo de verdad en Chile no conozco ningún noticiario que sea solo un sujeto que lee noticias, excepto los que van a las dos de la tarde, a las ocho de la mañana, los de la noche no, pero eso de las dos de la tarde que son como tatata y listo, pero el resto es, y además hay un signo, ahora el tipo lee la noticia y hace el comentario, y a veces hace un comentario pero hasta molarido, ¿cómo es posible que? Y eso era impensable antes, nadie, de hecho, hay una historia, una anécdota, más que una anécdota, Raquel Argandoña cuando está leyendo la noticia, que era algo del matrimonio, entonces ella dice, se sale del libreto, y dice: "¿Con libreta o sin libreta?", les dio lo mismo, la echaron del canal, en la dictadura la echaron del canal, imagínese si fuese ese la medida hoy día, estarían todos fuera, porque ahora quién no tiene opinión, la cosa cambia.

Ahora, también es muy, no hay que seguirles la pista a los noticiarios norteamericanos, porque en Europa el noticiario sigue siendo muy informativo, claro Estados Unidos, CNN, yo no sé si la BBC haga eso.

**E:** Bueno pasando a una fase de la entrevista, que tiene que ver con la Secuencia Didáctica propiamente tal. Una primera pregunta, que hace relación con si los objetivos propuestos en las planificaciones y en la Secuencia Didáctica de esta investigación ¿Considera usted que son posibles de concretar en el aula escolar, o en tercer medio, por lo menos?

**P:** O sea, es que la posibilidad depende de varios factores que a lo mejor tú no los valoras, pero hay uno que uno siempre tiene que tener a la hora de planificar

que es qué tipo de estudiantes tengo, porque yo creo que ese es un dato en el diagnóstico, con qué estudiantes estoy trabajando y no es para objetar el diseño, porque lo primero que uno hace en esta parte es pensar que a lo mejor no funciona en la realidad, a mí me da lo mismo, primero es saber qué tipo de estudiantes tengo, qué tipo de aprendizaje han tenido, pero por sobre todo qué tipo de modelamiento han tenido, porque puede ocurrir que mi secuencia sea súper pertinente, está puesto en los aprendizajes de los estudiantes, pero resulta que los estudiantes no tienen esa experiencia de aprendizaje, o sea algunos tendrían que tener a la vista, hacer una revisión de cuáles son las formas de escribir, lo que ellos han entendido, porque si le vas a poner algo que es distinto a lo que han hecho ahí tú tienes que hacer una adecuación, una suerte de inducción a este tipo de actividades, porque puede ser novedoso o no, pero hay que saber si los estudiantes están preparados o no y si no están preparados hay que prepararlos, y te va a gastar una clase, entonces ahórratela, elimínala de la planificación cosa de asegurarse, porque qué ocurre, cosa que cuando yo hacía clases, hace quince años por ejemplo, la actividad te quedaba súper bien, pero qué hacía yo, no sabía cómo los estudiantes habían aprendido y también, qué tipo de modelamiento han tenido, el tipo de profe, el estilo del profe, los estudiantes funcionan muy bien, en general, en un primer momento cuando tú estrenas tu trayectoria, pero después el estudiante se acostumbra a la monotonía y otra vez vuelven, o sea, esto se puede aplicar una vez o cualquier innovación didáctica para un estudiante en concreto tú tienes que aplicarla, y la gracia sería siempre estar cambiando la estrategia, porque si vas a hacer esto y después viene, no sé, el fin de la guerra fría y otra vez con lo mismo controversial. Yo creo que lo controversial no debe ser una forma de abordar todo el currículo, tiene que ser para determinados contenidos, no porque el contenido sea controversial, sino como estrategia controversial.

**E:** A partir de la Secuencia Didáctica expuesta ¿Considera usted como posible de afirmar que ésta se presente como desafiante para un estudiante del nivel de tercero medio?

**P:** Es desafiante en tanto los estudiantes tengan otras experiencias de aprendizajes, porque si han tenido está misma experiencia de aprendizaje, puede ocurrir que si tú vas a aplicar esta experiencia de aprendizaje, resulta que los chicos esa ya la saben, y a veces te la pueden resolver tan rápido, que tú no tienes

tiempo de hacer la aplicación, porque la gracia, donde hay que tener cuidado siempre, la secuencia es una cosa muy fina que los estudiantes entiendan que el trabajo con guía didáctica, con guía de aprendizajes, como se llamen, no es responder preguntas, que eso está muy puesto en la lógica de cuestionar, este no es un cuestionario, aun cuando hay mucha pregunta, y los estudiantes van a terminar tentados con responder preguntas, y eso hay que tener cuidado, no hay que hacer tanta pregunta, hay preguntas a veces que hacemos por hacer, sino que en el material haya distintas formas de resolver las interrogantes, porque si solo es listado, ¿Son solo un listado?

**E:** No para nada, hay una evaluación que tiene que ver que se trata, bueno en primer lugar están las preguntas como dice usted, luego hay un relato que tienen que construir y que también tiene una pauta de evaluación y todo, y luego hay un juego de rol, donde los estudiantes se posicionan en un personaje ficticio, donde los estudiantes asumen uno de los roles. Creamos cuatro personajes ficticios que tienen un dilema, y la idea es que el estudiante pueda ponerse en el lugar de la persona generando una empatía hacia la persona y también una empatía histórica.

**P:** Ya, pero se entiende, ¿no es cierto?, porque si es solo eso, una actividad desafiante depende de con quien estás trabajando, porque insisto si los estudiantes ya están acostumbrado a este tipo de actividades no será desafiante.

**E:** Bueno, como para finalizar, si pudiera agregar una apreciación final para la mejora de la Secuencia Didáctica y su aplicación práctica en la sala de clases ¿Cuál sería? ¿Por qué?

**P:** Sabes lo que creo yo, aparte de saber los contenidos que se deben aplicar a los estudiantes, los contenidos que ellos saben, también hay que saber dónde los estudiantes se sienten más cómodos para resolver este tipo de secuencias, porque si hay muchas respuestas a responder, porque son textos, yo soy de la idea de que antes se veía más, sí, antes se escribía más, pero ya pasó, hoy día los estudiantes aprenden de otra forma, o sea la sociedad lee de otra forma, tu no necesitas los grandes textos, ya puede ser la decadencia del occidente, como dijo Julio, en una entrevista, nos estamos cayendo a pedazo, pero el estudiante que uno tiene en la sala de clases aprende su relación, es como averiguar, hay que mejorar eso, pero

cuál es su relación con el concepto, si uno sigue insistiendo que los estudiantes para aprender Historia tienen que leer la enciclopedia, tampoco los estudiantes aprenden, ustedes también, aprenden con mensajes, con textos más cortos, no quiere decir que cortos sean malos, sino más breves, la infografía, sino la forma de aprendizaje es más puntual, sino que hay que darles muchas vueltas, eso yo creo que hay que, no sé si mejorarlo, pero hay que averiguar también cómo le enseñamos, saber si las formas de aprender hoy en día son estas y aprenden de esta forma, así se razonan comúnmente y estos estudiantes no son la decadencia, son otros estudiantes en forma libre, entonces cómo hacen la corrección con este tipo de desafíos para que ese estudiante se sienta cómodo y aprenda, no solo que se sienta cómodo, sino que se sienta cómodo y aprenda, porque toda la lógica de los medios audiovisuales, que todavía está en pañales, sobre todo para la Historia, cómo innovamos con medios audiovisuales para que se vea Historia, que no sea el medio audiovisual el remplazo de la pizarra, sino que sea, ¿me entiende o no?

**E:** Si, bueno le damos las gracias por la entrevista profesor.

#### 5. ENTREVISTA N° 4.

**E:** ¿Cuáles son, a su juicio, las potencialidades de trabajar con el medio audiovisual como material didáctico para la enseñanza de la Historia? Al mismo tiempo ¿Cuáles podrían ser sus debilidades?

**P:** Desde mi punto de vista, los medios audiovisuales tienen la gran ventaja de apuntar a la Diversificación en el aula, permitiendo acceder al aprendizaje por medios alternativos que rompen el tradicional trabajo con fuentes escritas, desde ese punto de vista, la enseñanza de la historia reciente, sea mundial o nacional es mucho más propicia que otros períodos.

Por otra parte, un riesgo significativo es hacer rutinario el recurso y descontextualizarlo, quitando la contextualización que se hace con las fuentes escritas. Debe intencionarse la contextualización, que no se convierta sólo en "ver televisión".

**E:** ¿Cuál cree usted que es la ventaja de poseer archivos de televisión de la época reciente y si estos poseen valor para el aprendizaje?

**P:** Sin duda la existencia de archivos de prensa es de gran importancia, aporta un sinfín de materiales que se constituyen en fuentes primarias, permiten la confrontación de puntos de vista divergentes y relevar la diversidad de interpretaciones en la historia.

**E:** ¿Cree usted que el contrastar fuentes tiene un valor pedagógico en la enseñanza de la Historia?

**P:** Si, ello se enmarca en uno de los propósitos formativos de la asignatura, desde ese punto de vista, el principal desafío para el docente es asegurar la diversidad en las fuentes que selecciona para el trabajo con los estudiantes, evitar el sesgo y la parcialidad.

**E:** Teniendo en cuenta un noticiario actual, que se posiciona desde una postura determinada ¿Cuál cree usted que es el cuidado que debe tener un profesor a la hora de aplicar una fuente de este tipo en su clase?

**P:** El gran riesgo es asumir la visión de una fuente como verdad absoluta, sin duda algunas fuentes son profundas, apelan a la sensibilidad, la emoción o bien aparecen muy convincentes. Como dije anteriormente, el profesor debe asegurar que el estudiante acceda a una variedad amplia de visiones de la historia.

**E:** Según los objetivos propuestos en las planificaciones y en la Secuencia Didáctica de esta investigación ¿Considera usted que son posibles de concretar en el aula escolar?

**P:** Si, se pueden concretar, no obstante, para optimizar el tiempo y evitar el "agotamiento" de los estudiantes, reduciría la cantidad de preguntas directas a los documentos, favoreciendo la elaboración de análisis más globales.

**E:** A partir de la Secuencia Didáctica expuesta ¿Considera usted como posible de afirmar que ésta se presente como desafiante para un estudiante del nivel de tercero medio? ¿Por qué?

**P:** Es desafiante, pues además de enmarcarse los objetivos propuestos en los niveles taxonómicos más altos del curriculum de la asignatura, obliga al estudiante a reflexionar desde su mirada personal y acercarlo a temáticas que temporalmente son cercanas. El caso del juego de roles que aparece al final, es además un excelente ejercicio para desarrollar la empatía histórica.

**E:** Si pudiera agregar una apreciación final para la mejora de la Secuencia Didáctica y su aplicación práctica en la sala de clases ¿Cuál sería? ¿Por qué?

**P:** Haría tres sugerencias, la primera reducir la cantidad de preguntas a los documentos, la segunda, precisar que es un “relato”, en el contexto de la actividad de la sesión 3 y por último, para el caso del tema de “los hornos de Lonquén”, podría complementarse con una mayor oferta de casos o episodios similares, para que estudiantes de diferentes contextos geográficos puedan acceder al conocimiento desde una mirada contextualizada, es decir, buscar algunos ejemplos homólogos que puedan acercarse a los estudiantes.

**E:** Bueno le damos las gracias por la entrevista profesor.

## **6. ENTREVISTA N° 5.**

**E:** ¿Cuáles son, a su juicio, las potencialidades de trabajar con el medio audiovisual como material didáctico para la enseñanza de la Historia? Y al mismo tiempo ¿Cuáles podrían ser sus debilidades?

**P:** Los medios audiovisuales son siempre interesantes y llamativos, porque muestran lo que complementa el trabajo del profesor, o sea, primero se manifiesta una visión distinta y en eso se reconoce su potencial atractivo para los alumnos, considerando especialmente en el nivel que me desempeño, los niveles, perdón, de enseñanza media e incluso de básica y además que los estilos de aprendizaje que los alumnos, de este colegio, principalmente ser visual, un medio audiovisual sea documental, película, noticiario, entrevista siempre tiene un sentido lúdico para evidenciar una interpretación distinta al conocimiento histórico, que apunta de una forma u otra al desarrollo de las habilidades que apelamos en los alumnos.

Debilidades, la debilidad es de orden metodológica, porque invitar a un curso a ver un noticiario, documental, película, lo que sea audiovisual si el profesor no le da un cierto sentido lógico en su planificación en base a un sentido de aprendizaje elocuente y congruente, no tiene un impacto real en el aprendizaje de los alumnos, por ejemplo, llevamos a los alumnos a observar un video y ¿qué van a hacer con el video?, ¿van a escuchar, observar, van a mirar, escribir en un mapa conceptual?, ¿qué es lo que se hace con ese recurso?, la debilidad está puesta principalmente en el tipo de orientación que le damos al recurso, de modo que si

no potenciamos el recurso en la meta, objetivo de aprendizaje, en la competencia habilidad a desarrollar, a mi juicio muy personal, no tiene sentido el trabajo el trabajo audiovisual.

**E:** ¿Cuál cree usted que es la ventaja de poseer archivos de televisión de la época reciente y si estos poseen valor para el aprendizaje?

**P:** Todo recurso es valioso, porque permite ampliar el conocimiento. Historia y Ciencias Sociales constituyen una disciplina que profundiza habilidades, pero también conocimiento y desde la perspectiva del uso de los recursos audiovisuales, que promueven además el desarrollo del binomio memoria y evidencia histórica, realmente es atractivo e interesante, porque es un periodo reciente para muchas personas, es un periodo complejo hablar de dictadura, gobierno militar y todas las interpretaciones que desde el gobierno ministerial se les han dado a este tema, involucra que hay que profundizar no solo desde el trato, sino desde la memoria, desde la empatía histórica que involucra al estudiante y que ese alumno diga “¡Oh, esto ocurría en esta época, pero ahora ya no ocurre”. ¿Por qué hoy en día si es tan fácil hablar de la difusión de los medios de comunicación, prensa digital, redes sociales, en esta época era un tabú por ejemplo hablar de estos temas o de ciertas cosas? Y de esa perspectiva, desde el binomio de la memoria y la evidencia histórica se valida el análisis de estas fuentes. Así que muy bueno que se expongan estos recursos para el aprendizaje de la Historia.

**E:** Para no centrarnos solamente en la utilización de las fuentes de los noticiarios, siempre la intentamos contrastar con bibliografía o sino con otras fuentes de la época Revista Apsi, el Diario el Mercurio, Revista Hoy ¿Cuál cree usted que es el contrastar tipo de fuente audiovisual con otro tipo de fuente en la enseñanza de la Historia?

**P:** En el ámbito como tú lo dijiste, en la contratación de fuentes, fuentes historiográficas audiovisuales, documentales, escritas, testimoniales que permitan profundizar, desde la perspectiva del conocimiento histórico cabe destacar que la memoria reciente siempre representa un desafío, porque se estudia o muchas veces se presenta temas de juicios de valor y eso es lo que de alguna forma conlleva a disminuir la posibilidad de aprendizaje real sobre el pasado y cómo esto influye en nuestra proyección primero como ciudadanos, pensando en

los docentes, pensando en los alumnos ciudadanos en formación y por último el aporte que nosotros como grupo humano esperamos para la sociedad.

**E:** Si usted tiene en cuenta cualquier noticiario actual ¿Usted cuál cree que es el cuidado que debe tener un profesor a la hora de aplicar una fuente de este tipo en su clase? Sabiendo que existe una diferencia con el cine, que son las fuentes utilizadas de forma más común.

**P:** Siempre el cuidado se basa en presentar posturas, buscar no ideologizar la clase, primero porque se valora la diversidad, se debe potenciar el pluralismo de idea y la participación activa, apelando a la democratización de la sociedad, que es un proceso, que hoy día, a juicio personal, aún estamos viviendo, por lo mismo la valorización de las fuentes se basa principalmente sustentar los argumentos ¿qué sentido tuvieron en su época?, ¿qué objetivo está puesto en esa película, en ese documental, en ese noticiario?, y entender ¿por qué razón?, ¿por qué motivo?, ¿qué causa ha llevado que los organizadores de estos medios audiovisuales hayan desarrollado ésta actividad?, estamos hablando, o sea, en el año 78', 80'. 85'. El asunto es ¿qué motivaciones hay detrás? Y efectivamente ¿por qué las estamos recabando? Porque nosotros hablamos de una realidad amplia, nosotros estamos viendo solo unos aspectos de ella y que el conocimiento histórico se sigue fundamentando y eso justifica también el valor de las humanidades, que como profesor de historia uno apela a contribuir en los alumnos.

**E:** Según los objetivos propuestos en las planificaciones y en la Secuencia Didáctica de esta investigación ¿Considera usted que son posibles de concretar en el aula escolar, o en tercero medio, por lo menos?

**P:** Sí, son totalmente posibles, pero yo les haría unas pequeñas modificaciones en el orden correlativo de las cosas, por ejemplo, nunca es bueno partir con un material audiovisual, en mi caso por lo menos, siempre cuando los niños entran, sobre todo en las primeras horas, son los mejores momentos para trabajar fuente escrita, muy buenos para trabajar redacción o relación de fuentes. Y después, porque son 20 minutos más o menos, que eso se ve en la práctica, los primeros 20 minutos es donde hay que enganchar, tienes los primeros 20 minutos con el inicio, el objetivo y la motivación que tienes que dar debe ser fabulosa, tienes que ganarle al celular, al WhatsApp, tienes que ganarle a todos los distractores

que tienen los niños y motivarlos con el tema, y ahí te los ganaste, porque si tus primeros 20 minutos no son buenos, entonces cagaste. Entonces siempre es bueno el inicio, porque a veces se da el objetivo, una motivación cortita y sería, pero yo prefiero sacarle el tiempo al desarrollo para garantizar un buen inicio y un buen cierre, que al final es lo que queda, se supone que en el cierre los niños tienen que parafrasear tu objetivo. Entonces yo lo modificaría, yo pondría primero, hacer un buen, una buena motivación, texto escrito, cuando está bajando la curva los cambias y de pasar de un texto escrito a un material audiovisual, entonces allí los mantengo despierto. Con respecto a los objetivos, yo creo que nunca es bueno que el primer objetivo sea evaluar, o sea, comparar altiro, sino que a veces, quizás, aunque este sea medio, no conviene confiarse, sino que partir por uno de los más básicos, comprender, analizar y terminar con los más complejos que serían evaluar o emitir opinión. En general la jerarquización de los objetivos está bien

**E:** A partir de la Secuencia Didáctica expuesta ¿Considera usted como posible de afirmar que ésta se presente como desafiante para un estudiante del nivel de tercero medio?

**P:** No responde.

**E:** Si pudiera agregar una apreciación final para la mejora de la Secuencia Didáctica y su aplicación práctica en la sala de clases ¿Cuál sería? ¿Por qué?

**P:** No responde.

**E:** Bueno, muchas gracias por la entrevista profesor.

## 7. ENTREVISTA N° 6.

**E:** Primero te agradezco la posibilidad que nos das para la investigación. Y comienzo preguntándote ¿Cuáles son, a su juicio, las potencialidades de trabajar con el medio audiovisual como material didáctico para la enseñanza de la Historia? Y al mismo tiempo ¿Cuáles podrían ser sus debilidades?

**P:** Principalmente yo creo que el material didáctico está súper bien desde el punto de vista audiovisual, es atractivo para los estudiantes y además en la mayoría de los colegios, por no decir todos, en Chile desde el punto de vista municipal hasta los particular tiene medios para la reproducción audiovisual

para su uso, que lamentablemente no todos los profesionales ocupan, están más centrados en el tema del Data o de las presentaciones, pero no como del punto de vista de utilizar medios audiovisuales con la secuencia que corresponda, así que desde ese punto de vista, bien. Cuáles son las potenciales debilidades, yo siento que tiene que ver mucho con las habilidades de los estudiantes, uno como profesor se propone metas muy ambiciosas, pero tú te encuentras con alumnos de tercero medio, y este contenido pasa a ser de segundo medio, según las nuevas bases, y son alumnos que por ejemplo tú le pides que describan, sí lo pueden hacer, pero la calidad de la descripción, todavía no comprenden un texto, porque no se lee hoy en día en los colegios, es muy poco, entonces yo siento que probablemente no va por la presentación de lo que hay en el material audiovisual, que es bueno, sino cuál va a ser la comprensión de ese medio, aunque los estudiantes de hoy en día están insertos en las nuevas tecnologías y por lo tanto se le hace mucho más atractivo, desde ese punto de vista, la atención la vas a tener. Ahora, cuánto es lo que ellos van a poder y por qué se van a juntar, es ahí donde está mi cuestionamiento, por las experiencias de mi vida, cuánto van a poder sacar de ese material, cuánto ellos van a poder inferir, lograr meramente más allá de lo visual y descriptivo que tiene la imagen, pero de que va a ser un aporte de todas maneras.

**E:** En segundo lugar, ¿Cuál cree usted que es la ventaja de poseer archivos de televisión de la época reciente y si estos poseen valor para el aprendizaje?

**P:** Sí, maravilloso, claramente no es lo mismo enseñarle a los alumnos con fuentes directas de la época, a inventarles o hacerle algún un vídeo de Roma, de Grecia o de la Edad Media, es que es una realidad tangible y además tiene que ver mucho con la vinculación histórica de la familia, por lo tanto siempre hay una opinión, sesgada o no sesgada, siempre tienen algo que aportar y con el material audiovisual se les hace mucho más concreto, más real, no, yo creo que es un valor, pero interesantísimo, o sea ocuparlo bien, súper bien, y para el aprendizaje mejor aún.

**E:** En tercer lugar, ¿Crees tú que el contrastar fuentes tiene un valor pedagógico en la enseñanza de la Historia?

**P:** Por supuesto, el trabajo con fuentes es esencial para los alumnos, nosotros ya salimos de etapas que el profesor lo que hacía era repetir información o era el

que tenía acceso a esa información, por lo tanto mostrarle al alumno una variedad de fuentes permite que el alumno pueda hacer su propio juicio histórico también en torno a la temática y así profundizamos en el pensamiento crítico y en esas habilidades de orden superior, que ya no es solamente lo repetitivo, así que en ese aspecto ningún problema, es más hace falta trabajar con más fuentes, son, vuelvo a insistir, muchos profesores salimos acá con el concepto de innovación, pero la mayoría se queda o se mantiene en la rutina escolar que tienen los otros profesores porque es un tema fácil, es súper fácil y reproductivo, pero el trabajo con fuentes, el hacerlos leer, el ocupar por ejemplo los medios audiovisuales, ocupar audios, por ejemplo, a mí me gusta mucho trabajar los discursos de la Segunda Guerra Mundial, eso a ellos les da una visión muy distinta de la situación, pueden inferir otros elementos, formar opiniones históricas diversas, no, yo creo que el trabajo de un profesor de Historia en el aula debe ser con fuentes, porque el dato ya está, tú te metes a Google y encuentras todos los datos buenos o malos, pero encuentras todos los datos, pero la habilidad es lo que no se ha desarrollado al cien por ciento.

**E:** Para ir finalizando esta primera fase con respecto al material audiovisual, teniendo en cuenta un noticiero actual, que se posiciona desde una postura determinada ¿Cuál cree usted que es el cuidado que debe tener un profesor a la hora de aplicar una fuente de este tipo en su clase?

**P:** Yo creo que no es un tema de cuidado, yo creo que es un tema de honestidad, o sea siempre a los alumnos plantearles que esta fuente tiene ésta connotación, que proviene de éste sector político y esta es la visión que nos pretende entregar, con respecto a esta fuente o a esta otra, generalmente se deja a que el alumno lo descubra, no, en una primera etapa yo creo que siempre hay que señalarle las posturas y a partir de eso el alumno se haga una imagen o una visión y también en la fuente escrita, audiovisuales, radial, iconográfica, o sea siempre hay que enseñarle, presentarle que ésta postura es por esto y por esto otro, ustedes la van a evidenciar y luego de eso el alumno comienza a adquirir habilidades para sacarlas por sí solo, o sea yo creo que va más que en el cuidado en la honestidad, primero, y tiene que haber diferentes fuentes, con diferentes posturas. Es la idea, porque así no tienen una imagen sesgada, sino que tienen su propia imagen de los hechos o de la situación.

**E:** Bueno, ahora vienen las preguntas de la Secuencia Didáctica, en base a la observación que se ha hecho sobre la Secuencia, los objetivos propuestos en cada clase ¿Considera usted que son posibles de concretar en el aula escolar, estos objetivos?

**P:** Depende del contexto, claramente depende mucho del contexto, o sea lo asimilé donde yo trabajo, por ejemplo, sí. Un alumno de segundo medio tiene todas las habilidades o competencias, pero aún incluso en segundo o tercero medio, podríamos decir en tercero medio, en segundo medio todavía está desarrollando ciertas habilidades, no es que no se pueda, ahora probablemente va a ser cual es el resultado, que ajustes van a tener que hacer de acuerdo al contexto, claramente nosotros no podemos bajar un nivel de objetivos o de metas de aprendizaje, porque también es condicionar a los alumnos a que van a aprender menos. Pero, yo creo que el mayor problema va con qué contexto, por ejemplo, de capital cultural, por ejemplo, si tú lo aplicas en el particular prestigioso va a ser fantástico, porque tienen un capital cultural mucho más acorde a. En el otro colegio se les ha formado el capital cultural de habilidades, pero considerando otras realidades de otros colegas, es bastante más complicado, si tú te vas a un colegio de tal lugar, probablemente la actividad la vas a poder hacer, pero el resultado es como complejo y no es que uno tenga pocas expectativas, sino que tiene que ver con que es auspicioso, el objetivo tiene como varios elementos, no solo uno ni dos elementos, está compuesto por varios elementos.

**E:** En ese sentido, los objetivos principales que se plantean son la comparación, el análisis de fuentes.

**P:** Imagínate que aquí en la Universidad les cuesta la comparación, alumnos de segundo, tercer año no saben comparar, o no comprenden que para comparar tengo que realizar categorías de análisis. Por ejemplo, ahí ustedes tienen analizar, ahí el tema tiene que ver, esto es súper aplicable si yo le enseñé durante los primeros meses o con las primeras unidades a describir, a comparar, a analizar, ¿se entiende o no?, si yo desarrollé mis objetivos previamente o incluso previo a cada sesión desarrollé esa habilidad, se suponen que eso lo deberían desarrollar desde primero básico, pero lamentablemente tú te encuentras con que en la realidad muchos niños, pero tú tienes 30 o 40 alumnos que no, o sea el grueso, siempre va

a haber unos aventajados que te van a hacer la actividad perfecta y son brillantes y te van a buscar más información. Ahora que es aplicable es aplicable, pero hay que manejarlo según el contexto. Ahora hablemos de un elemento sociocultural interesante, el Proyecto Educativo del Colegio, que a lo mejor ustedes no han considerado, hay colegios privados, donde tú trabajas, donde este tema tiene una visión sesgada y hace la visión del colegio, pero es un colegio particular, tú tienes que pasar lo que el colegio te dice de éste tema. Ahora ver un contexto sociocultural como lo podría ser, no sé, la Ligua, claramente es un sesgo familiar, por más que tú intentes introducir, entonces se te va a ir para un lado. Es súper importante el contexto en el que tú enseñas, qué tan democrático es el establecimiento educacional. Hay de todo, es que es verdad, que yo en el colegio hablo de Gobierno Militar, aunque digan que en los Planes y Programas diga que es Dictadura, para nosotros es Gobierno Militar y lo va a seguir siendo siempre, según el Proyecto Educativo del Colegio, porque el colegio va a ser privado siempre. Es un tema.

**E:** A partir de la Secuencia Didáctica observada ¿Considera usted como posible de afirmar que ésta se presente como desafiante para un estudiante del nivel de tercero medio?

**P:** Sí, es desafiante porque les permite observar diferentes elementos, relatar, comparar, o sea se les presenta una serie de, como podríamos decir nosotros, actividades o desarrollo de habilidades para que hagan en esas actividades que son de orden más bien superior, o sea partimos de lo básico para llegar a lo superior y eso sí que es un desafío, el poder lograr esas etapas, mediante la utilización del medio audiovisual, es algo que se utiliza así igual constantemente, probablemente no tan ordenado y estructurado cómo ustedes lo muestran, porque ahí está bien ordenado.

Mira, yo hice mi renovación didáctica también en torno a este tema, y sí uno se dedica tiempo, entonces yo me acuerdo que comparamos el himno de Golpe, el de la Unidad Popular, entonces uno se da el tiempo, pero claramente después en el aula esto es súper fácil de aplicar porque tú vas modificando material, vas modificando actividades y vas manteniendo la misma estructura, es muy ágil, sirve mucho.

**E:** Para concluir la entrevista y para concluir el tema también de la Secuencia Didáctica, nos gustaría que pudiera agregar una apreciación final para la mejora de la Secuencia y su aplicación práctica en la sala de clases ¿Cuál sería? ¿Por qué?

**P:** A ver, en primer lugar, tiene que ver con el tema principal, que mira, me parece perfecto los videos, siento que sí, por ejemplo, yo no soy experta en evaluación y no pretendo serlo tampoco, pero siento que las pautas, en las rubricas no están completamente claras, los alumnos son súper concreto en eso y por ejemplo aquí dice "condiciones desfavorables", ¿qué sería desfavorable?, por ejemplo. Había otras frases que me llamaban la atención como "no maneja los conceptos", ¿cuántos conceptos debería manejar para obtener eso?, yo creo que les falta una, porque siempre está el alumno que no entrega, el alumno que no trabaja o que entrega lo que no debiera entregar.

**E:** Una condición formal.

**P:** Claro, porque por ejemplo está la condición de no utiliza, no logra, pero no está el que no entrega, el que no trabaja, porque si existe ese estudiante, está ese estudiante que va a dormir a la sala de clases, no en todos los contextos pero sí existe o ese que no llegó con el trabajo, que no entregó la guía, entonces debemos manejar el contexto como en la parte de formalidad, yo lo estoy viendo desde lo formativo en lo práctico, no estoy viendo a lo mejor en lo teórico, siempre como que está ese elemento, el que no entrega, el que no trabaja, el que entrega tarde, el que siempre entrega tarde, eso debería tener, no sé, insuficiente, básico, suficiente, bueno, ahí no sé cuál sería el otro criterio, como que el insuficiente fue el que no presentó nada.

**E:** ¿Eso es para cada rubrica?

**P:** Yo le agregaría uno más.

**E:** Porque hay una autoevaluación en la cuarta clase, donde se establece un punto sobre eso.

**P:** Mira hay un tema, en el sistema escolar los alumnos funcionan en base a nota, lamentablemente está completamente instaurado, nos encantaría que funcionaran en base al aprendizaje. Pero el insuficiente debería ser la no entrega y debería haber un básico, claro del cuatro, porque ellos van a tratar de estar en

el no insuficiente, entonces lo va a ser, pero siempre hace menos de lo que debe, tres, cuatro o cinco te hacen más que lo suficiente, pero tú siempre tienes que ver como el concepto del promedio, ahora también yo insisto, depende del contexto, pero ahí también es manejable y siempre marcarle que es favorable, qué es una actividad favorable, especificarle como esos datos, por ejemplo, errores en la ortografía, en la síntesis y argumentación, pero había otro que yo había revisado el que dice: "claridad en el tema", ¿qué es un tema claro?, ¿cuántos conceptos se debiesen manejar para que te diera el cuatro?, ¿para el cinco?, ellos son súper explícitos, te pueden decir: "profe, pero si aquí están los conceptos", pero tú observas y te das cuenta que no es suficiente, no están bien desarrollados, pero ¿quién dice que no están bien desarrollados, si él puso esto?, te estoy hablando desde la experiencia, por ejemplo un promedio del Rubén Castro, es un alumno crítico que quiere la buena nota y te va a pelear la nota, que no se va a quedar callado, que te va a buscar la quinta pata del gato, tú no lidias solamente con eso, sino también que lidias con apoderados, que también creen que son profesores, entonces ahí te va a empezar a marcar.

Las fuentes me parecen súper bien escogida, nada que decir, las preguntas van bien ordenadas al caso, son bastante igual, desafiantes al respecto de cierta forma, pero insisto, similitudes, las valoraciones, la comparación, son habilidades que yo creo que debiesen tener un proceso de desarrollo previo, para que sepan qué es comparar, pero claramente te van a decir, tus profesores acá, que el alumno eso lo desarrolla en quinto y sexto, mentira eso no pasa, tu recibes un alumno en séptimo con cero desarrollo de habilidades y con cero condiciones formativas también, no es que sea triste, al contrario, pero si el profesor de Historia tiene que hacer mucho porque en el concepto actual o que se dio en los 90', con esto del constructivismo dejar ser, el dejar ser dio para mucho y se eliminaron elementos bastantes conductuales que debían formar ciertas habilidades previas al construir y uno se encuentra como con ese desfase, que hoy día se están desarrollando habilidades previas, para que el alumno pueda construir y el profesor sea solo un facilitador. Entonces ahí uno tiene que ir, pero yo creo que todo esto se va armando en la práctica, claramente, entonces yo te estoy diciendo cómo me pasaría a mí en la práctica observando los tipos de alumnos que tengo, por ejemplo, dice aquí "¿cómo se ejerce el orden público?, ¿sabrán lo qué es el orden público?, los

alumnos tienen tantas debilidades conceptuales, los alumnos hoy en día no saben lo que son los conceptos, uno vuelve a enseñar los conceptos. Uno vuelve, o sea los alumnos de hoy en día tienen problemas conceptuales serios, por ejemplo, yo en mis pruebas hago cinco preguntas y el quinto objetivo, te va a parecer muy chistoso, pero es de conceptos. ¿Qué es feudalismo?, ¿Qué es cierta cosa? Pero tú dices: “ya pero cómo tan básico”, es que no entiende lo que es, entonces uno trata que construya una definición con sus propias palabras a partir de lo leído, pero es un tema y muchas veces leen, pero no saben lo que leen, de acuerdo también a esta cultura también tenga lógico, acortan mucho las palabras y todo eso, leen poco, entonces hay una, diferencia. Bueno lo mismo en la rúbrica, cierto yo insisto que sería como los datos. ¿Cuáles serían los datos? Y qué más te podría yo señalarte, en general la secuencia didáctica está súper bien hecha, principalmente está entretenida tiene su elemento, ahora yo no sé qué tan compleja se les podría hacer una prueba, yo igual la encuentro fácil, yo la encuentro como, haber no es que sea fácil, sino que desde el punto de vista de la evaluación los alumnos probablemente no lo tomarían tan en serio, el alumno chileno está acostumbrado a algo más fuerte conceptualmente, de contenido, o sea yo previamente a esto haría una parte de contenido de lo que ha aprendido, a partir de los textos, cierto, para asegurarme que los alumnos realmente le puso atención a los textos, le puso atención a los documentales, eso sería como el principio y después desarrollaría esta parte que es más como de habilidad, inferencia y todo eso.

Pero bueno, yo siento que es un buen trabajo, es tremenda pega, de verdad. Este fue el que me llamó mucho la atención, “describe, compare y analice cuál es la postura de diario, señalando diferencias”, o sea te das cuenta la cantidad de elementos que tiene que entender un estudiante de tercero medio aquí, yo no es que lo encuentre malo, pero sí me preocupa que el alumno previamente haya aprendido a describir, comparar, analizar y sepa qué es construir un relato, yo te podría mostrar prueba y uno le hace, le pone ganas a esto, cierto, y también que haya leído el extracto que pueda relacionar, cómo se relaciona, no es que la actividad esté mala, sino que en el aula que ese grupo de estudiantes tenga desarrollado estas habilidades para lograr hacer esto y esos son pasos previos, muchas veces tú logras tomar un curso en séptimo, entonces en tercero medio yo lo tengo listo, porque es un proceso, pero muy concreto, entonces claro, por

ejemplo mis alumnos de segundo medio ellos están leyendo, construyen un paper, hago controles de lectura, como si estuviésemos acá y pueden inferir, sacar ideas, construir una imagen de Alessandri, construir una imagen de Ibáñez, tú le pones una fuente iconográfica y ellos son capaces del describir del *Topaze* que piensa cada uno, pero eso es un proceso que partió en séptimo básico, que ellos no entendían nada y a donde tú te tomabas la cabeza y decías “pero, ah, que pasó aquí”, porque van tomando habilidades de otras asignaturas. Y bueno, yo insisto con la rúbrica yo siento que le falta como un intermedio o como uno más, le falta como un excelente o muy bueno, entonces ahí te quedaría como del uno al tres y el criterio de acá sería no presenta, no entrega, el insuficiente, o sea el básico tendría que ser como esto, pero yo le agregaría un ítem más, porque uno, tres, cuatro, cinco, seis, siete, como que se hace complejo, generalmente nosotros ocupamos cuatro puntajes y cuánto vale cada uno, eso tampoco está, porque tú le puedes asignar a la formalidad un 10%, a la descripción un 10%, pero a la descripción un 30% y eso también es importante, porque no todas las variables valen lo mismo por la dificultad que tienen, eso igual yo digo, pero te digo, yo no soy experta en esto, pero en el sistema educativo esto se hace parte de. Bueno, finalmente tienes la pega hecha, yo creo que le dedicaron hartos tiempo, ojalá lo puedan aplicar en un contexto diferente, yo creo que mira si ustedes van con esto al Rubén Castro lo pueden aplicar sin ningún problema, ojalá pudieran tener la oportunidad y hay dos profesores excelentes, sería una muy buena apuesta para los estudiantes.

**E:** En la última actividad, en la quinta clase, hay se hace la fase de aplicación del modelo inductivo donde ellos, después de la autoevaluación.

**P:** Esto es muy importante, porque los alumnos Rubén Castrinos, ellos lo toman súper en cuenta y como que se empoderan con el tema, son súper críticos, no son como que tienen todo bueno, porque uno les ha enseñado eso.

**E:** Sí ahí hacen un juego de rol, construcción que hicimos nosotros de casos ficticios y son trabajos que están hechos como en dilema, entonces esa era como la idea, además que no solo se quedarán con el caso, sino que aplicarán el medio audiovisual para poder justificar cuál sería su posición.

**P:** Sí, lo revisé, súper bueno y me gusta trabajar mucho con eso, yo también invento para todas mis. Lo que yo creo, por ejemplo, que antes de la aplicación, así

como formal, hablar con mis colegas para ver si les dan como permiso, igual sería como interesante en los terceros medios, uno de ellos tiene el Tercero Medio B y la otra el Tercero Medio A, y son dos terceros muy buenos por lo demás y yo creo que les daría muy buen resultado aplicarlo ahí, porque tienen diferentes grados de habilidad, son dos contextos, los dos terceros. Entonces yo creo que podrían conversar con ellos y pedirle su apoyo, yo creo que van a estar súper abiertos a hacerlo, porque te serviría como una validación, habría que ver cuándo ellos pasan este contenido, cuándo ven esa unidad y planteárselo como una idea, pero les va a gustar, no creo que les incomode porque tiene que ver mucho con el desarrollo de habilidad y ellos trabajan mucho con eso, yo tengo un segundo medio así que no puedo ayudarlos.

Bueno la temporalidad yo no lo vi, o sea tú puedes pasar algo antes o después, es que ahora es así, por tanto, a los alumnos les ayudan que los textos vayan como lineal, porque ellos sí son capaces de resolverlo. Además, yo creo que todo material se utiliza y aporta, ahora claramente tú entrando al mundo laboral, este material como profesor que trabaja en el mundo escolar es mucho, porque el tiempo que tiene el profesor para elaborar un material nuevo, vigente es súper poco, entonces por más que uno tenga que hacer rubricas, preparar una clase motivante, pero el tener una base, quizás no lo voy a ocupar completo, pero puedo sacar esto, esto y esto, porque quiero ver este objetivo, entonces eso se da, entonces claramente va a ser un aporte.

**E:** Bueno profesora muchas gracias por la entrevista.

## **8. ENTREVISTA N° 7.**

**P:** ¿Cuáles son, a su juicio, las potencialidades de trabajar con el medio audiovisual como material didáctico para la enseñanza de la Historia? Al mismo tiempo ¿Cuáles podrían ser sus debilidades?

**E:** Las mayores potencialidades están dadas por la cercanía temporal y tecnológica que se genera entre el estudiante y el material didáctico, el cual permite establecer una cercanía distinta con el contenido, permitiendo en la mayoría de los casos una mayor empatía con el acontecimiento histórico estudiado, permitiendo además abarcar otros tipos de aprendizaje que las herramientas

clásicas al interior del aula no permiten desarrollar. Por otro lado, si el medio audiovisual no es acompañado de instrucciones claras y un material que facilite la reflexión guiada, en muchos casos el contenido del material didáctico creara una visión errada o sesgada de un determinado hecho o proceso histórico.

**P:** ¿Cuál cree usted que es la ventaja de poseer archivos de televisión de la época reciente y si estos poseen valor para el aprendizaje?

**E:** El valor pedagógico que reside en los archivos televisivos recae principalmente en el valor que nuestra sociedad otorga a este medio de información masivo, el cual como sabemos en muchos casos es sesgado, por cuanto, es un pilar al momento de reforzar habilidades como la reflexión y el análisis a partir de archivos periodísticos posibilitando al estudiante interpelar una fuente histórica, que además es cercana a sus vivencias cotidianas.

**P:** ¿Cree usted que el contrastar fuentes tiene un valor pedagógico en la enseñanza de la Historia?

**E:** En la actualidad la sociedad y por ende los estudiantes poseen un concepto de la historia que netamente cronológico, por lo tanto, el primer acercamiento y concepción que tienen de nuestra disciplina es a través de las fechas desalojando, la crítica, la reflexión y el análisis de hechos pasados y presentes, por esta razón es fundamental en la actualidad reinsertar el trabajo de los estudiantes con las fuentes históricas, que conozcan y valoren su importancia a la hora de aprender la Historia. En ese sentido el trabajo de contraste de fuentes se transforma en una tarea valiosa.

**P:** Teniendo en cuenta un noticiero actual, que se posiciona desde una postura determinada ¿Cuál cree usted que es el cuidado que debe tener un profesor a la hora de aplicar una fuente de este tipo en su clase?

**E:** Complementando lo anteriormente mencionado, es primordial tener en cuenta el contenido y extracto ideológico del material a utilizar, nunca utilizarlo para introducir un contenido sino para su reflexión y análisis posterior, una vez los estudiantes posean la capacidad de comprender la intención de aquella noticia.

**P:** Según los objetivos propuestos en las planificaciones y en la Secuencia Didáctica de esta investigación ¿Considera usted que son posibles de concretar en el aula escolar?

**E:** La propuesta didáctica es bastante aplicable en aula porque posee herramientas diversas, que, además, se complementa muy bien con los objetivos y las habilidades que se esperan trabajar y desarrollar con los estudiantes.

**P:** A partir de la Secuencia Didáctica expuesta ¿Considera usted como posible de afirmar que ésta se presente como desafiante para un estudiante del nivel de tercero medio? ¿Por qué?

**E:** Las habilidades que se esperan reforzar con este material están en un nivel esperable para jóvenes de tercero medio, pero si uno toma en cuenta que muchas veces el proceso de aprendizaje se enfrasca en un nivel inicial, este material aporta a dinamizar y presionar el avance en el pensamiento crítico de los estudiantes.

**P:** Si pudiera agregar una apreciación final para la mejora de la Secuencia Didáctica y su aplicación práctica en la sala de clases ¿Cuál sería? ¿Por qué?

**E:** Establecer con mayor claridad las instrucciones para ejecutar las tareas asignadas, tomando en cuenta que el trabajo con material audiovisual y además en grupo tiende a dispersar a la mayoría de los estudiantes, por lo tanto, las instrucciones y roles de cada uno deben estar lo más delimitada posible.

## 9. ENTREVISTA N° 8.

**E:** La primera pregunta es, ¿Cuáles son, a su juicio, las potencialidades de trabajar con el medio audiovisual como material didáctico para la enseñanza de la Historia? Al mismo tiempo ¿Cuáles podrían ser sus debilidades?

**P:** Ya mira, la sociedad occidental tradicionalmente ha entendido que para aprender algo se tiene que leer, por lo tanto, los documentos escrito serían el principal elemento para conocer, en este caso por ejemplo la Historia. Nosotros estamos viviendo, la generación tuya las que vienen, un cambio de paradigma, incluso por ejemplo es desde el punto de vista jurídico todo lo que tiene valor es lo escrito, hablamos del derecho, en este caso plasmado desde las leyes, las constituciones, más que el derecho constitucional que ya no se considera. La sociedad actual, este cambio de paradigma iría desde el leer para aprender o entender al ver para aprender o entender, por lo tanto, la principal herramienta que tienen los jóvenes para entender algo es desde lo audiovisual. Muchos de los

alumnos para aprender algo usan, por ejemplo, los tutoriales de internet, entonces en vez de que alguien te explique algo, los alumnos lo ven y dicen: "mira así se hace, así se hace". Por lo tanto, para ellos resulta mucho más cotidiano, mucho más relevante lo audiovisual, desde esta lógica, entendiendo que los alumnos ya tienen un apresto en lo audiovisual, por lo tanto, los alumnos saben manejarse, saben ocupar las herramientas audiovisuales, también conocen el lenguaje, entonces no hay que explicarle algunos elementos. Ahora, una principal potencialidad tiene que ver con esa cercanía.

Ahora, las debilidades tienen que ver con la siguiente, para conocer un momento histórico debemos tener un capital cultural que nos permita ver con los ojos de ese momento y no con los ojos del presente, cuando uno entrega un material audiovisual sin entregar ese contexto, o sea como una suerte de introducción al tema los alumnos van a pretender leerlo desde el presente, entregándole una carga que no es la mejor para el análisis de proceso histórico. Te coloco un ejemplo, el derecho a voto femenino, por ejemplo, tú lo podrías tratar a través de documentos como de Amanda Labarca, Elena Caffarena, mostrar su discurso, palabras de Gonzalo Videla o Pedro Aguirre Cerda que ya antes hablaba de la importancia de la mujer, pero los alumnos lo ven desde la lógica del presente, desde los discursos de lo que demanda la mujer en la actualidad, por legítimo que sea no era lo que se demandaba en esa época.

Cuando tú enseñas el período del Gobierno Militar, lleva lo audiovisual, lleva un lenguaje que ellos utilizan a un momento de la historia que todavía tiene peso dentro de la familia, dentro de los grupos familiares, tiene presente todavía y por lo mismo, sino es bien preparado, entregado el contexto de buena manera, puede enfrentar al profesor a un conflicto además de lo generacional, a un conflicto de valores que la propia familia tiene con respecto a ese momento, que por lo general suele suceder.

**E:** La segunda pregunta, ¿Cuál cree usted que es la ventaja de poseer archivos de televisión de la época reciente y si estos poseen valor para el aprendizaje?

**P:** Ya mira, desde el punto de vista histórico el primer evento del cual se ha ocupado registro audiovisual para enseñar fueron las guerras, ya tienes elementos de la primera guerra mundial, pero por ejemplo tienes elementos de un evento

anterior, de los conflictos Imperialistas Europeo, es un material que tiene una particularidad que solamente tiene la imagen, pero no el sonido. Pero esto es lo interesante, que permite lo audiovisual, llevar la guerra, las imágenes de la guerra a un contexto mucho más vivo que la fotografía a aquellas personas que eran testigos de esos elementos. Ahora, el Siglo XX, los principales eventos del Siglo XX para estudiarlo, se hace a través de lo audiovisual, incluso por ejemplo uno de los grandes historiadores del Siglo XX que es Hobsbawn, él le da título como a los capítulos de su libro como si fuera de una película, incluso te habla a ti como si fuera una, incluso el discurso de Hobsbawn tiene que ver con la necesidad de generar en aquel que lee una proyección, una imagen que tiene que ver mucho con el cine. Ahora, por lo tanto todos los eventos del Siglo XX y en particular uno de los eventos particulares del Siglo XX en la historia chilena, tiene que ver con la Dictadura Militar, ahora, que es lo interesante de la mantención de todos esos elementos, que cuando tú miras un documento del discurso oficial, de la historia oficial del momento, pero también tienes un discurso de la contra historia, de los que se oponían a ese discurso oficial, por ejemplo, *Teleanálisis*, tienen documentos de entrevistas también *De Profundis*, de la Universidad Católica, que no sé si se ha conservado alguno, pero son bastante buenos, que también te permiten hablar desde esa línea, y en particular acercan a los alumnos a través de lo audiovisual a elementos de la historia que ellos podrían desconocer. Es interesante darse cuenta que un evento que ocurrió 30, 40 años atrás, para hablar de distintos momentos de la dictadura, los muchachos sean tan ignorante de esto, cuando tú les muestras un recurso audiovisual lo hacen mucho más vivo, más cercano y lo audiovisual es algo que comentan, el libro que tú le haces leer ellos lo comentan antes de la prueba, sin embargo, lo que ven se lo comentan a otros, por lo tanto, es un recurso que se viraliza con mayor facilidad, es como una gripe.

**E:** La tercera pregunta es ¿Cree usted que el contrastar fuentes tiene un valor pedagógico en la enseñanza de la Historia?

**P:** Siempre, ahora nosotros hemos pasado la Historia como ciencia ha pasado por, digamos ha sido secuestrada en distintas épocas de la historia, en esta lógica siempre ha habido distintas corrientes historiográficas, estas corrientes nos han dicho qué es lo que nos enseña la historia, en particular en el presente se emana

que la historia se vea como una disciplina que estudia el pasado desde diferentes visiones, en esa lógica nosotros tenemos que entender que la demanda que nos hace la historia oficial es comprender la historia desde su variedad de perspectiva, en eso es interesante contrastar los discursos desde la autoridad y desde la marginalidad que nos permiten los discursos audiovisuales. Es interesante, por ejemplo, la irrupción por ejemplo del Gobierno Militar dentro de un discurso nacionalista, dentro de un discurso que enfatice ciertos elementos de la patria y ver el discurso de la marginalidad, el no oficial a partir de otros elementos que tienen que ver con la reclamación para sí con lo popular, con el pueblo e incluso la religión, digamos la Iglesia Católica estuvo muy presente en ambos bandos, digamos con distintos personajes relevantes, de hecho a uno lo recordamos en la moneda de quinientos, entonces esos elementos, mira que es interesante, porque cuando tú le muestras, por ejemplo, el Tedeum, imágenes del Tedeum a los alumnos, hay muchos elementos muy interesante, por ejemplo cuando va entrando Gabriel González Videla, poniéndose en línea con el discurso de la Junta de Gobierno y tienes el discurso de quién encabeza eso, siendo súper crítico al evento que es Silva Henríquez, entonces por ejemplo, ver imágenes del Tedeum a los alumnos les sorprende que Gabriel González Videla se movía, porque siempre lo ven en foto, tú le hablas de Gabriel González Videla y de los radicales siempre es en foto, pero que lo vean hablar es otra cosa, eso uno no lo puede evitar, de las entonaciones de voz, por ejemplo de Pinochet, es una voz muy nasal, entonces los alumnos se imaginan a un dictador que es como Cratos, porque es la lógica que ellos ven a través de los audiovisuales, a través de los juegos, pero es un sujeto, incluso la señora hablaba con más potencia.

**E:** La cuarta pregunta es, teniendo en cuenta un noticiario actual, que se posiciona desde una postura determinada ¿Cuál cree usted que es el cuidado que debe tener un profesor a la hora de aplicar una fuente de este tipo en su clase?

**P:** El profesor de Historia debe de apelar a la objetividad, debe buscar ser objetivo, pero la objetividad es una acción de un deseo, nunca se es del todo objetivo, es necesario que los alumnos comprendan esto, a partir de que el profesor les entregue herramientas para que sean capaces de construir su propia visión de la historia, no sobre la base de prejuicios y estereotipos, sino desde la

base de conocimiento y documentos históricos audiovisual o escritos y que estos le permitan a ellos generar una visión de ese momento de la historia, para eso el docente debe enseñarle en análisis de fuente, cuál es la intención, qué tipo de fuente es, a quién va dirigida, por qué usa este lenguaje o no, tú tienes que entender que el audiovisual, cada vez que tu vez un audiovisual, tú vas a tener que tener en cuenta tres elementos en cuales fijarte, los recursos audiovisuales, cómo graba, de qué graba, etcétera; la emocionalidad lo que busca transmitir y que es lo que te cuenta, por ejemplo, cuando tú vez las protestas del 83' y las vas a ver desde Teleanálisis hay imágenes que son un desorden, una pelotera horrible, pero por ejemplo cuando te muestra la Población la Victoria te hace un plano general desde atrás de la marcha, donde aparece los zorrillos atrás, la gente protestando, no sé cómo una humareda gigante, tonos naranjos, rojizos, la composición te habla de una visión de eso, que no cambia mucho con la visión del discurso oficial, que muestran imágenes similares, pero la voz del relato, presente o ausente en uno u otro, le da cierto peso, busca ejercicio de libertad, por lo tanto los alumnos tienen que saber que detrás de cualquier recurso audiovisual, de cualquier fuente hay una intención y bajo esa misma lógica la ubica en una posición de una postura determinada y por lo tanto de una visión específica, a los niños hay que explicarle que la historia no es en blanco y negro, que la historia en muchos casos nos han hecho entender, hay un compadre que se llama Marc Ferró que escribió un libro que se llama Diez Lecciones de Historia, dice que el audiovisual llega a ser tan potente, tan poderoso que en algunos casos transforma la historia, la modifica a tal punto que las generaciones presente observan el pasado desde el recurso audiovisual y pone un ejemplo súper concreto que es la Segunda Guerra Mundial, él dice los que vivieron la Segunda Guerra Mundial en Francia le agradecen a los Rusos, a los Soviéticos, los franceses actuales le agradecen a los Norte Americanos, ¿y cuál es la diferencia?, el recurso audiovisual que tiene una intención y por lo tanto, siempre tienes que entregarle la suficientes herramientas al alumno, o por lo menos, pretender entregársela, declarársela, exigirle que en la evaluación que lo vea desde su perspectiva, que le permita a él ver la historia desde su diversidad.

**E:** La quinta pregunta que tiene que ver con la Secuencia Didáctica, según los objetivos propuestos en las planificaciones y en la Secuencia Didáctica de esta investigación ¿Considera usted que son posibles de concretar en el aula escolar?

**P:** Sí, mira estuve viendo la Secuencia Didáctica, la estructura está bien, hay un buen diseño de la estructura, por lo general, digamos lo que sería esencial saber en este caso es por qué ustedes se organizaron de esta manera, por qué esto. Ustedes, no es cierto, colocan, parten del material audiovisual. Posteriormente generar unas preguntas, ¿qué es lo que a mi juicio le falta?, por ejemplo el docente que prepara el material tiene que verlo antes de aplicarlo, por lo tanto va a observar que hay ciertos elementos del discurso audiovisual que los alumnos no van a comprender, por lo tanto yo invitaría que esta Secuencia Didáctica empezara con un, cómo te lo digo, no un vocabulario, pero si un glosario, que permitiera al alumno decir, bueno yo me voy a enfrentar con esto, el alumno siempre puede presentar dudas, la idea es siempre adelantarse, por lo tanto a lo mejor explicarle esas dudas, darle algún contexto. Ahora, yo cuando veo esta Secuencia Didáctica dentro de una unidad, yo puedo suponer que dentro de la unidad eso se vio antes, tú cuando organizas una clase no te puedes hacer cargo de todo lo que ocurre en esa clase, porque tú supones que el alumno trae un capital y que ese capital fue adquirido en clases anteriores o en unidades anteriores, por lo tanto, yo también puedo suponer que ustedes pensaron ese glosario para otro momento.

**E:** La siguiente pregunta es, a partir de la Secuencia Didáctica expuesta ¿Considera usted como posible de afirmar que ésta se presente como desafiante para un estudiante del nivel de tercero medio? ¿Por qué?

**P:** A los alumnos no les gusta hacer lo mismo todos los días, ¿a quién no?, por lo tanto, aquello que se presenta distinto, los alumnos necesitan un período para asimilarlo, después que lo asimilan les gusta hacer actividades nuevas. La estructura que ustedes dan aleja al docente del rol tradicional que es el expositivo, el rol tradicional del docente tiene muchas falencias, pero una de las fortalezas que da es entregarles a los alumnos cierto nivel que se considera esencial, por ejemplo, el vocabulario, etcétera. Pero una actividad que los alumnos demanden trabajo colaborativo es lo que se supone que debe lograr la educación en la actualidad, de manera que lo que ustedes proponen va en línea con lo que se trabaja en los colegios en la actualidad, que es que los estudiantes trabajen en grupo, pueden resolver preguntas de habilidades superiores, que demanden su opinión, que demande su atención, es muy interesante, insisto, van a surgir muchas dudas de

los alumnos, porque aunque uno deseara que fuese distinto, digamos el bagaje de palabras que tienen los alumnos de enseñanza media es bastante limitado, por lo tanto, si uno no le enseña una palabra nueva que puedan ocupar en este contexto, no lo van hacer. Te coloco una última apreciación, la unidad que ustedes están viendo, la unidad de tercero medio, se ve en el segundo semestre de tercero medio, generalmente se inicia en Septiembre o las últimas semanas de Agosto, es curioso porque coincide, no sé si habrá sido intencional, pero coincide, producto de la cercanía del 11 de Septiembre estos temas suelen ser partes de la cartelera de los canales nacionales, por lo tanto los alumnos los tienden a sentir más cercano, por ejemplo no sé, que tú estés pasando justo el quiebre de la democracia, la Dictadura Militar, estas enseñando lo que tiene que ver con la violación sistemática de los Derechos Humanos que hicieron organismos del Estado y calza con el 11 de septiembre, porque los alumnos lo ven, ¿y dónde lo ven?, en un medio audiovisual que es lo que ellos demanda, incluso los alumnos que se interesan por esto, que tú le mostraste un video de Telenálisis y se interesó de seguro van a llegar a buscar un video en YouTube, porque de ahí los niños se alimentan y no solamente de Historia, sino que los cabros aprenden Matemática en YouTube, aprenden Física en YouTube, por lo tanto los profesores nos sentimos como desplazados por este medio y eso es interesante lo que tiene la guía de ustedes, porque tú no puedes alejar las tecnologías del aula, no puedes alejar el teléfono, no puedes alejar el internet, no puedes alejar eso, tú tienes que hacer que las tecnologías, tú invadir tu asignatura con las tecnologías, ¿usted ocupa YouTube? Ya yo tengo cosas YouTube, ¿usted ocupa esto? Ya yo tengo cosas en esto, entonces cómo hacemos la clase, guiándolos y ustedes las preguntas que están haciendo le permiten al estudiante interpretar el documento a través de los intereses que tienen ustedes, que tiene el docente, en general.

**E:** Y, por último, si pudiera agregar una apreciación final para la mejora de la Secuencia Didáctica y su aplicación práctica en la sala de clases ¿Cuál sería? ¿Por qué?

**P:** El uso de un vocabulario, un vocabulario conceptual. Es que sabes qué, que la guía de ustedes es livianita es grata, tú tienes que pensar, esto es lo interesante, es bonito que digamos ustedes se animen a ser docentes con desafíos tan grandotes,

tú tienes que pensar que en 90 minutos estimular y conocer algo, desarrollar una actividad que les permita conocer ese elemento que tú describiste anteriormente, dar un cierre donde los alumnos se den cuenta qué es lo que aprendieron con ese conocimiento, no tienes ni más ni menos, cuando yo iba a clases el profe explicaba, pasaban los 90 minutos y era como una película gringa, suena la campana y todos para afuera, y la clase seguía a la otra ocasión, entonces no necesitabas un cierre y el profesor podía estar dando con un tema todo el mes y podría ser interesante pero tenías que armarte un cuento, ver qué era lo que el profe te estaba contando en un mes, ahora tú en un mes tienes ocho clases y tienes que ver que los alumnos aprendieron ocho secciones de algo y para eso una guía de lineamiento te sirve mucho, textos, preguntas, buscar un relato, etcétera. Mira aquí yo veía, relato, ustedes plantean que un momento los alumnos redacten, así como imagínate esta situación, qué harías tú, que me recuerda mucho con el Museo de la Memoria, que en el piso dos, que tiene que ver con las cartas, sobre todo las cartas de los niños que es bien emotivo. Tú en el Museo de la Memoria tienes cartas y lo interesante de esas cartas es que les permite a los alumnos acercarse a esa época, pero los alumnos desconocen hasta los juegos que se hacían en esa época, por lo tanto, creo, a lo mejor hay que buscar la manera, no se me ha ocurrido, la manera de introducirlo en esta guía y que quedará igual de livianita, algún elemento que al alumno le permitiera desarrollar el manejo de palabras que van a encontrar en estos documentos.

Algunas preguntas de reflexión que tienen ustedes no servirían en los alumnos, por ejemplo si tú le haces comparar a los alumnos, ellos tienen otras asignaturas, por ejemplo Lenguaje que se les enseña a comparar y la comparación no se da en un ensayo, sino que se da en una tabla de doble entrada, por lo tanto cuando tú trabajes en un colegio, le debes preguntar a tus colegas de otras asignaturas los elementos que quieres desarrollar, porque si tú le enseñas a los alumnos una forma de comparar y en Lenguaje le enseñan otra, es contradictorio con el propósito que tienen las dos asignaturas que es que los alumnos aprendan a comparar, incluso por ejemplo, yo por ejemplo para seleccionar de una lista, aquí por ejemplo voy hacer una lista de números (dibuja la lista en un papel), yo a los alumnos si necesito por ejemplo que aprendan el método d'Hondt de concejales, el método actual de diputados, etcétera. Esos métodos te muestran que los candidatos se eligen

por lista y yo para seleccionar los candidatos yo lo hago así, (muestra la lista de números y tacha los candidatos que eligió) y los niños no me entendían, y yo me preguntaban pero por qué, cómo tan brutos, pero si estos tres salen elegidos, pero el profesor de Matemáticas me explicó que si yo hago esto (el tachar), yo estoy simplificando, por lo tanto al decirle a los alumnos "muchachos estos tres salieron seleccionados", lo que en realidad estoy mostrándole a los alumnos, de acuerdo a lo que ellos saben, es que sólo estos dos salieron seleccionados (los que no estaban tachados) y a esto los descarte, pero parece una tontera, pero significa que lo que yo les enseñé de seleccionar es distinto a lo que ellos traían de antes, entonces si yo les digo a los muchachos comparen, entonces yo tengo que ver que asignatura es la que hace comparaciones, ya Lenguaje, entonces le tengo que preguntar cómo ellos hacen la comparación, ya la hacen así, entonces no generas dos idiomas distintos para el alumno, a todo esto yo llevo 13 años y todavía me equivoco, pero este año lo aprendí a porrazo, el hecho de que los chicos aprenden de forma diferente y el error era que tenía que ver con elementos del discurso que se comparten con otra asignatura.

**E:** Si, bueno le damos las gracias por la entrevista profesor.

## **10. ENTREVISTA N° 9.**

**E:** En primer lugar, ¿Cuáles son, a su juicio, las potencialidades de trabajar con el medio audiovisual como material didáctico para la enseñanza de la Historia? Al mismo tiempo ¿Cuáles podrían ser sus debilidades?

**P:** Yo creo que, para este tema, es muy importante trabajar con material audiovisual, porque los niños, de partida los niños de hoy en día son muy visuales y están metidos en la tecnología, entonces este tipo de instrumento les permite a ellos interesarse más, sentirse parte de lo que están viendo y nadie queda ajeno frente a una imagen, frente a un video, eso permite también la apertura al dialogo, que yo siento que para este tema es fundamental. Ahora, cuáles pueden ser las debilidades, quizás que los chicos se centren mucho en el video y crean que es la total realidad y no la contrasten con otra fuente, que la tomen como una verdad absoluta, que es lo que se trata de pensar en este tema y en eso hay que trabajar, por ejemplo, puedes trabajar con lo audiovisual, pero también es necesario contrastar con la fuente que es lo primordial.

**E:** En un segundo punto, ¿Cuál cree usted que es la ventaja de poseer archivos de televisión de la época reciente y si estos poseen valor para el aprendizaje?

**P:** Obviamente que son importantes y sí, tienen de verdad un valor para el aprendizaje, porque de partida los chicos hacen, ahí trabajos dos cosas, el contexto histórico propiamente tal y también la evolución de los medios de televisión hasta hoy en día, los mismos chicos ahí se van a dar cuenta que la televisión hoy en día es de una forma y que en aquella época era de otra forma, que eran otras las temáticas relevantes que se daban en la televisión y además no todo tenían el acceso a la televisión, como hoy en día sucede, entonces de cierta forma ellos ven ese cambio mental que existe en la gente desde esa época hasta ahora, entonces como también está la televisión influye también en el modo de pensar de la gente, entonces creo que sí es una buena herramienta para sacarle provecho, no tan solo por el contenido, sino que también para hacerlos pensar a los niños con respecto a la actualidad de hoy en día y hacerlos más críticos.

**E:** En tercer lugar, ¿Cree usted que el contrastar fuentes tiene un valor pedagógico en la enseñanza de la Historia?

**P:** Sí, yo creo que sí, porque como te dije anteriormente los niños no solamente se quedan con una visión, tienen que conocer más visiones y hay que recordar que la historia no es solamente una verdad absoluta, tiene muchas perspectivas, entonces nosotros como profesores no podemos imponer una postura propiamente tal frente a la historia, nosotros como profesores tenemos que mostrar las diferentes perspectivas y que los alumnos sean capaces de ver cuál de esas diferentes perspectivas los convence más o los identifica más, en ese sentido es fundamental estar siempre contrastando fuentes y dándoles de pensar a los chicos, incentivándolos a que ellos mismos construyan su propio conocimiento, que al final y al cabo es eso lo que estamos haciendo.

**E:** Para ir cerrando las preguntas con respecto al medio audiovisual, teniendo en cuenta un noticiero actual, que se posiciona desde una postura determinada, como lo mencionabas en un principio ¿Cuál cree usted que es el cuidado que debe tener un profesor a la hora de aplicar una fuente de este tipo en su clase?

**P:** Yo creo que primero, o sea, el docente tiene que conocer lo que va a presentar y ver cuál es su objetivo a la hora de presentar ese noticiero, si es por ejemplo para

mostrar una de las visiones que existía para aquella época y tiene una postura más o menos sesgada, lo voy a mostrar, pero dando una introducción previa, "chicos esta es una postura, de tal contexto, de tal época" para ir aterrizándolo y a la vez, si se presenta un postura también tengo que presentar la otra, para que los chicos vayan contrastando que es lo que finalmente se va construyendo.

**E:** Pasando al tema de la Secuencia Didáctica, según los objetivos propuestos en las planificaciones y en la Secuencia Didáctica de esta investigación ¿Consideras que son posibles de concretar en el aula escolar?

**P:** Sí, yo creo que sí son posibles de concretar, pero requieren más tiempo del que ustedes aquí detallan, para todo este trabajo que ustedes presentan, se requiere más de una clase o dos, para analizar un video bien, una clase, para analizar otro, el tema de contrastar fuentes para darle una profundidad y darle el sentido que se necesita requiere tiempo, en cuanto a las cosas que se solicitan los Planes y Programas está muy acorde, va dentro de la línea y se pone mucho énfasis en esto, que los chicos conozcan cómo era la realidad de aquel entonces y que además eso le permita tener una visión crítica de lo que aconteció, porque al final eso es lo que se busca en la planificación, o sea, no mostrar una postura y decir, ya en Chile pasó la Dictadura y, no, sino que los chicos, se les debe educar para recordar para no olvidar, pero no olvidar en el sentido de no cometer los mismos errores, en ese sentido está es como la forma para. Entonces yo creo que sí se puede hacer, pero hay que modificar en temas de tiempo, en temas de las preguntas, como ya les dije, quizás que sean preguntas más que hablen o que apunten como al dialogo, si bien, están contrastado fuente, pero siento que las preguntas no, no es que no vayan, sino que limita un poco, por ejemplo en esta pregunta: "¿Quiénes son los testigos entrevistados acá?, cuando leí esa pregunta fue como ya qué testigos, ¿cuál es la relevancia de saber cuáles son los testigos?, ¿para qué quiero yo que ellos sepan cuáles son los testigos?, ¿qué es lo que aportan los entrevistados?, ya está podría ser una buena pregunta y para profundizar la hago más, porque ¿cuál es la importancia que tiene ese individuo que el estudiante quiere saber? ¿Qué posición adopta el medio de información?, ya aquí tengo dos líneas, por una parte tú quieres saber la línea discursiva del medio y por otra parte, tú quieres saber lo que dice cada individuo, entonces estás haciendo dos cosas al mismo

tiempo, que al final, para poder que el estudiante llegue a lo que tú quieres, que en este caso es que él se dé cuenta que la realidad de aquella época y cómo los medios de comunicación lo plasman, quizás ahí hay que hacerlo por separado o hacer dos secciones, y decir ya vamos hacer un análisis a partir del contexto de lo que se presenta y luego, hacer un análisis sobre la visión o la línea que buscaba el medio de comunicación para mostrar a la gente, cuál era el objetivo del medio para mostrarle a la gente, cuál era, en fin, y ahí generar como un nexo con los estudiantes de lo que se realizar y contrastar.

Y la pregunta que dice “¿Qué visión que se tiene de los Derechos Humanos?”, yo creo que esa pregunta es como para que después de un largo trayecto los chicos llegaran a la conclusión, yo creo que está podría ser quizás como una pregunta estructurante, una más grande, quizás plantearla como objetivo de la unidad, o sea arreglarla un poco más, darle un poco más de profundidad, pero decirle a los niños que al final el objetivo se traslada a responder esta pregunta, entonces para responderla nosotros vamos a desarrollar en esta clase, no sé, vamos a ver la visión de los testigos, en esta otra clase vamos a ver la visión de los medios de comunicación, vamos a ver fuentes escritas y a partir de eso vamos a lograr generar la respuesta a la pregunta final, por lo tanto los chiquillos saben a dónde van y cuál es la intención de la actividad.

En cuanto a la rúbrica, yo creo que está bien colocar la habilidad que tiene la pregunta, porque eso ayuda más a la hora de revisar, porque yo aquí, se supone que estás preguntas ellos lo van a ir entregando.

**E:** Sí y están en la tercera clase en una evaluación, porque aquí en la secuencia solo pusimos las preguntas, pero en la actividad, en el anexo final, está la tabla para contestar.

**P:** Entonces, en ese sentido sí, se está trabajando bien, pero podrían poner la habilidad para facilitar la corrección, pero te pueden decir como “profe por qué yo no”, que tengan algo más evidente, qué sepan que es lo que van hacer, ya tengo que describir, tengo que identificar, tengo que explicar, tengo que reflexionar, comparar, etcétera. En cuanto a la evaluación, la del relato creo que era muy extensa. No, en realidad las dos evaluaciones creo que son muy extensas, no las alcanzas a desarrollar en el tiempo, en los 90 minutos que se busca que el alumno

desarrolle la prueba, propiamente tal, esto es como más para un trabajo de clase, entera, yo creo que eso queda como, porque ya el ítem dos se pierde, porque el desgaste de los chiquillos, escuchar, anotar, uno que son más lentos que otros, o más disperso, o más profundo, entonces, el tiempo, yo creo que esta evaluación podría realizarse en dos clases y después de eso la evaluación final podría sacar como lo más esencial de acuerdo al objetivo que tú tenías en un principio, que es lo que quieres que finalmente los niños demuestren que aprendieron, sacar finalmente lo esencial de cada actividad, más reducida pero significativa.

El tema de las instrucciones, porque aquí son muchas cosas, porque dice "describa, compare y analice cuáles son la postura del Diario El Mercurio y señalando las diferencias con el extracto de libro, relacione estos escritos con las fuentes audiovisuales antes observadas", es mucho lo que le estas pidiendo para un relato, entonces quizás podrías colocar, analice la postura del diario considerando algunos conceptos que tú quieres desarrollar dentro del relato y eso también requiere de mucho más tiempo, porque requiere de más análisis, entonces en ese sentido, claro cuando uno es estudiante se le ocurren muchas cosas y hacer esto y esto, pero cuando vas a la realidad te das cuenta que, sí lo puedes hacer, pero con otros tiempos, planificaba las Secuencia Didáctica, con todos los materiales, muchas fuentes y eso a veces eso no se puede lograr, entonces se pierde toda la secuencia, por lo tanto uno tiene que tomar decisiones para reducir y dar mayor énfasis en algunas cosas que son más importantes para el objetivo que habíamos propuesto.

A mí, en particular, me encanta el tema de las imágenes, yo trabajo con mis alumnos con videos, documentales, fuente escritas también, y sobre todo para este período hay mucho material, también las fuentes orales, o sea pedirle a ellos que le pregunten a sus papas, a sus abuelos, quizás como una actividad como una actividad de inicio ver que saben ellos del tema y de ahí tú vez las posiciones diferentes y te armas un panorama de cómo puedes enfrentar y qué cosas puedes tocar dentro del curso, porque sabemos que este es un tema sensible y la idea tampoco es generar un discusión que pierda el foco de lo que es la clase, la idea, es que también hay que ser cuidadoso con eso, si los temas son sensibles, entonces hay que tocar el tema con la sensibilidad que éste requiere, para no afectar al

alumno y que después venga el apoderado y diga, "mira es la profesora y dijo esto", entonces esa es la crítica que yo hago a la planificación.

**E:** A partir de la Secuencia Didáctica expuesta ¿Consideras como posible de afirmar que ésta se presente como desafiante para un estudiante del nivel de tercero medio? ¿Por qué?

**P:** Es desafiante, porque le permite reflexionar, le permite contrastar, criticar, analizar y que son habilidades ya de tercero medio, son habilidades ya de nivel superior, entonces, sí, son desafiantes, porque los chicos ya están acostumbrados a leer, a comprender, a reconocer algunas cosas, pero el hecho de criticar y sentirse parte activo de la construcción de su aprendizaje ya estoy realizando un desafío para ellos.

**E:** Bueno la última pregunta era si podías agregar una apreciación final para la mejora de la Secuencia Didáctica, aunque ya has agregad bastante, pero si tuvieras una apreciación final para la mejora y la aplicación práctica en la sala de clases.

**P:** Mira, yo esta unidad la trabajé con varios recursos, de hecho hicimos hartas cosas para esta unidad, vimos documentales, no recuerdo si vi, ah, vimos una película, esa en la que sale la Emma Watson, Colonia y a partir de ésta película los chicos tenían que hacer como, tenían que responder algunas preguntas reflexivas y que ellos contestaran, además tuvimos una salida pedagógica a Londres 38, porque ya conocían el Museo de la Memoria, porque los había llevado el año anterior, y al Museo de Gabriela Mistral, entonces vimos el tema de la educación cómo iba cambiando y lo relacionamos con el museo, o sea no del museo, si no que con el espacio, porque Londres 38 es un espacio que se tomó, porque allí se tomó a gente detenida, entonces es algo como significativo, que no es algo que tú ya tienes, sino que tienes que imaginar y ponerte en el lugar de, y además que los guías te ponían en esa situación, entonces los chiquillos también tenían que realizar un trabajo, realizamos documentales, fuentes escrita y la evaluación final de esta unidad es que ellos tenían que hacer un guion histórico, una representación y yo ponía las temáticas, por ejemplo el 11 de Septiembre desde la visión de la derecha, de la izquierda, los exiliados, qué más, el plebiscito, la votación del Sí y el No, y los Chicagos Boys, fueron temáticas que son, que el tiempo que le doy para presentar en el aula, el tiempo se hace muy corto, entonces con estas cosas,

estas actividades permiten, una que los chiquillos se interioricen y se sientan parte del cuento, y dos que ellos conozcan las diferentes perspectiva que existe en el período, entonces yo creo que igual para ellos fue como significativo ver eso, de lo que aconteció, verlo de diferentes formas, entonces yo creo que fue bastante significativo en ese sentido, porque hay material para eso, hay instancia para eso, está el Museo de la Memoria que tiene mucho material, el Museo Villa Grimaldi, que yo quería llevarlos, pero lamentablemente no había cupo para la fecha que yo quería, pero hay muchos espacios para poder tratar estos temas.

**E:** Bueno, muchas gracias por su participación.

La Colección Tesis de Memoria es un aporte del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos a la generación y divulgación de la investigación académica sobre la violación de los derechos humanos durante la dictadura.



MUSEO DE LA MEMORIA  
Y LOS DERECHOS  
HUMANOS



*Esta tesis aplica de manera original y práctica las modificaciones que deben introducirse en la enseñanza y aprendizaje de la Asignatura de Historia como producto de los cambios curriculares presentes en los Planes y Programas del Ministerio de Educación y la necesidad de constante innovación en el aula en la enseñanza de la historia del período de la dictadura chilena. La dictadura implicó, entre otras cosas, la restricción de las libertades, entre ellas las de expresión y opinión, lo que se reflejó en un sesgo de la información que era conocida por la población chilena. La prensa y la televisión eran intervenidas por el gobierno, invisibilizando los hechos que ocurrían en el país y provocando, a su vez, la aparición de noticieros clandestinos, que intentaron dejar evidencia visual e histórica de actores y eventos que eran desconocidos por la opinión pública. Con los registros de medios televisivos oficiales como Canal 13, de la Universidad Católica de Chile y Teleanálisis, con que cuenta el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, esta tesis elabora una secuencia didáctica que no solo permite su utilización teórica por parte de profesores y estudiantes insertos en el mundo escolar. Esta tesis plantea que para potenciar la enseñanza de la historia de la dictadura es necesario el diseño, construcción y habilitación de una plataforma web en la que pueda estar disponible el material didáctico audiovisual para su utilización y que, además, contenga consejos prácticos para la docencia referentes al tema de Dictadura.*



MUSEO DE LA MEMORIA  
Y LOS DERECHOS  
HUMANOS

ISBN 978-956-9144-50-9



9 789569 144509